

# Revista de Ciencias Sociales

50 *Años*  
ANIVERSARIO

# Formación docente y actualización académica permanente: Desafíos ante los paradigmas del siglo XXI

Zavala Espino, Luis Angel\*  
Reyes-Pastor, Graciela Esther\*\*  
Rodríguez-Balcázar, Susan Cristy\*\*\*  
Rabanal Bardales, Verónica Elizabeth\*\*\*\*

## Resumen

Ante la diversidad creciente de las tecnologías, de las demandas educativas, de los contextos divergentes y de la complejidad en las relaciones sociales, la educación se enfrenta a los cambios producidos en la sociedad global, motivo por el que la formación docente se concibe como esencial para el progreso de las naciones. En virtud de lo anterior, la presente investigación, desarrollada bajo un enfoque hermenéutico-documental, tiene como objetivo analizar el papel de la formación docente en el siglo XXI, atendiendo a los cambios suscitados en este, sus dinámicas y las interacciones en los procesos paradigmáticos del saber. Entre los principales hallazgos se destaca que la vinculación entre el docente y el saber, es esencial para la formación de individuos, capaces de hacer participación ciudadana activa, conexiones con las tecnologías y con la alteridad, con una búsqueda permanente de una mejor sociedad. Se concluye que es necesario revisar los paradigmas de la educación tradicional, procurando una educación flexible, dinámica, que brinde espacio para la formación integral de sus docentes y estudiantes, como requisito necesario para los cambios paradigmáticos del siglo XXI.

**Palabras clave:** Formación docente; paradigmas educativos; Tecnologías de la Información y Comunicación; transformación social; complejidad humana.

---

\* Doctorando en Derecho por la Universidad de Bueno Aires, Argentina. Máster en Derecho Constitucional. Docente en la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. E-mail: [lzavala@upao.edu.pe](mailto:lzavala@upao.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0939-5024>

\*\* Doctora en Educación. Magister en Investigación y Docencia Universitaria. Magister en Ciencias de la Comunicación con mención en Gestión Comercial y Comunicación de Marketing. Docente en la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. E-mail: [greyesp@upao.edu.pe](mailto:greyesp@upao.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8206-1717>

\*\*\* Magister en Educación con mención en Gestión y Acreditación Educativa. Docente en la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. E-mail: [srodriguez1@upao.edu.pe](mailto:srodriguez1@upao.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3649-7496>

\*\*\*\* Magister en Intervención Psicológica. Docente en la Universidad Católica de Trujillo, Trujillo, Perú. E-mail: [v.rabanal@uct.edu.pe](mailto:v.rabanal@uct.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0921-6994>

# Teacher training and permanent academic update: Challenges facing the paradigms of the 21st century

## Abstract

Given the growing diversity of technologies, educational demands, divergent contexts and the complexity of social relations, education faces the changes produced in global society, which is why teacher training is conceived as essential for the progress of nations. In light of the above, the present research, developed under a hermeneutic-documentary approach, aims to analyze the role of teacher training in the 21st century, taking into account the changes that have occurred in this century, its dynamics and the interactions in the paradigmatic processes of knowledge. Among the main findings, it is highlighted that the link between the teacher and knowledge is essential for the formation of individuals, capable of active citizen participation, connections with technologies and with otherness, with a permanent search for a better society. It is concluded that it is necessary to review the paradigms of traditional education, seeking a flexible, dynamic education that provides space for the comprehensive training of its teachers and students, as a necessary requirement for the paradigmatic changes of the 21st century.

**Keywords:** Teacher training; educational paradigms; Information and Communication Technologies; social transformation; human complexity.

## Introducción

La educación siempre ha sido prioritaria para el desarrollo humano, supone que el conocimiento no es total ni fragmentado, sino que engloba la complejidad humana, se hace necesario pensar en la formación docente, en la actualización pedagógica, como criterio básico para mantener abierta las posibilidades de cambio social, de reestructuración de la sociedad y de plantear posibilidades a las generaciones venideras de ser formadas de forma crítica, en cualidades axiológicas, en respeto a la diversidad cultural, en conocimiento del legado histórico y en una serie de aspectos imprescindibles para avanzar a la consolidación de las sociedades democráticas.

Por tal motivo, la academia, especialmente la universidad e institutos de educación superior, plantean la posibilidad de formación permanente del docente, como requerimiento de la sociedad del conocimiento, como transición a modelos paradigmáticos diversos, que comprenden los riesgos de la

globalización y los alcances económicos, culturales y estructurales de la misma. Ahora bien, la formación docente está pensada para el futuro, para abrirse paso a la renovación permanente, para estar preparados ante los embates de la sociedad global.

Con ello, se busca dar una mirada integral, holística, compleja de los asuntos humanos, no limitados a las aulas de clases, sino que se expande hacia la colectividad, hacia la modernización tecnológica, al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como condición para la universalización del saber.

Por lo tanto, se da un cuestionamiento a los modelos educativos tradicionales, comprendiendo que la formación docente es más amplia que la capacitación profesional; implica la reestructuración de la educación, de los saberes, de la formación en competencias, vencer los reduccionismos académicos, planteando un nuevo orden educativo, un proyecto de universidad emancipada, con un claro perfil epistemológico, político y ontológico renovado.

En virtud de lo anterior, la presente investigación, desarrollada bajo un enfoque hermenéutico-documental, tiene como objetivo analizar el papel de la formación docente en el siglo XXI, atendiendo a los cambios suscitados en este, sus dinámicas y las interacciones en los procesos paradigmáticos del saber. Se brinda una propuesta reflexiva, crítica, que alude a un tema ampliamente trabajado, cuya revisión siempre es pertinente, en tanto involucra el futuro de la educación.

## 1. Criterios para la formación docente

De acuerdo a lo planteado por Chacón (2018); y, Pirela, Pérez y Pardo (2022), la formación docente es una categoría fundamental dentro de los escenarios educativos; atañe a la complejidad humana, a su capacidad de inserción dentro de los entornos sociales, de la formación en competencias específicas para analizar e interpelar la realidad, condición necesaria para los escenarios del siglo XXI. Este hecho coincide con las altas demandas por educación de calidad y transformadora, presentando una serie de posibilidades, de constructos epistémicos, políticos y ontológicos relacionados con el ser humano y con los espacios para ejercer la labor educativa.

En el contexto latinoamericano, la formación docente ha estado determinada por estructuras tradicionales, normativas, de corte conductista, que limitan la adecuada formación y desarrollo íntegro de los educadores y educandos. Esto es evidenciable en el distanciamiento que ha existido entre los profesores universitarios y la sociedad, donde no se ha dado una adaptación con el entorno educativo, con las comunidades, con los estudiantes, pensándose exclusivamente en la profesionalización y en las condiciones laborales, fijando criterios endebles para las prácticas docentes transformadoras y desafiantes (Cano y Ordoñez, 2021).

Por esta razón, es importante distinguir formación docente con el ejercicio profesional, puesto que aceptarlos como equiparables, significaría una visión restrictiva de los

conceptos. La formación docente conduce al desarrollo pedagógico, a la comprensión de sí mismo, del entorno, de aspectos teóricos y de accionar práctico ante la sociedad; en tanto el desarrollo profesional, hace énfasis en la profesionalización mediante diversos factores, que implican mejoras salariales, participación en el mercado laboral, en los contextos organizativos, en estructuras jerárquicas; es decir, en aquellos aspectos que posibilitan o impiden el progreso en los escalafones de su profesión.

Por esta razón, la formación docente trasciende las mejoras profesionales, emplazando hacia la calidad docente, investigativa, de gestión, de contacto con la comunidad, con lo profesional, en la organización de equipos de trabajo interdisciplinar, cualidades que legitiman la labor docente ante la sociedad (Imbernon y Canto, 2013).

Según los datos proporcionados por el Instituto de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IPE-UNESCO 2013), la preocupación por la formación docente ha estado, permanentemente, en la educación.

Históricamente, en América Latina, dicha preocupación se agudizó en la década de los años setenta del siglo XX, tras una serie de reformas educativas y curriculares, que exigían la formación permanente y a gran escala para los educadores, siendo una demanda naciente del reclamo de los movimientos socioeducativos, que planteaban a los Estados la formación, con miras a la transformación de la educación y de la sociedad. Este proceso de formación docente comenzó por aquellos educadores que ocupaban cargos directivos en educación básica, media, extendiéndose a la universidad e institutos de educación superior.

En la década de los años ochenta, bajo el auge de las políticas de formación docente, se dio mayor alcance a la formación continua, apareciendo diversos organismos e instituciones educativas dedicadas a la formación docente, bajo la modalidad de dictado de cursos de actualización, que fue

explotable por las instituciones de educación privada, que ofrecían la formación en diversas estrategias pedagógicas, curriculares, investigativas, venta de textos, de materiales didácticos, con miras a la actualización docente, particularmente del docente universitario.

En este escenario, el término formación docente se convertiría en un constructo teórico de larga data, que se integraría a la gestión de políticas públicas educativas en la región, institucionalizando su uso, demandando del Estado garantías para ampliar los procesos de formación (IPE-UNESCO, 2013).

Duhalde y Cardelli (2001), indican que en la década de los años noventa, etapa donde se dio una profundización del neoliberalismo, se dieron una serie de reformas educativas, siguiendo los esquemas de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros. De ello derivó una serie de peculiaridades en torno a la formación docente en la región:

a. En el caso de Brasil, se hizo hincapié en la formación docente en las Escuelas Normales y en las Universidades. En principio, de acuerdo a Gatti (2014), las Escuelas Normales estuvieron pensadas para que los docentes en formación pudieran atender la educación básica. Sin embargo, con la reforma de la Ley Nacional de Educación, se estableció que la formación docente de educación inicial debía ser cursada a nivel superior, pero no es hasta el año 2006 cuando se asume la obligatoriedad de los cursos de pedagogía, según las directrices curriculares emanadas por la ley.

b. En México y Colombia, se acentuó la presencia de Universidades Pedagógicas. Para Castelao-Huerta (2021), el surgimiento de estas universidades no fue suficiente para frenar los efectos problemáticos de la educación pública, que mantenían problemas internos de desfinanciamiento y crecimiento constante de déficits presupuestarios.

c. En Chile, la formación docente era exclusiva de las Universidades. Para Inzunza, Assáel y Scherping (2011), este modelo educativo estaba pensado para integrar la

formación docente y desplazar a aquellos educadores que no cumplían con los requisitos universitarios requeridos para asumir cargos pedagógicos.

d. En Cuba, Bolivia y Ecuador, la formación docente se daba bajo la estructura de institutos terciarios, fungiendo como apoyo a los modelos educativos universitarios.

e. En Argentina, la formación docente era llevada a cabo por institutos terciarios no vinculados al sector universitario, sin dejar de lado el objetivo de preparar a los maestros para la expansión y crecimiento de la escuela pública, en conformidad con los ideales del Estado-Nación (Feldfeber, 2020).

f. En Venezuela, se aprueba la formación pedagógica para aquellos egresados en áreas distintas a la educación, también para expertos provenientes de las artes o los deportes, que querían incursionar en la formación en su campo de actuación.

g. En Perú, se da la intervención militar de diversas universidades, se establece el bachillerato automático, se reorganiza la ley de educación y se le otorga sentido empresarial a la universidad y a la formación docente.

h. En Colombia, se impulsó la capacitación y formación permanente de los docentes, estableciendo esto como responsabilidad exclusiva de las universidades y de las entidades de educación superior, con la finalidad de garantizar la excelencia académica y la acreditación permanente de los docentes en todos los niveles.

De acuerdo a lo anterior, la formación docente se llevó a cabo bajo un enfoque lineal, homogeneizador, ejecutado por políticas educativas emanadas de organismos externos, que no reconocían la diversidad cultural, las peculiaridades, necesidades específicas de educadores, educandos, comunidades y del contexto peculiar latinoamericano. Pese a esto, las instituciones académicas y universitarias, apostaron por la democratización de sus espacios, la inserción dentro de las comunidades, la institucionalización de la formación docente, arriesgando por la transformación efectiva de la sociedad y la educación (Duhalde y Cardelli, 2001).

En contraste con la posición de Duhalde y Cardelli (2001), Ramírez y Aquino (2019), sostienen que el establecimiento, desarrollo y ejecución de políticas educativas en América Latina ha estado alineada a los intereses de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, principales financiadores de la educación en esta región en la época neoliberal. Dichas políticas tienen como fin centrar la atención en el capital humano, el conductismo y el utilitarismo en la educación, procurando la competitividad y la organización de la educación conforme a intereses globales.

Para Feldfeber (2020), la aplicación de políticas neoliberales en la educación condujo a la definición de los aprendizajes en términos de competencias, de utilidad, de conductas aprendidas, que se alineaban a los postulados de la Nueva Gestión Pública, que exigía políticas precisas alineada a las empresas y al sector privado. Lo anterior generó tensiones y críticas, al cuestionar el manejo de la educación bajo los mismos criterios de la empresa.

Pese a esto, la formación docente se encontró vinculada a lo cultural, lo social, lo ontológico, amalgamando experiencias enteramente académicas con prácticas vivenciales, lo que permitió aportar un agregado significativo al saber, a los valores y a las instituciones académicas. Visto así, la formación docente se presenta como un enfoque interdisciplinar, unido a las condiciones históricas, a la cultura, a la interpretación de los escenarios, a lo filosófico, lo antropológico, lo social. Comprende los imaginarios sociales y sus complejidades; interpela los contextos pedagógicos, mientras plantea la posibilidad de emerger en medio de nuevas construcciones epistémicas, denotando la influencia que tiene la educación sobre la sociedad (Chacón, 2018).

Para Nieva y Martínez (2016), la formación docente es determinante para la sociedad. A través de ella, se posibilitan procesos de transformación social, aproximación a formas pedagógicas distintas e integración a perspectivas teóricas diversas. Sin embargo, más allá del aula de clase, la

formación docente persigue mediar y dinamizar la realidad, procura interrelaciones entre los diversos participantes del acto educativo, lo que conduciría a la resolución de conflictos y patologías sociales instauradas dentro de las comunidades. Dichas interrelaciones abarcan la comprensión de los espacios interculturales, los usos de las TIC, la revisión de la memoria histórica, la diversidad y las capacidades de los individuos.

En esencia, la formación pedagógica engloba una serie de prácticas epistemológicas, políticas y ontológicas que configuran las formas de acción docente dentro de la sociedad. Entendiendo que los campos de actuación docente trascienden los recintos universitarios o académicos, cumple la función de ser promotora de la cultura, de ser instrumento para propiciar la ciudadanía activa, la defensa de los procesos democráticos y de gestionar los avances de la ciencia, las tecnologías y la investigación (Nieva y Martínez, 2016).

Visto de este modo, la formación docente contempla aspectos teóricos, así como el accionar para la praxis social, con una notable acentuación sobre las relaciones epistémicas existentes entre el docente, el espacio, el tiempo, los espacios sociales, la comunidad, la institución o recintos universitarios, lo que deriva en sentido de pertenencia hacia la educación, reconocimiento del otro, diagnóstico de la realidad y difusión profunda del saber.

A inicios del milenio, se produjeron importantes cambios en los entornos educativos, entre ellos la inserción de las TIC dentro de los escenarios académicos (Moreno et al., 2021), siendo una demanda de las sociedades del conocimiento. En tal sentido, la formación docente tuvo un viraje hacia la adquisición de competencias digitales, la participación en ambientes no presenciales, en entornos multimodales, determinados por la digitalización de los aprendizajes, siendo un cambio drástico en las formas de comprender la educación (Díaz, 2008; Bernate y Vargas, 2020; Romero, Oruna y Sánchez, 2023).

La apertura hacia lo digital condujo al empleo de las TIC, cuyos usos se han

diversificado con el tiempo, pasando a formas virtuales de educación, a la generación de nuevas competencias, a creación de aulas digitales, como demanda creciente de la población estudiantil y de la globalización de las formas de vida. Por tal motivo, la digitalización de la educación se convirtió en sinónimo de calidad educativa, de actualización curricular, de innovación pedagógica y de una creciente tendencia hacia la autonomía de los aprendizajes y de formación continua para educadores y educandos (Díaz, 2008).

Al respecto, Arbeláez, Villasmil y Rojas-Bahamón (2021), considera que la diversificación tecnológica ha conducido a modificaciones en las formas de vida, lo que no deja de estar sujeto a problemas éticos debido al uso generalizado, como intento de solventar distintas problemáticas de forma rápida y precisa. Con ello, se trastocan las formas de vida, alterando la condición humana, su identidad e integridad. Por ende, es necesario la presencia permanente de la educación y del pensamiento crítico para evitar la tergiversación de los lineamientos éticos que han de conducir a la sociedad.

Como puede apreciarse, la formación docente en América Latina ha sido multifacética y dinámica. Más allá de la profesionalización, se ha procurado reformas internas dentro de los órganos de educación, lo que refleja el intento constante por equilibrar la necesidad de la educación de calidad con las realidades asimétricas de la región, lo que exige la adecuación al siglo XXI y la integración de las tecnologías para consolidar una visión crítica sobre la realidad.

## **2. Formación docente ante los paradigmas educativos del siglo XXI**

En el siglo XXI, determinado por la sociedad digital, la sociedad del conocimiento y la globalización, la formación requiere ampliar el grado de comprensión de la condición humana y de los vínculos que esta guarda con lo social, lo histórico y lo cultural. Sólo así es posible analizar adecuadamente los

detonantes económicos globales que retrasan la transformación de la sociedad y de la educación, manteniéndola anclada a intereses hegemónicos.

Por ello, entre los principales objetivos de la sociedad del conocimiento, se encuentra proveer de acceso permanente a la información, a una formación pedagógica integral, que contemple el uso de las tecnologías, de la digitalización, con la finalidad de universalizar el saber, de compartir el conocimiento, de evidenciar la pluralidad humana, preparando a docentes y estudiantes para interpelar al mundo globalizado. Como desafío implícito, se tiene superar las brechas sociales, la exclusión y la marginación de las identidades en la educación (Torres, Quintero y Miranda, 2021).

Por esta razón, Nieva y Martínez (2016), consideran esenciales la presencia de las siguientes características dentro de los procesos de formación docente:

a. La formación docente no es accidental, no es espontánea; se basa en procesos de comprensión profunda de la cultura, la sociedad, de criterios axiológicos que conducen a la inclusión y el bienestar social.

b. La formación docente es continua e implica el compromiso de formarse de forma teórica, de ejercer labores de investigación y extensión, pero también alude a formas de insertarse dentro del tejido social.

c. La formación docente es indispensable para los cambios sociales.

Como puede apreciarse, la formación docente es fundamental para afrontar los cambios paradigmáticos en la educación, para pasar de enfoques memorísticos, bancarios, netamente racionalistas, a posturas teóricas y prácticas, que centran su atención en la experiencia humana, en la autonomía de los aprendizajes, en la interdisciplinariedad, en el uso y apoyo de las TIC, apostando por la construcción de la ciencia y del conocimiento.

Si bien el uso de este concepto deriva de la época antigua, fue Thomas Kuhn (1922-1996) el físico que desarrolló el concepto de paradigma y de cambios paradigmáticos como complementarios, determinados por

los cambios en las estructuras del saber, de ampliación del cambio de la ciencia, de derivaciones epistémicas y cognitivas diferentes, que afectan los ordenamientos regulares de toda investigación, actividad científica o profesional, siendo un requisito para el continuo progreso humano (Kuhn, 2013).

De acuerdo a Castellanos et al. (2021); Larios-Guzmán (2022); y Conrado (2023), existen tres paradigmas fundamentales en el ámbito educativo:

**a. Paradigma conductista:** Contempla que, en los procesos de enseñanza, el educando es depósito de información, un sujeto pasivo, que hace de la práctica docente incuestionable y unidireccional.

**b. Paradigma cognitivo:** Apunta a la flexibilización de la enseñanza, el desarrollo personal de los alumnos y del profesorado, se centra en los intereses significativos y en la capacidad de autoevaluación.

**c. Paradigma sociocultural:** Se centra en el desarrollo humano, en el aprendizaje en contextos sociales, en el estudio de la realidad y símbolos de la cultura. Apuesta por la autorreflexión, por la autonomía, por la comprensión del entorno, de donde se sigue que la educación y todos sus actores, han de relacionarse con los contextos sociales, adquiriendo un papel activo dentro del engranaje social.

Estos paradigmas han tenido una presencia innegable en las reformas educativas, en la formación docente, en los enfoques curriculares, pero el cuestionamiento a las formas de educación, la aparición de las TIC, el auge del *internet*, de las redes sociales, han conducido a definiciones no convencionales de aprendizaje, de inteligencia, de realidad.

Lo anterior no implica contradicciones en las formas de concebir la educación, sino que es un proceso denominado cambio paradigmático, precedidos por un período de crisis, suscitada cuando un número determinado de cuestionamientos afecta los cimientos del paradigma vigente, impulsando la fijación de paradigmas que sustituyan la visión caduca de educación, surgiendo una nueva etapa de

normalidad en la ciencia (Kuhn, 2013). Es así como los paradigmas en educación han ido modificándose, tratando de abrirse paso hacia reformas inéditas, que consideran la formación docente como fundamental para afrontar los desafíos de la educación en el siglo XXI.

Para Ibernon y Canto (2013); Ampuero (2022); Chávez et al. (2022); y, Morán e Idrovo (2024), los nuevos paradigmas pedagógicos se circunscriben a la promoción de la cultura investigativa, al trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad, la formación intercultural, la autonomía de los aprendizajes y de reformas curriculares específicas que impacten a los docentes, estudiantes, espacios universitarios y la comunidad en general. Por ende, la transformación de los enfoques tradicionales de la educación procura, entre otras cosas, instaurar prácticas de formación docente, que contemplen los siguientes elementos:

a. La diversidad del docente y de las perspectivas territoriales, culturales y simbólicas en la educación.

b. La diversidad de políticas públicas académicas aplicadas a distintos países latinoamericanos.

c. Un análisis profundo sobre el para qué, el qué y el cómo de la oportuna formación docente.

d. Contacto permanente con la realidad, con contextos específicos, con las asimetrías sociales, con la cultura, con la alteridad.

e. La diversidad cultural, la heterogeneidad del saber, las diversas circunstancias históricas.

f. Los enfoques interdisciplinarios y los surgidos desde la complejidad humana.

En contraste, Muñoz et al. (2018) afirma que la educación y la investigación deben alinearse a diseños y objetivos interdisciplinarios, donde el docente funge como conductor de un proceso epistemológico y metodológico para alcanzar los objetivos comunes. Con ello se procura aproximar la educación a lo social, al aprendizaje holístico, transversal y propiciado por el diálogo académico.

Asimismo, Pineda y Orozco (2016)

enfatan en el carácter práctico y social de la educación, que articula teorías y conexiones con el mundo. Por tanto, se asume como una praxis, como un accionar interdisciplinar que cuestiona los paradigmas pedagógicos e intenta ofrecer una conexión e identificación permanente de la relación entre docente y estudiante. De esta forma, se aproxima a lo praxeológico, a los intereses y compromisos de la pedagogía, con una renovada responsabilidad social y formativa.

En el contexto actual, la visión de educación tradicional ha sido progresivamente sustituida por la educación basada en las TIC, centrada en el conocimiento, siendo obligatorio la alfabetización tecnológica en la formación docente y estudiantil. Se comprende que los conocimientos adquiridos en la carrera profesional han sido cambiantes, por lo que el docente debe ampliar su formación hacia entornos virtuales, aprendizajes mixtos, experiencias novedosas, donde el docente ya no se concibe como foco del proceso educativo, sino que, junto a los estudiantes, se convierten en constructores del conocimiento, en facilitadores del acto educativo, tomando en cuenta la información disponible en la red, la cual es revisada, analizada, sintetizada y ajustada a los entornos sociales donde se trabaja.

Afirmaciones similares a estas que se han realizado, pueden encontrarse en estudios recientes que señalan cómo las tecnologías están creando impactos en la educación, no sólo por sus múltiples beneficios, sino por las formas de interconectar al educador con el estudiante, modificando sus relaciones, promoviendo prácticas, comportamientos y valores para la nueva era educativa (Rogério, 2024). Lo anterior, brinda innumerables posibilidades para transformar la educación por medio de los avances tecnológicos, modificando los procesos de comunicación y acceso a la información, hecho que ha sido reafirmado con la popularización de la Inteligencia Artificial generativa, que da un nuevo paso en el avance tecnológico, marcando un nuevo hito dentro de la historia

humana (Ubal et al., 2023).

Bajo esta perspectiva, el conocimiento no es propiedad de las instituciones universitarias ni de los docentes, sino que se concibe la relevancia de la autonomía en la formación docente y estudiantil, convirtiéndose en reproductores y difusores del saber científico, humanístico, tecnológico y cultural.

Estos nuevos paradigmas se concentran en la digitalización de la universidad, donde la educación superior se sirve de la innovación tecnológica para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, como un compromiso para renovar los cimientos de la universidad, aproximándose a la construcción de sociedades de conocimiento, con miras al bienestar, el beneficio común, el desarrollo equitativo de la sociedad.

En medio de los escenarios digitales y de la sociedad del conocimiento, la formación docente ha sido prioritaria, derivando en diversas investigaciones sobre los modelos, enfoques y perspectivas necesarias para ser adaptadas a los espacios universitarios, garantizando la formación efectiva del profesorado, su inserción en los entornos crecientes de la virtualidad y de la expansión tecnológica, sin perder de vista el carácter crítico-reflexivo y la conexión ontológica que ha de darse con lo social. Se persigue la ruptura con modelos paradigmáticos tradicionales, la transformación del sistema educativo, de las políticas públicas condicionadas por intereses hegemónicos, en tanto se plantean paradigmas acordes a las condiciones *sui generis* latinoamericanas (Cano y Ordoñez, 2021).

Se pretende que la formación docente trascienda la simple adaptación a las tecnologías y que se centre en la comprensión integral de la condición humana. Esto implica un análisis de los condicionamientos internos y externos a la educación, que exponen a una lucha constante para mantener su calidad y presencia dentro de la sociedad. Como tal, la educación verdaderamente transformadora, busca la inclusión, el bienestar, la creación de una ciudadanía participativa, capaz de hacer frente al mundo globalizado.

### **3. Formación docente y enfoques complejos en la educación**

Atendiendo a la virtualización de los espacios universitarios, el rol docente ha de ser identificado con la pedagogía crítica, integral, dialógica, humanística y compleja, sensible a la realidad, a los entornos, a principios éticos, a los actos humanos. Por lo tanto, los procesos formativos han de orientarse a la consolidación holística de los saberes, a la integración de los conocimientos, por lo que se busca el análisis crítico y filosófico de los saberes, más que la acumulación de los conocimientos.

En sí, la formación docente trasciende la adquisición de conocimientos para el docente, sino que se orienta a la reforma de la educación, a la renovación de mentalidades, a la preservación de la cultura, la identidad, al fortalecimiento de la democracia y la resolución de los conflictos de orden interno en la sociedad (Rodríguez, 2017).

Los docentes, al formarse integralmente, comprenden con mayor precisión la complejidad humana, los saberes, la conciencia histórica, el devenir de los pueblos. Más que la acumulación de credenciales o de criterios para el ejercicio profesional, se procura contribuir en la transformación socioeducativa, en la ampliación del conocimiento, en aproximar la educación a criterios más incluyentes. Por ende, se insta a una formación amplia, compleja, que lleve al ser humano a la evaluación permanente de su entorno, de las instancias educativas, de la comunidad, del alumnado, entre otros aspectos (Rodríguez, 2017).

Se trata de la aproximación a un paradigma divergente, complejo, que procura romper el orden establecido por los enfoques tradicionales de la educación, fijando su atención en el tejido social, en las formas de interrelacionarse, de manera que puedan ser reconstruidas las formas de ver y afrontar la realidad. Para lograr esto, se requiere deconstruir la formación docente tradicional, mediante un método complejo, intercultural, decolonial, inclusivo, abierto a políticas educativas divergentes, a enfoques

filosóficos variados, a la revisión crítica de los movimientos sociales, de proyectos de protección y resguardo de la naturaleza, donde el factor clave sería la transformación del rol docente, cuya formación estaría orientada a la emancipación social (Alvarado, 2015; 2024; Portillo y Méndez, 2024).

Esto lleva a la puesta en práctica de formas alternativas de gestión educativa, de modelos de educación distintos, autónomos, reflexivos, con tintes liberadores. En la perspectiva de Alvarado (2020), se debe apostar por un futuro sostenible, sustentable y en perspectiva intergeneracional, de donde, a pesar de lo notable de las TIC, se procure hacer énfasis en la naturaleza, lo cultural, lo planetario, como parte medular de los procesos de formación docente. Así, los cambios paradigmáticos no se originan desde lo improvisado, sino desde la toma de conciencia crítica, desde las dinámicas sociales, desde los oficios alternativos, desde constructos epistémicos que consideran la divergencia, el diálogo entre culturas y las conexiones infinitas con la alteridad.

En este orden de ideas, se procura la revisión de políticas públicas educativas y científicas, fomentando espacios para la gestión alternativa del conocimiento, con enfoques para el desarrollo sostenible, la interculturalidad y la preparación permanente del docente, como exigencia de la sociedad del conocimiento y de los reclamos por la preservación de los espacios educativos. Es un trabajo continuado, de investigación, de praxis educativa, que incluye el contacto permanente con la comunidad, la formación integral, lecturas de la realidad, miradas profundas de las experiencias humanas y de la capacidad de empatía con las generaciones futuras (Baute, Iglesias y Navales, 2022).

Es un enfoque diferente de docente, de universidad, de ciencia que, apuesta por la educación sin límites, inclusiva, comunitaria, participativa, democrática, que conduzca al perfeccionamiento de los planes de estudios, del diálogo permanente entre actores, de modalidades híbridas de trabajo. Busca esto la transformación de la sociedad, mediante

un proceso descolonizador, insurgente, sin dejar de lado la actividad científica e investigativa y la universalización sistemática del conocimiento. En esencia, se apuesta por la formación integral del docente, pensada en la sustentabilidad, en resultados prácticos, en comprensión del entorno, en la fijación de paradigmas epistémicos alternativos, que lleven a las mejoras profundas en la educación y la sociedad.

## Conclusiones

La formación docente es una obligación social, con un valor intrínseco que va más allá de la capacitación profesional, la acumulación del conocimiento o las ganancias cuantitativas. La misma pretende la inserción del educador en los entornos sociales, como parte de las respuestas a los diversos problemas que acontecen en los escenarios latinoamericanos. Como tal, los docentes tienen un rol protagónico en la sociedad, dado que, bajo un enfoque complejo, holístico y transversal, pueden plantear un modelo de sociedad incluyente, a la vez que acompañan en la formación de un estudiantado crítico, renovado, aproximado a las TIC, sin dejar de lado el enfoque humanístico, reflexivo y crítico.

Si bien la globalización occidental crece a pasos agigantados, el docente universitario está en el deber de formar en valores, en el desarrollo sostenible, en la protección y defensa de los derechos humanos, de la dignidad de las personas, dejando de lado la visión de universidad como espacio enclaustrado, privilegiado y sin contacto con lo social. Se invita a revisar y cuestionar los paradigmas de la educación tradicional, aludiendo a la construcción de una educación flexible, dinámica, que dé espacio para la formación integral de sus docentes y al cambio de paradigmas en el siglo XXI.

Finalmente, se destaca que esta investigación ofrece una visión crítico-reflexiva de la educación y la formación docente, resultando la relevancia de la

profesionalización, la interdisciplinariedad y el compromiso por subvertir los contextos hegemónicos suscitados en torno a ella, haciendo énfasis, además, en la relevancia de las TIC en los procesos formativos, como herramientas para mejorar los aprendizajes.

En este orden de ideas, la naturaleza cualitativa y documental de la investigación no dio lugar al contacto con actores de estos procesos, pero la misma sirve como punto de partida para futuras investigaciones o líneas de investigación que fomenten la revisión de políticas públicas educativas, la renovación curricular de acuerdo a las necesidades locales, la educación inclusiva, la educación y su vinculación con las TIC o la Inteligencia Artificial, entre otras.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofía*, 32(81), 103-116. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/21018>
- Alvarado, J. (2020). Horizontes de la ética medioambiental: Consideraciones intergeneracionales. *Revista de Filosofía*, 36(91), 7-24. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31468>
- Alvarado, J. (2024). Colonialidad del saber: Una revisión crítica a partir de la pedagogía decolonial. *Encuentro Educativo*, 31(1), 177-189. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12141551>
- Ampuero, N. (2022). Enseñanza aprendizaje: Síntesis del análisis conceptual desde el enfoque centrado en procesos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 126-135. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38822>
- Arbeláez, D. F., Villasmil, J. J., y Rojas-Bahamón, M. J. (2021). Inteligencia artificial y condición humana: ¿Entidades contrapuestas o fuerzas

- complementarias? *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2). <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35937>
- Baute, L. M., Iglesias, M., y Navales, M. D. L. A. (2022). La formación investigativa de los profesores universitarios y su importancia para el desempeño docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 306-312. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3050>
- Bernate, J. A., y Vargas, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 141-154. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>
- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Castelao-Huerta, I. (2021). Efectos problemáticos de la neoliberalización de las Universidades Públicas en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.21.1.03>
- Castellanos, R., Avilés, F., Cazaña, A., y Gabarrús, A. (2021). Paradigmas educativos para una metodología global de la enseñanza. *INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 241-254. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2100>
- Chacón, L. (2018). La formación docente del siglo XXI: síntesis de múltiples determinaciones. *Revista de Investigación*, 42(95), 13-37. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/view/7534>
- Chávez, K. J., Ayasta, L., Kong, I., y Gonzales, J. S. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 250-260. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37689>
- Conrado, P. S. (2023). Análisis filosófico de los paradigmas educativos y su relación con la noción de paradigma de Thomas Kuhn. *Revista Torreón Universitario*, 12(35), 15-20. <https://camjol.info/index.php/torreon/article/view/17007>
- Díaz, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (30). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/192>
- Duhalde, M. Á., y Cardelli, J. J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (308), 38-45.
- Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: Del desarrollo profesional al docente “global”. *Sisyphus: Journal of Education*, 8(1), 79-102. <https://doi.org/10.25749/sis.19198>
- Gatti, B. A. (2014). La formación inicial de profesores en Brasil. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (27), 15-24. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16707>
- Imbernon, F., y Canto, P. J. (2013). La formación docente y el desarrollo del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (41). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - IIPÉ-UNESCO (2013). *Las políticas de formación*

- docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países.* IPE-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>
- Inzunza, J., Assael, J., y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292.
- Kuhn, T. (2013). *Estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Larios-Guzmán, A. (2022). El problema epistemológico de las teorías del aprendizaje. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2*, 9(17), 7-10. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/8289>
- Morán, Á. A., e Idrovo, M. M. (2024). Pedagogía indagativa en los programas académicos de educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(2), 320-331. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41912>
- Moreno, F. O., Ochoa, F. A., Mutter, K. J., y Vargas, E. C. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4), 202-213. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37250>
- Muñoz, P. J., Boderó, L. D. C., Salvador, J. P., y González, G. L. (2018). Bases teóricas de la interdisciplinariedad para la formación científico-investigativa de los estudiantes universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 340-352. <http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/1922>
- Nieva, J. A., y Martínez, O (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Pineda, E., y Orozco, P. (2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: Otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 125-148. <https://doi.org/10.21703/rexe.2016291251488>
- Pirela, J., Pérez, L. E., y Pardo, L. E. (2022). Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4), 315-334. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39133>
- Portillo, M. I., y Méndez, J. (2024). *De la Universidad que tenemos a la Universidad necesaria: Un estudio desde el pensamiento decolonial*. Fundación Ediciones Clío.
- Ramírez, C., y Aquino, S. P. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 71-89. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.515](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.515)
- Rodríguez, M. E. (2017). Currículum, educación y cultura de formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>
- Rogério, P. (2024). El impacto de la tecnología en la educación. (2024). *Inclusão Social*, 17(2), 527-537. <https://doi.org/10.18225/inc.soc.v17i2.6994>
- Romero, D., Oruna, A. M., y Sánchez, J. A. (2023). Enseñanza y aprendizaje

- digital: Desafíos actuales en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(3), 439-452. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40725>
- Torres, G. A., Quintero, S., y Miranda, O. M. (2021). La educación por competencias en la sociedad del conocimiento. *Revista de Filosofía*, 38(98), 257-269. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5527518>
- Ubal, M., Tambasco, P., Martínez, S., y García, M. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. *RiiTE. Revista Interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 41-57. <https://doi.org/10.6018/riite.584501>