

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN IBEROAMÉRICA

TENDENCIAS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS



Noemí Suárez Monzón, Dariel Mena Méndez,
Vanessa Gómez Suárez, Ana Isabel Fernández Lara



Vive la Excelencia





**FORMACIÓN DEL
PROFESORADO EN
IBEROAMÉRICA**

TENDENCIAS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

Noemí Suárez Monzón, Dariel Mena Méndez,
Vanessa Gómez Suárez, Ana Isabel Fernández Lara



CRÉDITOS

Fecha de publicación: Octubre 2019

AUTORIDADES

Canciller: Ing. Saúl Lara Paredes

Rector: Dr. Franklin Tapia Defaz

Vicerrector: Jorge Cruz Cárdenas, Ph.D.

Coord. Institucional Académico: Ing. Diego Lara Paredes

Director Institucional de Investigación: Janio Jadán, Ph.D.

© **Autores:** Noemí Suárez Monzón, Dariel Mena Méndez, Vanessa Gómez Suárez, Ana Isabel Fernández Lara

ISBN: 978-9942-8727-7-7

Pares revisores académicos: Eliza Carolina Vayas Ruiz, Ph.D., Universidad Técnica de Ambato; Isabel Cristina Pérez Cruz, Ph.D., Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

Editor: Ing. Hugo Arias Flores, MBA.

Coordinadores de Edición: Ing. Eduardo Alberto Navas Alarcón

Diseño y Diagramación: Ana Algarín López

Cómo citar este libro: Suárez, N., Mena, D., Gómez, V. & Fernández, A.I. (2019). La formación del profesorado en Iberoamérica. Tendencias, reflexiones y experiencias, Quito, Ecuador: Universidad Tecnológica Indoamérica.

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático, sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes.

**Editorial de la Universidad Tecnológica Indoamérica.
Quito, Ecuador**



Vive la Excelencia

ÍNDICE

Introducción	17
Capítulo 1. La formación del profesorado	29
1.1. Formación profesional	29
1.2. La formación del profesorado	39
1.3. Prácticas y tendencias de formación del profesorado	67
1.4. La perspectiva interdisciplinar y la formación integral	80
Capítulo 2. Experiencias de buenas prácticas y estudios prospectivos sobre formación del profesorado	97
2.1. Experiencias de buenas prácticas por países de Iberoamérica	97
2.2. Investigaciones prospectivas	153

Capítulo 3. La formación docente en comunicación educativa e interculturalidad	171
3.1. La formación en comunicación para la educación	173
3.2. Formación del profesorado en multi e interculturalidad	192
3.3. Experiencias y buenas prácticas en formación del profesorado en comunicación educativa e interculturalidad	211
Conclusiones	249
Referencias bibliográficas	257
Datos de los autores	287

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Resumen de las competencias definidas para el docente universitario. **93**

Tabla 2. Presentación del número 29 de 2009 de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP). **110**

Tabla 3. Presentación del número 1, vol. 22 de 2018 de Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. **112**

Tabla 4. Instituciones donde se ha impartido la maestría en Tecnología Educativa. **219**

Tabla 5. Acciones de formación y capacitación efectuadas por el ILCE-ESAE. **220**

Tabla 6. Objetivos y contenidos del Taller de Comunicación Pedagógica. **236**

Tabla 7. Etapas en que se estructuró el Plan de Formación Docente Uso Educativo de las TIC (2007-2013). **237**

Figura 1. Representación de algunas características de la educación contemporánea a nivel global. **63**

Figura 2. Representación del nuevo entorno del conocimiento a partir del fortalecimiento de la formación en postgrado. **63**

Figura 3. Representación gráfica del taller pedagógico. **79**

Figura 4. Componentes de la formación integral del profesorado.	85
Figura 5. Síntesis de los modelos de formación del profesorado.	87
Figura 6. Competencias profesionales del profesorado.	90
Figura 7. Competencias docentes del profesorado y sus fases.	91
Figura 8. Necesidades actuales formativas del profesorado.	95
Figura 9. Identificador de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).	105
Figura 10. Identificador de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).	107
Figura 11. Simbología que identifica la plataforma virtual de la Revista Profesorado.	109
Figura 12. Identificador del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).	115
Figura 13. Identificador de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo.	118
Figura 14. Cartel promocional del Congreso Internacional de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.	119

Figura 15. Cartel promocional del Máster en Formación del Profesorado para alumnos de altas capacidades. **120**

Figura 16. Identificador de la Red de Información Educativa REDINED. **120**

Figura 17. Identificador de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales (AUPDCS). **121**

Figura 18. Cartel promocional del XXIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. **121**

Figura 19. Identificador del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). **124**

Figura 20. Presentación del cartel de la Red de Maestros de Maestros. **126**

Figura 21. Porcentaje de docentes a capacitar por diferentes campos disciplinares, Ecuador, 2015. **139**

Figura 22. Identificador del Proyecto Prometeo-Ecuador. **144**

Figura 23. Identificador del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES). **151**

Figura 24. Identificador de la Red de Estudios sobre Educación (REED). **152**

Figura 25. Identificador del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).	153
Figura 26. Representación del sistema de formación pedagógica del claustro en la Universidad de Otavalo.	163
Figura 27. Modos de interacción en la comunicación educativa.	178
Figura 28. Identificador del Centro de Educación y Tecnología-ENLACES.	213
Figura 29. Identificador del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB.	213
Figura 30. Identificador del Laboratorio de Medios para la Educación de la UAB.	213
Figura 31. Identificador de la Red de Comunicadores por la Educación.	214
Figura 32. Taller de la Red de Comunicadores por la Educación, Lima, Perú.	214
Figura 33. Identificador del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).	216
Figura 34. Identificador de la Red ILCE.	217
Figura 35. Identificador de la Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa (ESAE-ILCE).	217
Figura 36. Identificador de la Red de Educación, Comunicación y Cooperación (RECCU).	218

Figura 37. Identificador del Portal de la Educación Intercultural Aula Virtual. **225**

Figura 38. Identificador del III Congreso Internacional de Formación en Educación Intercultural y Prácticas de la Descolonización en América Latina - 2017. **227**

Figura 39. Cartel promocional del IV Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad RIEDI. **228**

Figura 40. Trilogía simbólica de la Asociación Pukllasunchis. **230**

Figura 41. Identificador de la Maestría en Comunicación-Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. **235**

Figura 42. Identificador de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL). **239**

Figura 43. Identificador de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe. Mención en Lengua Quichua (UNISE). **240**

Figura 44. Identificador del II Congreso Internacional de Interculturalidad, Comunidad y Escuela. **242**

Figura 45. VIII Congreso Internacional de Educación Intercultural y I Congreso Internacional de Salud Transcultural. **242**

Figura 46. Identificador del IV Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad RIEDI. **243**

Figura 47. Identificador del III Congreso Internacional Cultura, Comunicación y Educación Transmedia. **244**

Figura 48. Identificador del Congreso de Comunicación-Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU-UNER). **245**

Figura 49. Identificador del Foro Latinoamericano. **246**



A woman with her hair in a bun, wearing a yellow and black plaid shirt, is seen from the side, working at a desk. The background is a white wall with several colorful sticky notes (pink, orange, yellow) pinned to it. The scene is slightly blurred, suggesting a candid moment in a workspace.

INTRODUCCIÓN

Noemí Suárez Monzón, Ana Isabel
Fernández Lara, Daríel Mena Méndez,
Vanessa Gómez Suárez

La formación del profesorado (FP) consiste en dotar a estudiantes de carreras pedagógicas y a profesores en ejercicio, de conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos y valores que son imprescindibles para la labor educativa.

Asimismo, procura explotar al máximo las potencialidades y condiciones personales que estos poseen, para conseguir una educación integral y desarrolladora. A nivel global, aunque con denominaciones distintas, comúnmente prevalecen dos fases de formación, la inicial (estudios de pregrado para la obtención de título en carreras pedagógicas) y la continua (capacitación y estudios de postgrado para fortalecer conocimientos y habilidades en la actividad educativa).

Comúnmente, se apela a las técnicas de especialización y capacitación a docentes, cuya formación central no es la pedagógica. Esto ocurre con frecuencia en profesionales de diversas ramas de las ciencias, como en Derecho, Psicología, Antropología, Arquitectura, Comunicación Social, Periodismo, Gestión Empresarial, las Ingenierías, etc.

Durante mucho tiempo, la formación del profesorado en diferentes partes del mundo se reducía a la adquisición de conocimientos y habilidades básicas de la profesión, o bien se extendía a la especialización de distintas disciplinas en el nivel de postgrado. Actualmente, sobre todo con el advenimiento y desarrollo de las TIC y su necesaria implementación en los sistemas de enseñanza a nivel mundial, obliga a la apropiación de múltiples destrezas para el uso de los nuevos soportes y a generar conciencia acerca de su importancia para el trabajo del maestro, en aras de potenciar el proceso docente educativo.

De todos modos, es justo señalar que los procesos de formación docente no siempre tienen el mismo grado o niveles de desarrollo. Depende del área de conocimiento al cual se pertenece o se adscribe. No pueden tener la misma formación en términos de



competencias didácticas-pedagógicas los docentes relacionados con las ciencias sociales y humanas, o las ciencias exactas que aquellos que se especializan en carreras propiamente pedagógicas. Es aquí donde desempeña un rol importante la formación postgraduada y demás estrategias encaminadas a la especialización o capacitación en campos que son imprescindibles para ejercer la grandiosa labor de educar e instruir.

Considerando la evolución constante en que se encuentran las tendencias educativas a nivel global, hablar de desarrollo profesional en cuestiones pedagógicas implica afianzar las conexiones entre educación, instrucción e investigación para el desarrollo social. De muy poco resulta el impacto de la educación, si esta no favorece el desarrollo en su concepción holística, tanto desde la perspectiva de la personalidad, como desde el punto de vista social. Los educadores de la actual centuria deben ser capaces de formar profesionales integrales y comprometidos con su tiempo, lo que, sin duda, repercute consecutivamente con el desarrollo y el bien común.

En el caso de la Educación Superior, estudios realizados a finales del pasado siglo arrojan como resultado, que durante mu-

cho tiempo en numerosas universidades latinoamericanas los currículos universitarios de carreras de las ciencias sociales y humanas, entre las que se encuentran las de perfil pedagógico, reprodujeron viejas costumbres mediante la implementación de planes de estudio incapaces de contribuir a la formación integral de los estudiantes. Por tales razones desempeñan un rol significativo los proyectos de formación postgraduada del profesorado.

Una causa que incidió en este proceso fue el divorcio entre las directrices generales, las estrategias propias de cada universidad y las realidades a nivel macro y microsociales. Entre educación y sociedad existen profundas relaciones de interdependencia que deben ser objeto de análisis y discusión en las distintas modalidades de formación del profesorado.

Los marcos normativos, encaminados a la conformación de los currículos, deben sustentarse en la integración y partir de las realidades educativas de cada centro y de los contextos sociohistóricos y socioculturales donde se enmarcan. La formación del profesorado debe caracterizarse por la misma dinámica con que se da el desarrollo de la ciencia y la tecnología, para que este pueda ejercerse con el adecuado nivel de actualización y pertinencia.

La definición de perfiles del desarrollo profesional del docente, requiere de un tratamiento serio y profundo de la actividad del docente universitario que permita incluir los elementos suficientes para una configuración completa y coherente en la formación del profesional. Para los autores es sustancial la conformación de perfiles; se presenta como prioritaria en las decisiones científicas y metodológicas para la formación del profesorado.

Con la autoría de investigadores, pedagogos, organismos e instituciones, desde las décadas de los ochenta y los noventa del pasado siglo, se ha experimentado un auge en la producción de textos sobre formación docente de distintas enseñanzas. Espa-

ña ha sido uno de los países vanguardia con un gran número de investigadores dedicados a esta temática. De la misma forma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recientemente publicó el estudio comparado de siete países en temas de formación del profesorado.

A pesar de que durante los últimos quince años los cambios de las sociedades contemporáneas, incluido el auge de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), han obligado a repensar el campo de la pedagogía de numerosos países de Iberoamérica; la revisión realizada en fuentes de referencia demuestra lo mucho que aún falta por avanzar.

Cada vez se torna más necesario profundizar en la formación del profesorado, sobre todo porque la docencia no siempre es ejercida por profesionales con formación pedagógica, sino de otras especialidades. Fundamentalmente las carreras relacionadas con las ciencias sociales, las exactas y las de perfil técnico son las que más demandan de propuestas para fortalecer el conocimiento, las habilidades y los valores de los docentes que, como es lógico en gran parte presentan una deficiente formación pedagógica y en consecuencia el uso insuficiente de los recursos, metodologías y sistemas de evaluación, necesarios para transmitir los conocimientos. Estas aportaciones de la Pedagogía en la actualidad quedan más claras en la teoría que en la acción.

Es evidente la necesidad de realizar acercamientos más actualizados, que ayuden a comprender desde una concepción más flexible y diversa, cuáles son las tendencias actuales, las experiencias, los proyectos, las iniciativas, modalidades y otros elementos generales que distinguen a la formación del profesorado.

En este libro los autores a modo de sistematización y desde un asiento diacrónico/reflexivo, acercarán a los lectores a la formación del profesorado en Iberoamérica. Para ello, se responden

las interrogantes: ¿Qué elementos epistemológicos han distinguido a la categoría formación del profesorado?, ¿cuáles son las tendencias generales sobre FP durante las últimas décadas?, ¿cuáles son las experiencias y prácticas de FP en Iberoamérica a partir del quehacer de las universidades, organismos, plataformas científicas y organizaciones académicas?, ¿cuáles han sido los aportes más significativos de la investigación acerca de la FP durante los últimos años?, ¿en qué consiste la perspectiva integral e interdisciplinaria sobre FP?, ¿por qué es necesario fortalecer conocimientos sobre comunicación y cultura en los docentes de Latinoamérica y el Caribe en la actualidad? y ¿cuáles son las organizaciones, espacios institucionales, prácticas de formación y capacitación, así como los eventos académicos y especializados que se han destacado por privilegiar la formación docente en comunicación educativa e interculturalidad?

El itinerario a seguir en el texto es el siguiente:

El primer capítulo lleva por título La formación del profesorado e inicia con una aproximación a la categoría formación profesional, a partir de algunas tendencias de varios países y organismos internacionales. Se destaca en este sentido, las políticas públicas derivadas del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), auspiciado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Se particulariza en las cuestiones epistémicas generales y en las tendencias sobre la categoría FP, sus fases, principios, modalidades, limitaciones y formas de expresión. Resultan valiosas las reflexiones de varios autores en publicaciones de finales de la pasada centuria e inicios del siglo XXI, entre ellos, Marcelo (1991, 1992 y 1995), Imbernón (2001), Pilonieta (2014), Acosta y Baute (2014) y Ávalos (2017).

El análisis se detiene en algunas perspectivas y criterios sustentados por la Organización de las Naciones Unidas para la Edu-

cación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a propósito de sus políticas y de un conjunto de publicaciones realizadas para la gestión y socialización de proyectos encaminados a perfeccionar la actividad docente de maestros y profesores de la región latinoamericana y caribeña. Los Programas de Educación que se adscriben a las oficinas regionales de este organismo han constituido la vía más directa para materializar acciones y fortalecer capacidades.

Si bien este texto alude en algunos momentos a la formación inicial del profesorado, es intención de los autores privilegiar la formación continua. Por tal motivo, apoyados en regulaciones y reglamentos nacionales, se ejemplifican y describen tres prácticas de formación del profesorado, a saber: el postgrado, el trabajo metodológico y los espacios de socialización del conocimiento a través del intercambio académico y científico.

Finaliza el primer capítulo realizando una aproximación a la formación integral del profesorado, en diálogo con la perspectiva interdisciplinaria. En este sentido los autores coinciden con las postulaciones de los autores al relacionar las categorías interdisciplinariedad y docencia universitaria en función de la gestión del conocimiento.

El segundo capítulo, titulado Experiencias, buenas prácticas y estudios sobre formación del profesorado, visualiza una selección de organismos, organizaciones y programas de carácter regional que han aportado políticas y estrategias para la formación del profesorado.

Se exponen las experiencias nacionales en países como España, Chile, Uruguay, Venezuela, Colombia, Paraguay, Argentina, Ecuador y Cuba. De estos contextos se mencionan las políticas públicas y se explican los aportes de varias de sus universidades, de ministerios, asociaciones, redes y centros de investigación. Asimismo, se alude a los congresos, seminarios y simposios que

han aportado a la formación del profesorado, tanto por sus propósitos directos, como por los productos derivados de estos espacios, que contribuyen significativamente a la superación y al fortalecimiento de capacidades para la labor educativa.

Se pretende en este acápite acentuar en los resultados y aportes de las comunidades académicas de estos países en la actual centuria, particularmente durante los últimos cinco años, muy relacionados con los cambios sociales, el auge de las TIC y otras mediaciones que inciden en las tendencias y prácticas de enseñanza y de formación para la educación.

Para cerrar el capítulo, a modo de sugerencia para ampliar conocimientos e invitar a la reflexión de nuestros lectores, se ejemplifican y mencionan los aportes de una selección de investigaciones sobre formación del profesorado, publicadas en artículos y en ponencias de congresos internacionales. Son estudios ibe-



roamericanos y la mayoría corresponden a los años 2013, 2014, 2015 y 2016.

El tercer y último capítulo, *La formación docente en comunicación educativa e interculturalidad*, aborda dos categorías esenciales para la FP, comunicación y cultura. Se pretende aquí consumir un breve acercamiento conceptual con apoyo en varias publicaciones sobre el tema. Se explican las relaciones entre comunicación y educación, así como la importancia de la formación en multi e interculturalidad y educación intercultural para los sistemas pedagógicos. Se alude a la memoria histórico-cultural y su impacto para el fortalecimiento de la identidad.

Concluye este capítulo realizando una sistematización de experiencias y de buenas prácticas en materia de la formación docente en comunicación, interculturalidad y educación intercultural. Para ello, se realiza una revisión a las organizaciones (redes, asociaciones, grupos de investigación), a espacios institucionales (centros, facultades, institutos, cátedras), a una selección de programas de formación y capacitación (cursos, diplomados, seminarios, maestrías, especializaciones) y a los eventos académicos y especializados más trascendentales de Iberoamérica (congresos, simposios, jornadas) en los cuales se ha otorgado a estos temas un lugar prominente.

Este tema se torna cada vez más urgente para los sistemas de comunicación social y educación en la región, considerando la expansión en Latinoamérica y el Caribe del neoliberalismo y de los patrones dañinos que proceden de la industria cultural occidental, como parte de una producción más mediática, estandarizada y hegemónica, pues se trata de apelar a un proyecto social relevante en el cual los docentes se conviertan en sujetos pensantes y reflexivos que reformulen los principios de igualdad y equidad.

Invitamos a la lectura del texto, subrayando que es producto de una investigación cualitativa, donde prima la revisión-sistema-



tización, la descripción, la interpretación y la reflexión. Para su desarrollo nos apoyamos en la investigación bibliográfica documental, de artículos, libros, monografías, resoluciones, reglamentos, ponencias, y en el análisis cualitativo de contenido de plataformas de referencia en ciencias de la educación, pedagogía, didáctica y en formación y capacitación del profesorado propiamente.

Cabe resaltar, que en distintas partes de sus páginas se privilegian algunas cuestiones que son inherentes a la formación del profesorado universitario, teniendo en cuenta lo poco que de este sector se ha debatido sobre cuestiones pedagógicas, la inexistencia de universidades que formen docentes universitarios, una problemática avizorada por múltiples autores y una realidad en Latinoamérica y el Caribe.

Se alude al aporte que ha significado el ámbito institucional a la formación del profesorado, considerando que la universidad es una institución que por su función social no puede desentenderse del aprendizaje de todos sus integrantes (alumnos, docentes, personal administrativo).

Valga este libro como un noble empeño por contribuir a la ampliación de conocimientos sobre formación del profesorado en Iberoamérica, para comprender nuestra realidad en este sentido, y como bibliografía complementaria dirigida a estudiantes de las carreras pedagógicas. De igual forma, tiene como destinatarios a los docentes universitarios que laboran en distintas áreas disciplinares, en el ejercicio de la profesión docente, investigativa y de proyección social y docentes investigadores de centros o grupos que tienen a la formación del profesorado como objeto de estudio.



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CAPÍTULO 1

Noemí Suárez Monzón, Dariel Mena Méndez,
Ana Isabel Fernández Lara, Vanessa Gómez Suárez

1.1. FORMACIÓN PROFESIONAL

Para referirse a los aspectos que distinguen a la categoría formación profesional, cabe notar que existen diferencias con respecto al término educación, aunque se considera parte de ella. La educación en su amplitud no está dirigida de forma exclusiva al desempeño laboral, toda vez que sus niveles son más diversos e incluye componentes de carácter cívico, culturales y socioemocionales, desde la educación primaria hasta los grados secundario, preuniversitario y universitario.

El sistema de capacitación laboral, o vocacional, o formación profesional, dependiendo de la terminología adoptada en cada país, es destinado a personas que ya han entrado en el mercado de trabajo y necesitan un aprendizaje progresivo para su mejora y desarrollo profesional. (Llisterri, Gligo, Homs & Ruiz-Devesa, 2014, p.21).

La formación profesional más que una modalidad categorial para explicar los procesos de enseñanza en los niveles técnicos y superiores, es un término que trasciende y se enriquece continuamente según las políticas educa-

tivas y las estrategias pedagógicas que se lleven a cabo en los centros nacionales de enseñanza.

Se entiende aquí, la necesidad de comprender que la formación profesional demanda un diálogo necesario entre la instrucción/educación y las posibles áreas de desempeño profesional de los estudiantes. Asimismo, permite la inclusión de los niveles comprendidos en la enseñanza en postgrado, (diplomados, maestrías y doctorados) en las diferentes ciencias de determinada especialidad.

La formación profesional constituye una oportunidad de vincular la educación y el trabajo, de ampliar y desarrollar las aptitudes personales, de comprender la relación entre el empleo y el entorno social y por último, pero no menos importante, de fortalecer la consolidación de condiciones dignas y trabajo docente. (UBA, s.f, párr.1).

En correspondencia con las políticas educativas de cada país, pueden reconocerse varios modelos de formación profesional: continua, ocupacional y específica o inicial.

“(...) es el conjunto de modalidades de aprendizaje sistematizado que tienen como objetivo la formación socio-laboral, para y en el trabajo, involucrando desde el nivel de calificación de introducción al mundo del trabajo hasta el de alta especialización. Está conformada por instituciones diversas, públicas y/o privadas, que especializan su oferta formativa en modalidades de formación integral, integradora y permanente que focalizan sus acciones por población objetivo y/o por saberes profesionales a impartir. (...) está compuesta por procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter continuo y permanente integrados por acciones técnico-pedagógicas destinadas a proporcionar a las personas oportunidades de crecimiento personal, laboral y comunitario brindándoles educación y capacitación socio-laboral.” (INET, 2001, p.5).

Además de las tradicionales prácticas de formación profesional que ofrecen las comunidades académicas de Iberoamérica, también cada país tiene especificidades que funcionan y diversifican las opciones de acceso y oportunidades a la educación superior y a los institutos superiores.

En España la formación profesional tiene diferentes formas de expresión y desarrollo, a tono con los sistemas educativos establecidos por las comunidades autónomas. Por lo general el acceso a carreras específicas está determinado por dos niveles con características distintas, el Ciclo Formativo de Grado Medio y el Ciclo Formativo de Grado Superior.

Argentina, además de la educación superior para la obtención de títulos de ingenierías y licenciaturas en determinada especialidad, también cuenta con el Centro de Formación Profesional No.1 que desde hace décadas potencia la formación técnica (tecnicaturas),





concebida como modalidad de educación superior no universitaria. Los colegios universitarios son comunes y se rigen por la Ley 26058.

Bolivia cuenta con los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, mientras que Chile reconoce tres niveles de formación técnico profesional: la secundaria, la terciaria y la capacitación laboral (trabajadores y desempleados). En Colombia existe el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y un conjunto de Instituciones de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano.

En Perú la Ley 28518 de 2005, ha constituido una estrategia del Estado para combatir el desempleo juvenil y garantizar profesionales competentes en cada renglón de la economía y de las estructuras y organizaciones sociales y culturales. El Sistema Nacional de Formación Profesional y Capacitación Laboral (SNFPCL), es una de las entidades de mayor importancia en este sentido.

Desde 1993, El Salvador se rige por el Decreto Legislativo No. 554, que presenta la Ley de Formación Profesional. Ese mismo año y hasta la actualidad se ha destacado el Instituto de Formación Profesional. En República Dominicana funciona el Institu-

to Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP), organización ocupada en el diseño e implementación de políticas, estrategias y proyectos educacionales para la formación técnica y profesional en el país caribeño. Por su parte, en Panamá existe el Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano (INADEH) y es el “(...) organismo rector del Estado en materia de formación profesional, capacitación laboral y capacitación en gestión empresarial que promueve una cultura de formación para la vida y el trabajo. Su misión es propiciar, establecer, organizar y mantener un sistema nacional que garantice la formación profesional del recurso humano, en ocupaciones requeridas en el proceso de desarrollo nacional.” (Trafficamerican, 2017, párr.9).

Según consta en el sitio oficial del instituto, su objetivo central es: “Ejecutar las políticas, estrategias y programas de formación profesional, capacitación laboral y capacitación de gestión empresarial tanto para el sector público como para el sector privado, así como administrar y distribuir los recursos públicos para tal fin”. (INADEH, 2007, párr.3).

Estar en correlación con las realidades que viven las sociedades contemporáneas es una condición imprescindible que debe suponerse y materializarse en los procesos de formación profesional. Desde 1998 con la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, donde se tuvo como punto de partida la realidad educativa de Latinoamérica y el Caribe, se ha experimentado un marcado interés por “colocar a los estudiantes en primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de la vida, a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”. (Delors, 1998, p.2).

Las profundas transformaciones socio-laborales, culturales, tecnológicas y económicas le otorgan a la Formación Profesional, junto con la formación básica y los sistemas de investigación y

desarrollo, el carácter de instrumento estratégico para el mejoramiento de las condiciones sociales, éticas y materiales de vida. La Formación Profesional requiere, cada vez más, de procesos educativos integrales y permanentes, orientados hacia una polivalencia tecnológica y hacia una rápida adaptación a contextos técnico-profesionales diversos. (INET, 2001, p.2).

Existen varias categorías que son afines a la formación profesional en su amplitud, a saber: área ocupacional, articulación, calificación clave, certificación, competencia profesional (que incluye conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes), empleabilidad, formación por competencias, formación en alternancia, itinerario formativo, niveles de calificación, orientación profesional, perfil profesional, proceso productivo y validación.

Desde hace décadas ha sido meritorio el quehacer del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) (Arnold, 2001), auspiciado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Tiene la misión de, “Desarrollar una comunidad permanente de aprendizaje y cooperación horizontal entre los organismos nacionales encargados de la formación profesional, con el propósito de difundir conocimientos, experiencias y buenas prácticas en materia de capacitación y desarrollo de recursos humanos”. (OIT, 2017a, párr.1).

Se destacan entre sus funciones:

- **Promover y fortalecer la cooperación para el desarrollo institucional y la modernización de la formación profesional** entre los países de América Latina y el Caribe, y entre la región de las Américas y otras regiones del mundo.
- **Contribuir al diseño y la gestión de políticas públicas de formación profesional** acordes con el programa de trabajo

docente y en el marco de las estrategias y planes nacionales definidos entre la OIT y los gobiernos, las organizaciones de empleadores y de trabajadores.

- **Desarrollar una comunidad de aprendizaje y gestión del conocimiento en formación profesional** a través de la recuperación crítica, sistematización y disseminación de información, experiencias e innovaciones.
- **Promover la investigación relacionada con la institucionalización de la formación**, atendiendo criterios de eficiencia, competitividad, productividad, calidad, equidad social y respeto de las normas internacionales del trabajo. (OIT/CINTERFOR, 2017, párr.4).

El Banco de Desarrollo de América Latina por su parte, reconoce a la educación y la capacitación técnica y tecnológica como parte de los programas priorizados para la transformación productiva y la competitividad. Pero en este sentido, han de existir puntos análogos entre las políticas educativas y las políticas laborales.

Cabe señalar, que se constatan diferencias entre la formación profesional que emana de los sistemas de educación para la obtención de títulos de determinada especialidad, y aquellas prácticas de formación y capacitación del capital humano de las organizaciones.

Los sistemas educativos formales tienen como finalidad la transmisión de valores, la socialización en el marco de la ciudadanía y el desarrollo personal, además de la preparación de los jóvenes para entrar en el mercado de trabajo. Por su parte, los sistemas de capacitación (de formación según la terminología usada en algunos países) hacen referencia a la preparación de las personas que ya se encuentran en el mercado de trabajo. Pero en ambos casos, la formación vocacional y técnica, además de satisfacer las necesidades de los individuos también cumplen un impor-

tante papel respecto a la sociedad, tanto en su plano cívico como en el plano económico y productivo. (Llisterri, Gligo, Homs & Ruiz-Devesa, 2014, p.11).

Dos conceptos afines en este sentido son formación integral y aprendizaje desarrollador.

Cuando se trata de contribuir a la formación integral del profesional, entra en diálogo un conjunto de factores que integrados armónicamente posibilitan la competitividad para el desempeño en la vida laboral de los estudiantes de las más diversas especialidades, lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. A la vez que de mucho valor resulta la fusión entre la trilogía docencia-producción-investigación.

Asimismo, los cambios sociales y culturales que se advierten en la contemporaneidad con el auge de la tecnología, condicionan el papel que debe desempeñar la universidad moderna en la transformación de la sociedad.

La nuestra está comprometida con la formación de un hombre integral, preparado para actuar y utilizar hábilmente y de forma creadora su intelecto y sus manos, que pueda conocer e interpretar el mundo actual, pero que además esté preparado para transformarlo y adecuarlo a nuestras posibilidades y condiciones específicas. (Rojas & Comendador, 2014, párr.30).

Plantea Horruitiner (2007) que “(...) otra importante cualidad en las concepciones actuales de la universidad como institución social es la de formación integral de los estudiantes”. (p.23). Se trata de implementar estrategias y políticas educativas desde el enfoque holístico y desarrollador para incidir en la formación integral de la personalidad.

Cuando se hace referencia a la educación integral de la personalidad no solo se incluye, la inserción de conocimientos para

el ejercicio profesional, sino también garantizar que, la adquisición de dichas habilidades y destrezas esté acompañada de un sistema de valores éticos y morales, de sentimientos y capacidades que deben estar en función del bien común.

La formación integral se puede definir como un proceso sistemático mediante el cual el ser humano aprende a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea, a transformar ese mundo y lograr el desarrollo de todas las dimensiones en diversos contextos de manera que vincula el sentir, el pensar y el actuar. (Gómez, 2010, p.1).

Esto implica la integración de componentes que favorecen una visión multidimensional de la personalidad, donde convergen lo emocional, lo intelectual, lo social, la ética y los valores. “La formación integral busca fomentar la responsabilidad y la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y el desarrollo sustentable de la persona”. (UNIVERSIA, 2017, párr.2).

Según Coromoto y Barrientos (2011), para alcanzar un aprendizaje desarrollador, “(...) se hace necesaria una educación basada en el humanismo donde el ser humano se concibe como eje fundamental del proceso transformador, siendo el aprendizaje desarrollador expresión de sus potencialidades en el progreso de la vida, es decir, una educación con una visión integral, holística, formativa, participativa, permanente, liberadora, con equidad, de calidad, democrática basada en el amor, para la vida y la libertad constituida en la utopía concreta de la Bolivariana Venezuela en revolución permanente. (...)” (párr.7).

Por consiguiente, se impone la unidad y equilibrio entre lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual, para la formación de profesionales integrales y comprometidos con la sociedad de su tiempo. Considerando la multiculturalidad de los pueblos latinoamericanos, las diferencias étnicas y las coyunturas económicas y sociales, la formación profesional ha de incorporar el desarrollo de

valores y habilidades para favorecer la convivencia y la participación social sobre la base del respeto y el humanismo.

En el contexto mundial, la tendencia dominante en la formación profesional es la propuesta de una formación integral que comprenda las capacidades y competencias para acceder al mundo del trabajo, pero también los valores y las actitudes que moldean la personalidad del sujeto y que contribuyen al logro de un desempeño comprometido y eficaz de su profesión, así como a un ejercicio responsable de la ciudadanía. Los pilares de la formación integral son dos: la formación en competencias profesionales, y la formación ética que requieren complementarse como dos dimensiones que se articulan para preparar al profesional del nuevo milenio. (Ibarra, 2005, p.1).

Tanto la formación en competencias profesionales, como la formación ética se han de complementar y articular en función de los retos que deben enfrentar los profesionales del nuevo milenio.

En el informe titulado OIT: reinventar la formación profesional para hacer frente al futuro del trabajo de la Oficina Regional de la Organización Internacional del Trabajo (OIT,2017b) se explica cómo las transformaciones que desde el punto de vista laboral se experimentan en los últimos años, obligan al replanteamiento de ajustes para la formación de profesionales en la región latinoamericana y caribeña.

Las competencias de base más compleja como la técnica, digital, socioemocional se presentan en el Siglo XXI como reto en la formación del profesional y al mismo tiempo de formación del profesorado para avizorar los nuevos requerimientos, y a ofrecer educación a lo largo de la vida.

Asevera el Director Regional de la OIT, José M. Salazar-Xirinachs (2017), que, en el lapso de una generación, seremos tes-

tigos de la obsolescencia masiva de muchas de las habilidades tradicionales como consecuencia del acelerado avance de las TIC, con la llegada de novedosas técnicas de digitalización, de robotización, de inteligencia artificial y de otros fenómenos aún desconocidos que sustituirán las prácticas actuales. Esto conlleva a la adquisición de nuevas habilidades y competencias para el ejercicio de las profesiones y oficios.

1.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es numeroso lo que se ha producido en términos teórico-metodológicos desde distintas comunidades académicas de todo el mundo sobre formación del profesorado. A continuación, se realiza una sucinta revisión de varios de estos aportes en los cuales se reflexiona y se aportan conocimientos que resultan de gran valor para la integralidad en la formación de los docentes. La mayor parte de esta revisión pertenece a textos, plataformas especializadas y revistas de investigación que privilegian el tema desde finales de la pasada centuria hasta la actualidad.

La FP por parte de las comunidades académicas a nivel global no es un tema nuevo. Según Woodring (1975), (citado en García, 1995, p. 12), “si la formación del profesorado se define simplemente como la educación de aquellos que van a ser profesores, su historia coincide con la historia de la educación”. A diferencia de otras especialidades, en el caso de las carreras pedagógicas se trata de una necesidad indiscutible y la cuota de integralidad cognitiva debe ser superior. Enseñar a ejercer una profesión educativa, es mucho más complejo que enseñar a ejercer cualquier otra especialidad, pues se considera al docente como el ejemplo de educador profesional.

Sin embargo, para el académico Francisco Imbernón, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona; en su concepción como objeto de estudio y campo de conocimiento, es relativamente joven. “La preocupa-

ción por saber cómo, de qué manera, con qué modelos, y, sobre todo, la conciencia de que ese conocimiento y esas aptitudes debían ser revisadas y actualizadas es algo mucho más reciente”. Asimismo, destaca que “(...) parece un poco marginada por las necesidades actuales de los Sistemas Educativos”. (Imberón, 2001, p.1).

Comúnmente se asocia a las categorías formación académica y capacitación docente, la primera tiene su génesis en la fase preparatoria o de especialización en una carrera pedagógica (pregrado), mientras que la segunda, privilegia las acciones de fortalecimiento de capacidades, que se desarrollan en pleno ejercicio de la profesión (postgrado).

Las estrategias de formación del profesorado deben privilegiar el dominio proporcionado de la ciencia, la técnica y el arte de educar, lo que bien se conoce como competencia profesional. Rodríguez (1980), plantea que la formación del profesorado es “la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza”. (p.38). Su intención primaria radica en formar capacidades en los sujetos que tienen el encargo social de formar a las nuevas generaciones. Es un ciclo continuo con propósitos similares, si bien pueden mediar situaciones sociohistóricas y contextos institucionales distintos. García (1995) la cataloga como un proceso de “formación de formadores”. (p.9).

Las políticas de formación docente o de capacitación del profesorado varían con respecto a las singularidades de cada región y país. Hay sistemas de educación nacional en los cuales la capacitación docente está sujeta a prescripciones o mandatos ministeriales. Lo que pudiera generar estados de inconsecuencias, toda vez que los organismos son quienes determinan las habilidades



que deben poseer los docentes, para lo cual organizan programas de cursos y proyectos de capacitación que muchas veces no se corresponden con la realidad de los maestros y del entorno educativo donde estos laboran. Díaz (2002), señala que la formación docente puede examinarse a partir de tres perspectivas, a saber: tecnológica conductista, constructiva y crítico reflexiva.

- **Tecnológica conductista:** Se refiere a los diferentes medios y soportes que son necesarios para la labor pedagógica.
- **Perspectiva constructiva:** Se enfoca en los sujetos y en las prácticas que son indispensables para el desarrollo cognitivo.
- **Perspectiva crítico reflexiva:** Se trata de la autocrítica del profesorado con respecto a su desempeño profesional. Liston y Zeichner (1983), aportan cuatro paradigmas fundamentales para la formación del profesorado: tradicional-oficio, el personalista, el conductista y el que se orienta básicamente a la indagación.

El paradigma orientado a la indagación trata de formar profesores reflexivos respecto a sí mismos y a todos los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje. La teoría y la práctica deben estar integradas, ya que la práctica produce nuevo conocimiento que debe ser considerado en todos los aspectos. (Mellado & Bermejo, 1995, p.121).

Pérez (1988), examina dos metáforas en cuanto al desempeño del profesorado, la técnica y la de reflexión. En el primer caso, apunta cómo se trata de un modelo basado en el positivismo, donde se establecen jerarquías entre las ciencias básicas, las aplicadas y el componente práctico. De este modo, existe disolvenencia entre el componente investigativo y el práctico.

En caso del profesor reflexivo, “trabaja en un medio ecológico complejo, cambiante, impredecible y conflictivo al que hay que

abordar de forma reflexiva” (Mellado & Bermejo, 1995, p.122), o lo que bien manifestó Schön (1983), que “la práctica como eje del currículum de formación del profesor, debe permitir y provocar el conocimiento y la reflexión sobre la acción.” (Citado en Mellado & Bermejo, 1995, p.122).

Además de su carácter desde el punto de vista docente y pedagógico, cuando se habla de formación del profesorado debe reconocerse, asimismo, su dimensión como un ámbito de investigación, con un carácter complejo al cual se circunscriben múltiples categorías y dimensiones analíticas dignas de estudio.

No debe obviarse aquí la intervención de la didáctica para contribuir a perfeccionar la calidad de la enseñanza. Constituye el eje transversal de todo proceso o sistema educacional. Sin ella, no sería posible la formación para la profesión, se concibe como la: “(...) preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común.” (Medina & Domínguez, 1989, p.87).

Es justo destacar de estas ideas, como un aspecto de relevancia, la necesidad de formar sujetos reflexivos e innovadores, para de este modo poder llevar a la práctica una verdadera educación desarrolladora, totalmente opuesta a los viejos preceptos pedagógicos, netamente reproductivos.

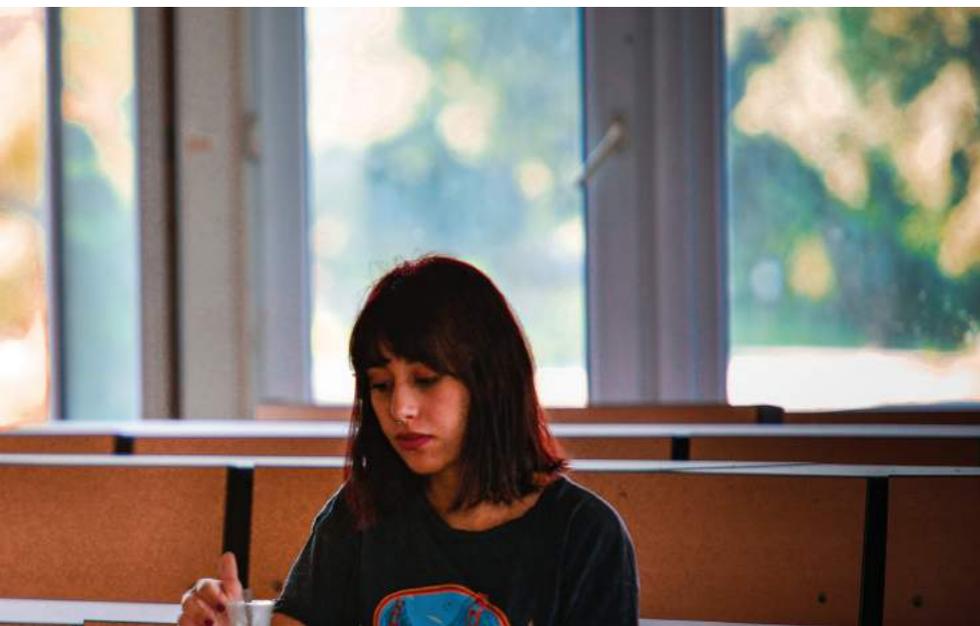
García (1995, p. 12) destaca siete principios claves de formación del profesorado. A continuación, se destacan los aspectos relevantes del propio autor sobre cada uno.

- **Principio de continuidad:** La formación del profesorado debe ser constante en todos los sentidos y “aunque compuesto por fases claramente diferenciadas por su contenido cu-



ricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes (...)”. El autor coincide con Fullan (1987, p.215), para quien “El desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje”. Tanto la formación inicial del profesorado como la de carácter permanente deben estar necesariamente interconectadas. (García, 1995, p.14).

- **Principio de cambio, innovación y desarrollo curricular:** Parte de la relación entre formación del profesorado y desarrollo del curriculum, o sea, concebirse como una estrategia que fortalece la calidad de la enseñanza en cualquier nivel. Tanto los procesos formativos como los cambios deben pensarse en analogía, donde la innovación se considera como parte importante de los proyectos formativo desarrolladores. “Actualmente es necesario formar al profesorado en el cambio y para el cambio, superando viejas polémicas”. (García, 1995, p.14).



- **Principio de conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela:** Se trata de “adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes”. No es posible un divorcio, porque en este caso las acciones de aprendizaje dejarían de estar en función de las necesidades de los ámbitos en los cuales se desempeñarán los maestros. Es la formación que adopta como problema y referencia el entorno próximo de los profesores, la que tiene mayores posibilidades de transformación de la institución. (García, 1995, p.14).
- **Principio de integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores:** Se trata del “conocimiento didáctico del contenido”, el cual se refiere a las dependencias entre pedagogía y conocimiento. “Este conocimiento didáctico del contenido debe ser destaca-

do por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor”. (García, 1995, p.15).

- **Principio de integración teoría-práctica:** “La formación del profesorado, tanto inicial como permanente ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un currículum orientado a la acción”. (García, 1991, citado en: Grau, Gómez & Perandones, 2009, p.15).
- **Principio de isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle:** Los niveles educativos tienen “unas posibilidades y necesidades didácticas diferentes. Sin embargo, en la formación del profesorado resulta de gran importancia la congruencia entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite”. (García, 1995, p.14).
- **Principio de la individualización como elemento integrante de todo programa de formación de profesorado:** “(...) aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que será necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales etc. de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades”. (García, 1995, p.14).

De forma consecutiva, y apoyado en autores que le anteceden, se entiende que algunas orientaciones conceptuales son parte intrínseca de los procesos de formación del profesorado. Se destacan: la orientación académica, la orientación tecnológica, la orientación personalista, la orientación práctica y la orientación social-reconstruccionista. En las siguientes líneas interpretamos cada una.

- **La orientación académica:** Es la orientación que subraya la afinidad disciplinar de los docentes, o sea, por cuál área o disciplina se especializará y, por consiguiente, será esta a la cual mayor tiempo dedicará en cuanto a la formación, auto-preparación o capacitación. Comprende, por tanto, los conocimientos científicos y culturales que dotan a los profesores de una formación especializada, centrada principalmente en el dominio de los conceptos y estructura disciplinar de la materia de la que es especialista.
- **La orientación tecnológica:** Se refiere al dominio de conocimientos y habilidades que son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se aprende a enseñar se adquieren “principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación”. (Feiman-Nemser, 1990, p. 223). Asimismo uno de los programas más representativos de este tipo de formación del profesorado es la basada en competencias.
- **La orientación personalista:** Presenta evidentes influencias de la psicología perceptual, del humanismo y la fenomenología. Aquí el eje central de la formación se concentra en la persona, con sus necesidades y posibilidades. Si bien existen cuestiones a las que el docente se supedita desde el punto de vista estructural/organizacional, también la enseñanza tiene un carácter personal, toda vez que puede desarrollar sus propias estrategias y tácticas pedagógicas a partir de la continuidad y apreciación que tenga del fenómeno educativo. En este sentido, se apunta a un desplazamiento necesario entre la concepción de profesor eficaz a profesor suficiente.

A su vez, la formación del profesorado ya no solo se enfoca en preparar a los futuros maestros para que estos eduquen a las nuevas generaciones, lo importante es el auto-descubrimiento personal, el tomar conciencia del sí-mismo. De esta forma, la formación del profesorado adquiere unas dimensiones perso-

nales, relacionales, situacionales e institucionales que es preciso considerar para facilitar en cada sujeto su propio desarrollo personal (...). Un buen profesor es una persona, una personalidad única, un facilitador que crea condiciones que conducen al aprendizaje y para conseguirlo, los profesores deben conocer a sus estudiantes como individuos. (García, 1995, p.21).

- **La orientación práctica:** Constituye uno de los enfoques prioritarios sobre la formación de maestros. La experiencia y la profesionalidad solo se logran con la práctica cotidiana. La enseñanza es concebida como un ejercicio complejo, sujeto a mediaciones de todo tipo que determinan las formas y modos en que se desarrolla la actividad docente; baste mencionar, los efectos de la globalización, las características propias del contexto sociocultural y sociohistórico donde se desempeñan, la realidad educativa de la escuela, las experiencias adquiridas, la interacción con otros compañeros y tutores, el diagnóstico de los colectivos estudiantiles sobre los cuales influirá como guía y ejemplo, las especificidades del tipo de enseñanza, de la carrera, de los planes de estudio, las disciplinas y asignaturas, etc.
- **La orientación social-reconstruccionista:** Se incorporan aquí un conjunto de valores personales e institucionales, principios éticos, sentimientos y cualidades que son vitales para el quehacer práctico y cotidiano del profesorado.

Los docentes se consideran actores sociales por naturaleza, comprometidos con su tiempo, identidad, historia, cultura e ideología. La labor educativa estará mediada por estos elementos y se convertirá en un proceso continuo, en el cual se reproducen patrones de referencia que se adoptan y luego se transmiten de generación en generación.

No es un fenómeno que ocurre de forma estática, las sociedades cambian, y en consecuencia, el profesorado se va adaptando a las

nuevas realidades que se imponen; lo que no implica en modo alguno, la renuncia de los valores, ni de la identidad.

En este sentido, influyen las circunstancias socio-históricas y los cambios culturales que afrontan las sociedades contemporáneas. El auge de la tecnología, conlleva a la adopción de múltiples destrezas en función del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también implica la adquisición de nuevas responsabilidades sociales e institucionales y de recursos metodológicos que permitan la enseñanza de su uso.

La calidad de los agentes educativos, denominación adoptada por Pilonieta (2014), y en la cual agrupa conceptualmente, sin diferencia alguna, a docentes/profesores, gestores, depende esencialmente de la calidad en la formación profesional en analogía con la experiencia cotidiana. “Y por tal razón, es una verdadera preocupación, al menos de algunos, por la nueva formación de lo que hoy necesitan los jóvenes de este milenio y la de sus maestros formadores”. (Pilonieta, 2014, párr.7).

De lo que se trata es de abordar un campo de investigación que ofrezca propuestas teóricas y prácticas, en el marco de la Didáctica y Organización Escolar, por medio de los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones. Esto les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de esta manera contribuir a mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Sharon (1983) ofrece cuatro fases que distinguen al proceso de aprender a enseñar, pre-entrenamiento, formación inicial, iniciación y formación permanente. (Citado en , 1995, p.11).

- **Pre-entrenamiento:** Se trata de todas las experiencias vividas por quienes aspiran a ejercer la profesión de educar. Por

ejemplo, cuando los estudiantes de niveles primario, secundario o preuniversitario, inician y transitan por un proceso de enamoramiento de la profesión. Pero aquí también son vitales las acciones de formación vocacional que la propia escuela implementa de forma intencional y planificada, toda vez que ayudan a consolidar estos intereses personales.

- **Formación inicial:** Cuando ya se ingresa en una institución de niveles medio-superior, o superior, para formarse como educador. Es aquí donde se adquieren los conocimientos desde el punto de vista pedagógico que son necesarios para ejercer la profesión. En esta fase es necesario la inclusión de las disciplinas o materias denominadas.
- **Práctica laboral o pre-profesional,** como termino actual, en los planes de estudio de las universidades, toda vez que favorece el contacto directo con las realidades que distinguen al



ámbito de desempeño y se adquieren habilidades primarias para fortalecer el amor por la carrera seleccionada.

- **Iniciación:** Son ya los primeros años dedicados al ejercicio de la profesión de educar. Es en la práctica donde se adquieren las habilidades que luego, con el paso del tiempo se traduce en experiencia y profesionalidad. Se añade aquí la noción de “estrategias de supervivencia”.
- **Formación permanente o continuada:** Es la última de las fases, pero no por ello deja de ser importante. Se incluyen cada una de las acciones, estrategias, programas y proyectos que se generan tanto a nivel personal, como desde los ámbitos institucionales para lograr el fortalecimiento de capacidades profesionales. Se inscribe en esta fase: el trabajo metodológico, como práctica fundamental para garantizar la capacitación del claustro, y de quienes asumen tareas de dirección/gestión de procesos en los centros educacionales.

Datos arrojados por varios organismos y plataformas científicas de Iberoamérica, reconocen los insuficientes estudios relacionados con la formación pedagógica y didáctica del profesorado en carreras no pedagógicas de la educación superior. Sin embargo, debe reconocerse cómo en numerosas universidades latinoamericanas y caribeñas existe una clara comprensión de las distintas formas de trabajo metodológico que pueden contribuir a formar al profesorado de estas carreras.

Esto se debe a que, para la obtención de categorías académicas, es un requisito indispensable transitar por exámenes que miden el nivel de preparación del profesorado en cuestiones pedagógicas, además de otras habilidades investigativas y de dominio de un idioma extranjero.

Asimismo, como parte del sistema de trabajo anual, tanto a nivel individual como colectivo, la impartición y participación en

distintas actividades de trabajo metodológico es obligatorio y tiene una influencia de peso en la evaluación del desempeño por etapas.

A nuestro juicio, la formación pedagógica es tan importante y necesaria como el propio dominio de la especialidad o área del conocimiento, sobre todo porque la esencia del desempeño del profesorado radica en la enseñanza, la cual no es posible sin las herramientas metodológicas y la aplicación de modelos instructivos que ofrece la pedagogía. Incluye distintos propósitos, entre los que se destacan:

- **Comprender las generalidades** que distinguen a la realidad educativa a nivel global, regional, nacional, local e institucional.
- **Desempeñar el rol docente de intervención pedagógica** mediante el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la reelaboración de estrategias para la formación de competencias, a través del dominio de contenidos específicos en contextos determinados. (FCEIA-UNR, 2018).
- **Poseer una actitud crítica y hermenéutica** acerca de la realidad económica, política, social y cultural que tienen incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Reconocer la importancia del perfeccionamiento continuo del proceso docente educativo** y actuar en consecuencia con los cambios para un mejor ejercicio de la profesión.
- **Poseer espíritu de colaboración, solidaridad, responsabilidad y capacidad investigativa** para perfeccionar metodologías e implementar proyectos educativos desarrolladores e integradores de competencias requeridas en el perfil de egreso.
- **Elaborar, examinar y evaluar estrategias curriculares** para su implementación en el contexto escolar.

La formación pedagógica del profesorado universitario se torna un tema de importancia mayor, si tenemos en cuenta la evidente relegación que ha sufrido históricamente. Al respecto, Giusti (2007), afirmó que esto se debe a que, durante mucho tiempo, e incluso en la actualidad, hay quienes creen que el entrenamiento profesional puede ejercerse por cualquier persona con vasto dominio de determinada especialidad u oficio. O sea, “quien sabe hacer, sabe automáticamente enseñar” (p.120). Se dan por hecho una relación directamente proporcional como resultado la relegación de la Pedagogía en la Educación Superior a un segundo plano.

Para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no solo conozcan el contenido científico, sino que sepan enseñar; de aquí la necesidad del dominio por el docente de las herramientas de la pedagogía para adiestrar a los estudiantes en el arte de aprender a aprender. (Herrera & Horta, 2016, p.25).

Según Imbernón (2001), en países como España, se reconocen algunas fortalezas en este sentido, como la preocupación que las instituciones educativas comienzan a tener en cuanto a la necesidad de garantizar la preparación de su claustro, en potenciar la conciencia y el compromiso colectivo, en incrementar la producción científica y académica (artículos, monografías y libros) para complementar las acciones de aprendizaje mediante comunicaciones, análisis teóricos, sistematizaciones, exposiciones empíricas, además de la fundación de revistas digitales e impresas y la celebración de encuentros, jornadas y congresos nacionales e internacionales. Aparecen también algunos modelos alternativos de formación que pueden resultar objeto de análisis posteriores.

Sin embargo, en su artículo, *Claves para una nueva formación del profesorado*, el autor reconoce que la institucionalización, si bien necesaria en su concepción estructural/organizativa, también tiene su parte negativa, toda vez que históricamente se conci-

bió como una racionalidad técnica, en la cual el desempeño de los docentes se supeditaba a una visión determinista y uniforme. Los denominados cursos estándares como modalidad de entrenamiento en cuantiosos centros educativos aún perduran de forma estática, en detrimento de las realidades, exigencias de los tiempos actuales y necesidades específicas del profesorado.

Asevera que las estructuras encargadas de la formación de maestros y profesores deben cambiar, Si a finales del siglo pasado las organizaciones de referencia fueron los centros de profesores o las instituciones de apoyo a la formación, lo que necesitará el profesorado en el futuro serán estructuras más flexibles, aún más cercanas a las instituciones educativas (...). El modelo de entrenamiento mediante planes institucionales debe (...) dejar paso a un modelo más indagativo y de desarrollo donde el profesorado de un contexto determinado asuma el protagonismo que se merece y sea quien planifique, ejecute y evalúe su propia formación. (Imbernón, 2001, p.2).

En otro de sus trabajos dedicados al tema, el autor reflexiona acerca de los principales obstáculos que limitan a la formación del profesorado, entre las que destacan:

- La **falta de coordinación, seguimiento y evaluación** por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación.
- La **falta de descentralización** de las actividades programadas.
- El **predominio de la improvisación** en el sistema de intervención de la formación.
- La **ambigua definición de objetivos o principios** de procedimiento formativos (la orientación de la formación).
- La **falta de presupuesto**.

- Los **horarios inadecuados**, sobrecargando la tarea docente
- La **falta de formadores o asesores**, y, entre muchos de los existentes, una formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista.
- La **formación en contextos individualistas**, personalistas.
- La **formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción** escalafonario.

Si bien el autor centra su estudio en numerosas instituciones educativas de España, la mayoría de estas problemáticas son típicas también en los sistemas educativos de países latinoamericanos y caribeños. En nuestra región es común la inestabilidad de los claustros y la desarticulación entre los programas de formación y de desarrollo actual, causando divergencias y contradicciones metodológicas para nada saludables. Se tiende a politizar e ideologizar la enseñanza, y con ella, la formación en pregrado y la superación docente, sin que se forme al docente al nivel de su tiempo.

Luego de haber consultado documentos sobre el tema y de intercambiar con profesores de Colombia, Ecuador, Argentina y México, se constata cómo en las universidades donde estos laboran, se celebran elecciones a nivel interno, casi similar a los sufragios gubernamentales, mediante campañas y unos cuantos discursos demagógicos por parte de los aspirantes a cargos que se basan en la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, la realidad, dista mucho de que luego se tome la dirección científica de la formación del profesorado para garantizar esta calidad educativa de la que tanto se habla y lo que manifiesta es el síndrome del “cambio”, o sea, atropellar gran parte de las iniciativas y proyectos en ejecución que no respondan a los nuevos intereses ideológicos.

Los desplazamientos o cambios son necesarios, pero deben realizarse, solo para suplantarse metodologías obsoletas o recetas que

no arrojan buenos frutos. Es totalmente desatinado y absurdo proceder a la imposición de cambios rígidos por afiliaciones políticas o intereses determinados, sin antes conocer la efectividad de las iniciativas en curso, porque en casos como estos, resultan afectados colectivos pedagógicos y estudiantiles, circunstancias que pueden originar crisis organizacionales a nivel interno y mala imagen institucional.

Una circunstancia que siempre será positiva es cuando se proponen perfeccionar la formación docente de cualquier nivel, sustentada en la investigación científica, en estudios responsables que analicen la realidad social, educativa, y en particular del desarrollo alcanzado por el profesorado con la participación de todas y todos los implicados.

Cuando se trata de la formación sobre temas de política educativa, es necesario considerar que no consiste en politizar los sistemas de formación, sino de incrementar el espectro cognitivo, de destrezas psicosociales de estos como parte de las estrategias de integralidad. “(...) la formación política del maestro en relación con las comunidades, requiere profesores íntegros, que a partir de sus saberes disciplinares aporten soluciones para propiciar formas de convivencia pacíficas.” (Arias, 2018, párr.2).

La acreditación es otro de los aspectos que tiene incidencia en las tendencias de formación del profesorado. En los últimos años, esta modalidad de certificación pública de la calidad e impacto, contribuye significativamente con el perfeccionamiento de los distintos centros educacionales. Es llevada a cabo por un organismo externo a la entidad, como los ministerios, consejos y comisiones nacionales de acreditación.

A pesar de que la Red Iberoamericana de Acreditación de Educación Superior-RIACES impulsa el proceso de acreditación en la región, cada país construye su propio modelo de evaluación con indicadores y estándares de calidad que posibilitan la me-

jora continua a través de sus agencias acreditadoras. En Argentina (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria-CONEAU), Cuba (Junta de Acreditación Nacional-JAN), Chile (Consejo Nacional de Acreditación-CNA), Brasil (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior-SINAES), México (Consejo para la acreditación de la Educación Superior-COPAES), Colombia (Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-CONACES), España (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA).

Pueden acreditarse carreras, programas de postgrado, facultades y la universidad en su amplitud. En cuanto a los programas de postgrado, se enfoca en las maestrías, las especialidades y los doctorados. Las tendencias actuales de acreditación de postgrados a nivel global, se concibe como un “motor dinámico de la nueva sociedad del conocimiento”. (Prieto, 2013, p.13).

Los procesos actuales de acreditación en los cuales se encuentran inmersas las instituciones educativas a nivel global, fundamentalmente las universidades, son aspectos importantes cuando nos referimos a la formación del profesorado. Hoy las exigencias son mucho mayores, diversas y complejas, lo que significa un reto tanto para los sistemas educativos como para los propios docentes.

Asevera Eduardo Ávalos Lira, presidente del Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica, A. C. (CACSLA), que es necesario valorar el nivel postgraduado en los procesos de acreditación a partir de dos orientaciones principales, la académica-científica y la profesionalizante. La primera se propone fortalecer la preparación de profesionales para la adquisición de las competencias docentes e investigativas de un área específica del conocimiento. La segunda se encamina a fortalecer capacidades de un campo profesional concreto en términos de espe-

cialización, “(...) que se manifiestan con una serie de productos orientados al saber-hacer (...). Se trata de formar profesionales capacitados para participar en los procesos de análisis, innovación, adaptación y aplicación del conocimiento para el desarrollo de competencias profesionales especializadas.” (Ávalos, 2017, párr.6).

En tal sentido, para el profesorado universitario ambas orientaciones son de vital importancia, a partir del carácter social que distingue a la educación, donde no solo es necesario la adquisición de conocimientos y habilidades para impartir docencia, sino investigar, para convertir al ámbito educativo en un espacio de reflexión y actuación que perfeccione, desarrolle, mediante la ética, los valores, las cualidades morales y la aplicación de un conjunto de acciones que no se reducen al ámbito institucional, sino que trasciende a la sociedad en general.

Conviene detenernos en las relaciones que existen entre formación del profesorado -la calidad en el desempeño- universidad de excelencia. Se trata de un tipo de relación indiscutible, tomado en consideración por los procesos de acreditación institucional. “La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones básicas: la investigación, la docencia y la proyección social.” (CNA, 2010, p.11).

De igual forma, para que el profesorado potencie su formación pedagógica, “(...) es muy importante su disposición, pero tanto o más lo es que las instituciones universitarias posean una oferta formativa que cubra las necesidades docentes y les ayuden a perfilar su competencia pedagógica.” (Amber & Suárez, 2016, p. 52).

Según Moscoso y Hernández (2015, p.1) un alto nivel de la formación pedagógica “permitirá al profesional afrontar la avalancha de cambios influyentes en el sistema educativo”. Se coincide en el hecho de que la calidad universitaria debe verse desde la pers-

pectiva de la transformación necesaria de lo educativo-pedagógico al interior de las universidades, pues no es posible tener una universidad de excelencia acreditada internacionalmente si no existe un adecuado nivel de desarrollo profesional de sus docentes.



De la importancia que conceda una institución de Educación Superior a la innovación en la dimensión pedagógica, dependerá la satisfacción de las necesidades de la sociedad, el desarrollo sociocultural y político; por lo tanto, será más pertinente en el cumplimiento de su encargo social (Naidorf, Giordana & Horn, 2007).

En la acreditación un lugar privilegiado tiene la producción científica, destacándose como vital la socialización y divulgación de resultados de investigación en plataformas reconocidas, entre ellas las revistas indexadas y las memorias de congresos internacionales, cuyos indicadores mejoran notablemente por el factor de impacto (JCR), cuartil de la revista donde se publica, el índice H que evalúa la producción científica de un investigador. Esto, sin lugar a duda, obliga a las universidades a potenciar sus políticas y estrategias de formación postgraduada.

Hoy el debate y al mismo tiempo el desafío de nuestros países está en romper las barreras culturales que durante mucho tiempo han prevalecido, relacionadas con que, solo los grupos elites asociados a grupos o centros pueden hacer investigación de impacto, el desarrollo de las habilidades investigativas del profesorado, la generación de proyectos de investigación con apoyo de investigadores de varias universidades y el financiamiento de estos.

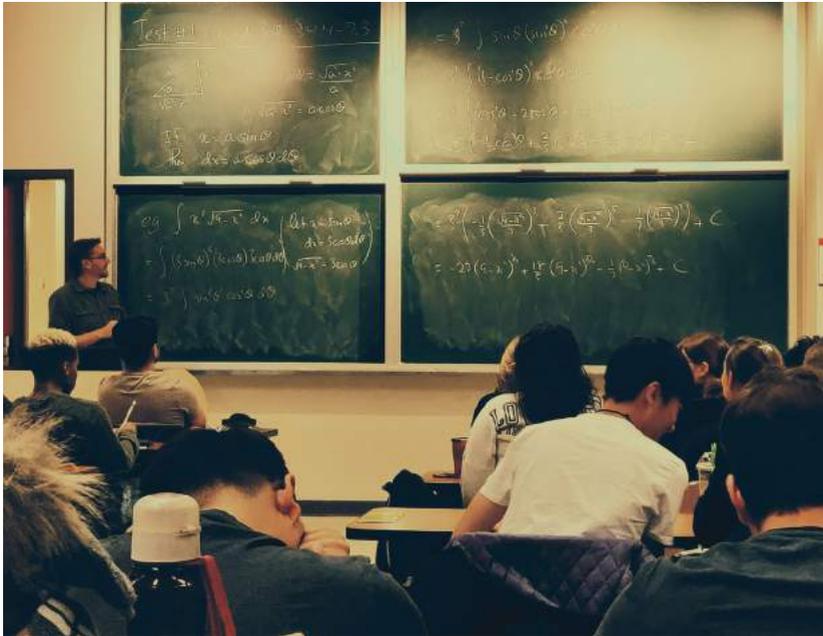
El espectro en la formación postgraduada de los profesores universitarios en Latinoamérica y el Caribe en los últimos años se ha diversificado en cuanto a enfoques y materias. Si bien es cierto, que las cuestiones teórico-metodológicas, muy necesarias para la docencia y demás prácticas en el ámbito educativo, no pierden espacio en las agendas, también debe reconocerse la necesidad de incorporar otros campos de aprendizaje que contribuyen a la formación integral del claustro. Se incorporan las “(...) acciones para formar a los profesores en correspondencia con el desarrollo socioeconómico, científico, cultural, y las necesidades de la sociedad contemporánea”. (Acosta & Baute, 2014, p.89).

Cabe notar cómo en numerosas universidades de la región, tanto desde las carreras pedagógicas, como en otras áreas de las ciencias humanas y sociales, se han venido implementando proyectos de formación postgraduada del profesorado en agendas complementarias como, Gestión de Proyectos, Comunicación, Ética, Historia, Desarrollo Local, Trabajo Comunitario, Estudios Socioculturales, Identidad y Cultura, Gestión y Dirección de Procesos Institucionales, Economía y Desarrollo, Estudios Sociopolíticos, etc.

Hoy más que nunca, las instituciones educativas de nivel superior deben ser generadoras de aprendizaje, para formar y desarrollar conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación en los profesionales que egresan de ellas, capitalizado así el conocimiento y transformado la práctica social para responder a las demandas de la sociedad en general y a las necesidades del desarrollo socioeconómico del país en particular. (Acosta & Baute, 2014, p.88).

Desde la perspectiva de lo local, cabe citar a Chaile (2007), de la Universidad Nacional de Salta, quien destaca que: “Es necesario repensar, revisar, reanalizar la política de FD, habida cuenta de que en la sociedad local la profesión docente -como acto de preparación o como actualización de competencias profesionales- convoca a un importante sector. Este grupo, a su vez, dado sus condiciones de limitación simbólica y cultural, exige propuestas pedagógicas diferenciadas de preparación, que al tiempo que compensen las deficiencias, acentúen la particularidad del servicio profesional al medio. Superar la homogeneidad sería una importante clave de trabajo curricular en la FD.” (p.228).

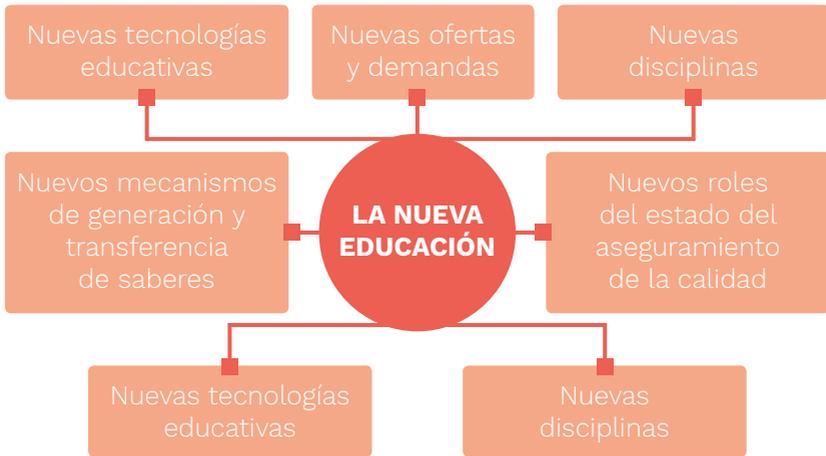
Asimismo, la formación postgraduada de los docentes es un sistema que debe estar en conexión con el desarrollo científico-técnico de los tiempos actuales y en analogía con las demandas de las prácticas educativas, que cambian al mismo tiempo que las estructuras macro y micro sociales.



Si bien es importante la planificación, organización y ejecución de las estrategias de formación del profesorado a nivel institucional, del mismo modo deberían descentralizarse gran parte de las acciones en la práctica cotidiana. La universidad contemporánea tiene que evitar el burocratismo, replicación de evidencias que, por lo general, limita el cumplimiento de la función sustantiva de la universidad, la socialización oportuna del conocimiento, descuidándose la pronta atención a las necesidades inmediatas de los estudiantes en su entorno natural. Asimismo, “la descentralización en cuanto al diseño y ejecución de los cursos favorece que las universidades diversifiquen el campo de su atención”. (Acosta & Baute, 2014, p.91).

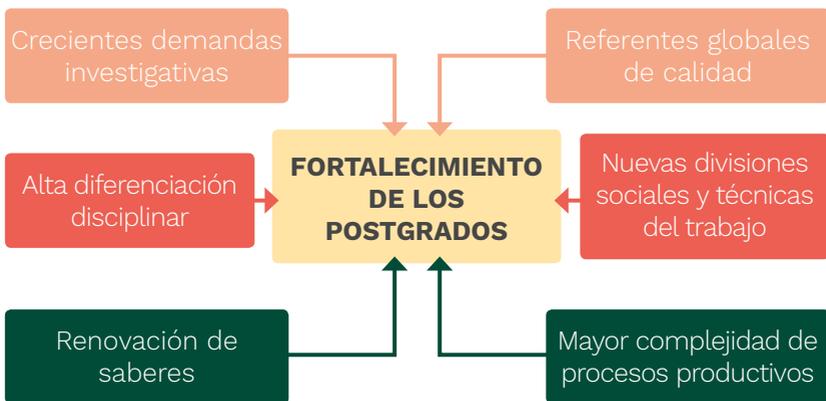
Resulta necesaria la vinculación entre las prácticas de formación de los docentes con la visión más actual acerca de la nueva educación y el entorno en que se produce y circula el conocimiento, ambas representadas en las figuras 1 y 2 tomadas de Prieto (2015).

Figura 1. Representación de algunas características de la educación contemporánea a nivel global.



Fuente: Tomado de Prieto (2013).

Figura 2. Representación del nuevo entorno del conocimiento a partir del fortalecimiento de la formación en postgrado.



Fuente: Tomado de Prieto (2013).

Es indudable que la práctica docente constituye un desafío para aquellos profesionales que pertenecen a otras áreas disciplinares, pero incursionan en el ámbito educativo de las universidades.

“(…) por lo que es probable que el profesor no cuente con las competencias necesarias para promover la generación del conocimiento de una forma significativa, lo que limita el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, las instituciones deben reflexionar sobre la necesidad de capacitación del profesorado.” (Rivadeneira-Espinoza, Rivera-Grados, Sedeño-Monge, López- García, Soto-Vega, 2016, p.46).

Para realizar un análisis contemporáneo acerca de la formación del profesorado, también deben considerarse las implicaciones que tienen los programas institucionales, regulaciones, políticas públicas y proyectos de carácter internacional.

En los programas manejados por competencias el profesor debe participar activamente en la implementación y ejecución (...), así como en la identificación de los criterios y evidencias de evaluación objetiva. Para que un profesional pueda ser un buen profesor es indispensable que reciba cursos básicos de pedagogía, competencias, modelos educativos, guías de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como capacitación en la tecnología aplicada a la educación entre otros (García et al., citados en Rivadeneira et al., 2016, p.46).

La UNESCO también se ha destacado en la producción bibliográfica de contenido y textos de sistematización que permiten tener una visión de los proyectos de formación de docentes en los niveles inicial y continuado. La más reciente publicación sobre el tema se editó en el 2017 con el título *La formación inicial docentes en educación para la ciudadanía en América Latina*.

Es un material valioso que forma parte de la producción de la Estrategia Regional sobre Políticas Docentes, impulsada por la

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), que patrocina la UNESCO (2017).

En él se analiza como muestra el contexto social y político de la región, particularmente Argentina, Perú, Chile, Guatemala, Colombia y México, a partir de los desafíos para la educación ciudadana; la formación inicial de los docentes en educación ciudadana a tono con las relaciones de las políticas con las instituciones y sus currículos y los patrones y oportunidades curriculares que distinguen a la formación ciudadana en el nivel de pregrado. Comprende un análisis de contenido de forma comparada en programas y cursos, incluido un balance de las fortalezas y debilidades que distinguen a este tema desde las acciones de capacitación docente.

Finalmente, se ofrece un sistema de orientaciones para la implementación de políticas públicas en la región, que se organizan en dos niveles fundamentales: las referidas al sistema de formación inicial docente, y el de políticas de nivel institucional.

“(…) en el contexto de heterogeneidad institucional que caracteriza a la FID de la Región, se propone considerar el valor de lineamientos nacionales claros y que recurran a instrumentos con posibilidades reales de afectar positivamente a las instituciones formadoras. Para el nivel institucional, se proponen criterios de acción para el mejoramiento de los currículos de la FID, como el desarrollo de los formadores.” (UNESCO, 2017, p.93).

Dicho proyecto tiene su génesis en el año 2010, con el fin de contribuir con la elaboración de categorías de análisis y de visiones prospectivas que favorezcan el diseño de políticas para la integralidad de la formación y la práctica docente en Latinoamérica y el Caribe.

Cabe destacar, varios eventos auspiciados por el Centro Internacional para la Educación y la Formación Técnica y Profesional

(UNEVOC)-UNESCO que se encaminan a potenciar el fortalecimiento de capacidades en docentes, destacándose las ediciones de la Conferencia virtual sobre pedagogía profesional, el Foro Global de la Educación y las Competencias, y el Seminario de validación del Estudio Regional sobre Políticas y Prácticas para Maestros e Instructores de EFTP en los Países Árabes.

Fortalecer capacidades para la docencia también ha sido parte de las actividades llevadas a cabo por la UNESCO, en su sistema de escuelas asociadas que pertenecen a redes constituidas a nivel internacional.

La oficina de la UNESCO, con sede en La Habana, Cuba, asume la formación de los docentes como una prioridad dentro del programa de Educación. Como actividades de mayor importancia figuran los congresos, proyectos, cursos, la realización de estudios comparativos, de mesas redondas, talleres, etc.

La Oficina de UNESCO/La Habana desarrolla en conjunto con las autoridades educativas nacionales, actividades relacionadas con la formulación, planificación y gestión de prácticas de políticas y sistemas eficaces para formar suficientes docentes debidamente calificados y promover una educación de calidad para todos.

“(…) asiste en la elaboración de directrices y la realización de talleres que instruyan a las instituciones formadoras de docentes en cómo integrar la educación para el desarrollo sostenible (EDS), la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías, la educación para la paz y la seguridad en sus programas de estudio” (UNESCO, 2018, párr.1).

En Europa, se destacan las políticas de capacitación regional que son auspiciadas por el Common European Principle for Teacher Competences and Qualifications (Principio Europeo Común para las Competencias y Capacidades Docentes). Asi-

mismo, cuentan con el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), con acciones para la capacitación del profesorado de los distintos niveles.

1.3. PRÁCTICAS Y TENDENCIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cada país tiene sus propias formas de concebir y ejecutar las acciones de capacitación docente. Sin embargo, independientemente de las diversidades que distinguen a las políticas públicas de cada contexto, hay prácticas que son comunes a nivel internacional. Baste mencionar, los cursos de actualización y ampliación de conocimientos, las modalidades de formación postgraduada, las acciones de trabajo metodológico y los espacios para el debate pedagógico, científico y de socialización de experiencias.

Las políticas públicas de Cuba, cuyas prácticas de formación del profesorado universitario durante los últimos quince años, se caracterizan por una concepción integral que privilegia el desarrollo educativo en diálogo con la sociedad. Las Resoluciones No. 132 de 2004, No. 210 de 2007 y No. 210 de 2011, conforman parte del entramado regulatorio por el cual se rige el Ministerio de Educación Superior (MES) de este país.

La resolución No. 132 de 2004 del MES establece tres formas de superación: la superación profesional, la formación académica y científica y formación docente metodológica; que tributan a la modalidad de formación continua y responden positivamente a la trilogía habilidades, valores y modos de actuación.

- **Superación profesional:** “Tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural”. (MES, 2004, p.3).

- **Formación académica y científica:** Tiene como objetivo la educación posgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, lo que se reconoce con un título académico o un grado científico. Constituyen formas organizativas del posgrado académico la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado. La formación posdoctoral es un proceso de actualización permanente para profesores e investigadores con el grado científico de doctor, que puede tener expresiones diferentes en la diversidad de la educación de posgrado. (MES, 2004, p.3).

Como parte de la formación científica se destacan las acciones para fomentar habilidades para la investigación, entre los que figuran cursos y diplomados en Metodología de la Investigación, Comunicación para la Ciencia y Redacción Científica.

- **Formación docente metodológica:** La Resolución No. 210 de 2007, con la denominación Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior, ofrece un total de 222 articulados. Para el MES el trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio. (MES, 2007, p.5).

Se reconocen dos tipologías de capacitación del profesorado, la docente-metodológica y la científico-metodológica.

Según se explica en el artículo 44, la primera modalidad se realiza “con el fin de mejorar de forma continua el proceso docente-educativo basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los profesores de las diferentes disciplinas y asignaturas, así como en la experiencia acumulada”. (MES, 2007, p.9).

El artículo 45, se explica que: el trabajo científico-metodológico es la actividad que realizan los profesores en el campo de la didáctica, con el fin de perfeccionar el proceso docente educativo, desarrollando investigaciones, o utilizando los resultados de investigaciones realizadas, que tributen a la formación integral de los futuros profesionales. Los resultados del trabajo científico-metodológico constituyen una de las fuentes principales que le permiten al profesor el mejor desarrollo del trabajo docente-metodológico. (MES, 2007, p.9).

Los tipos esenciales del trabajo científico-metodológico son: Trabajo científico metodológico del profesor y de los colectivos metodológicos; Seminario científico metodológico; Conferencia científico-metodológica y el trabajo docente-metodológico son preparación de la carrera, de la disciplina, de la asignatura; reunión metodológica, clase metodológica, abierta, de comprobación y el taller metodológico. Específicamente las tipologías de clases metodológicas son: la metodológica instructiva y la metodológica demostrativa.

En la clase metodológica demostrativa la orientación se realizará mediante el desarrollo de una actividad docente modelo en la que, preferiblemente, estarán presentes los estudiantes. En la clase metodológica instructiva la orientación se realizará mediante la argumentación y el análisis de los aspectos propios del contenido objeto de la actividad. (MES, 2007, p.10).

Como subsistemas o niveles organizativos cardinales para propiciar el trabajo metodológico en las universidades cubanas se destacan el colectivos de carrera, de año, de disciplina e interdisciplinarios, en los casos necesarios y los colectivos de asignatura.

Con estas perspectivas y tendencias de trabajo, se expresa cómo la superación profesional para la educación debe ser profunda, diversa, consciente y, ante todo, un proceso continuado. Los

maestros deben ser voceros de cada uno de los cambios que acontecen a nivel macro y micros social, pero esto no es posible sin la superación.

Por tal motivo desempeña un rol importante la formación postgraduada, el trabajo metodológico coherente y constante, los cursos básicos acreditados, los entrenamientos, los diplomados, las maestrías, los doctorados y postdoctorados. Se incluyen también cada una de las acciones de investigación, innovación y los eventos de socialización de experiencias para fortalecer la preparación y perfeccionar la calidad de la enseñanza.

Cabe revisar algunos aspectos generales sobre estas prácticas, con apoyo de artículos, y documentos que se encuentran publicados en fuentes bibliográficas y en plataformas virtuales especializadas de Iberoamérica.

En el artículo *El trabajo metodológico como forma de capacitación del claustro y dirigentes de las universidades*, publicado en la Revista EFDeportes, por Fernández, Valdés, Pesante, Rodríguez y Abadía (2012), se realiza una revisión a las principales perspectivas sobre capacitación docente y se demuestra el valor que tienen las actividades de trabajo metodológico como estrategia de capacitación en las universidades.

Entre los aportes derivados del estudio, se encuentran las características que ofrecen sus autores para describir el trabajo metodológico como forma de capacitación del profesorado. A continuación, una interpretación propia de los rasgos de cada uno.

- **Planificado:** En correspondencia con las prioridades de las universidades y de sus distintas facultades y carreras. Responder a las necesidades y potencialidades del colectivo pedagógico.
- **Dinámico:** Las evaluaciones de los docentes constituyen puntos de partida y las acciones para actuar en consecuencia de-

ben considerar este elemento. Optar por actividades dinámicas resulta mucho más enriquecedor y productivo, toda vez que se pueden adaptar y readaptar las planificaciones para favorecer al profesorado y ajustarse a sus características y a la realidad de la institución.

- **Sistémico:** Se corresponde con los objetivos que se pretenden alcanzar y de la articulación/correspondencia necesaria de las actividades de formación.
- **Reflexivo:** Para favorecer la reflexión, la interpretación, el análisis crítico, la profundización y la corresponsabilidad de cada actividad a desarrollar.
- **Flexible:** Porque si se imponen las acciones de capacitación, si se convierten en espacios rígidos, reiterativos o si son percibidos como algo obligado por las estructuras directivas de las universidades; es posible que se genere desencanto, ausencias y rechazo.
- **Preventivo:** Es acertado prever y realizar pronósticos del desempeño del claustro, para realizar ajustes, cambios, reorientar objetivos y perfeccionar las actividades.
- **Multiplicador:** Socializar y generalizar las buenas prácticas resulta una elección ventajosa; así como, explotar al máximo las potencialidades del colectivo pedagógico, convirtiéndolos en verdaderos protagonistas de las actividades de trabajo metodológico y dinamizadores de sus propios resultados y capacidades.
- **Diferenciado:** Es el trabajo en la diversidad, la atención particularizada de acuerdo a las potencialidades y necesidades de los profesores, sus condiciones y los índices de disposición y voluntad por superarse para tributar a su formación integral y al logro de los objetivos de la institución.



- **Concreto:** Actividades precisas, delimitadas. No atiborrar a los docentes con cuestiones que no tienen importancia, o que ya han sido examinadas en espacios anteriores.

Prácticas más comunes de formación continuada.

- **Cursos acreditados:** Conocidos también como cursos de postgrado. Tienen una duración corta, aunque depende de la complejidad del tema. Pueden durar una semana, quince días, o incluso un mes. Se planifican entre 90 y 120 horas clases, donde se incluye la auto-preparación del docente que lo imparte.
- **Diplomados:** Son más profundos y extensos. Tributan a la formación especializada de los cursantes, ya que en su concepción ofrecen conocimientos y habilidades de un campo o disciplina en particular. Generalmente tienen un año de du-



ración y se conforman por una selección de cursos cuyas temáticas se articulan coherentemente. Concluye con la exposición de un trabajo final o tesina, de carácter teórico, práctico, o la combinación de ambas perspectivas.

- **Entrenamiento:** Es el adiestramiento o modalidad de preparación que se realiza con el objetivo de potenciar conocimientos y habilidades en los docentes. Generalmente se lleva a cabo por alguien especializado en el área que se privilegiará, quien planifica y dirige estas actividades.
- **Especialización:** Es un título de carácter académico que otorga el rango de especialista en un área disciplinar o del campo profesional, sobre el cual se potencian las nociones teóricas, técnicas y metodológicas. Por ejemplo: Especialidad en educación ambiental. Pueden durar hasta un año con un aproximado de 360 horas clase.

- **Maestría:** También recibe la denominación de máster o magíster y se obtiene luego de la licenciatura. Es un grado académico que profundiza desde el punto de vista teórico, tecnológico y profesional sobre un área de las ciencias en particular. Generalmente dura hasta dos años y concluye con la presentación de una tesis, como resultado de una investigación científica, bajo la dirección o tutoría de un profesor de mayor nivel.
- **Doctorado:** Se considera como ciclo superior de los estudios universitarios. Necesariamente para optar por el grado de doctor debe haberse conseguido el título de licenciatura, e incluso existen universidades en las cuales tener una especialidad o maestría es un requisito antes de matricular en el doctorado. Este grado académico, se enfoca en la adquisición de competencias investigativas que se proponen impulsar el desarrollo de las ciencias, a lo que debe tributar la investigación científica que se realiza.
- **Postdoctorado (o posdoctorado):** Como bien refiere su nombre, es un tipo de superación subsiguiente al grado académico de doctor. Por lo general, en el mismo se otorga continuidad al tema de investigación al cual tributó el doctorado. Favorece la profundización empírica y la actualización de las corrientes más actuales del pensamiento científico. “El concepto postdoctorado es muy amplio. Lo más recurrente es referirse a contratos para desarrollar proyectos de investigación en el ámbito universitario, destinados a que los doctores y doctoras continúen el trabajo iniciado durante el doctorado”. (Sánchez, 2017, párr.3).

Estas modalidades tienen como propósito fundamental mantener la superación constante del personal académico con que cuentan las universidades logrando que desarrollen el espíritu de indagación, la capacidad de identificar los problemas que le rodean y sus causas para propiciar las soluciones que mejor se

avienen a las características de sus alumnos, de su organización, de su comunidad y de él mismo. (Acosta & Baute, 2014, p.91).

Otro aspecto que consideraron estos autores es lo referente a la determinación de necesidades del profesorado, teniendo en cuenta dos cuestiones fundamentales, primero, qué se quiere lograr y segundo, qué se debe hacer para lograrlo.

Este es un proceso complejo y muchas veces conflictivo y discrepante durante el diseño e implementación de las estrategias y proyectos de formación. Sobre todo porque, en ocasiones contradictoriamente, lo que en realidad necesitan los docentes no es lo que estos desean recibir o potenciar.

Unido a lo anterior están los casos en los cuales las estructuras de funcionamiento imponen acciones y temas, que no se corresponden con las necesidades de la institución, de sus profesores o del estudiantado. En fin, se requiere de estudios diagnósticos integrales, de chequeos constantes o de pesquisas para tener claridad de qué es lo que en realidad necesitan nuestros profesores, y cómo haremos para potenciar su preparación, de modo que exista concientización, organización, unidad y equilibrio en las acciones a desarrollar.

“(…) es fundamental la construcción de programas académicos de postgrado, orientados a la investigación de las dinámicas propias de las instituciones de educación superior que se enlacen al establecimiento de los procesos de formación continuada en los espacios de educación universitaria.” (González & Malagónlez, 2015, p.300).

En cuanto a los espacios de intercambio académico y científico que contribuyen significativamente a la formación del claustro se destacan, los eventos científico-técnicos, los congresos, simposios, talleres, jornadas, paneles, las mesas redondas y los seminarios. Veamos a continuación, algunas particularidades

acerca de cada uno, aunque en muchas ocasiones por las propias características que adoptan al momento de su desarrollo, se torna difícil hallar diferencias.

- **Congreso:** Encuentro o reunión periódica que nuclea a miembros de una organización académica o de investigación, a saber: universidades, institutos, centros de estudio, redes, asociaciones, confederaciones, etc. En ellos se debaten temas de interés para los integrantes, y a su vez, se consigna en los programas uno o varios espacios destinados a la investigación o al debate de temas de interés metodológico relacionados con la razón de ser de la organización. Para ello, son comunes el trabajo en comisiones o las mesas de trabajo, las cuales se dividen por grupos o ejes temáticos (GT / ET). Entre sus modalidades se encuentran los congresos académicos, que tienen como particularidad el hecho de ser patrocinados por instituciones de educación superior, aunque varios ministerios de educación general también los realizan, con protagonismo activo de otros niveles de enseñanza, como pueden ser primaria, secundaria, especial, preuniversitario, etc.
- **Simposio:** Evento o reunión en la cual participan especialistas y expertos en un campo determinado. Se discuten temas de interés colectivo, predomina el debate y el cruce de ideas respecto al eje central. En esta modalidad de evento académico, no solo asisten los ponentes, sino también un público participante en momentos determinados puede emitir criterios propios y realizar sugerencias. Puede complementarse con charlas, discusiones y pequeñas exposiciones orales.
- **Seminario:** Es una reunión especializada, o modalidad de clase impartida por un catedrático, una personalidad, un académico de experiencia, o un profesor destacado, con categoría docente/científica superior. Tiene un carácter orientador, analítico y de asesoramiento. Potencia las habilidades investigativas o metodológicas en los participantes. Comúnmente,

también admite la realización de estudios desde el punto de vista didáctico. Muchos congresos académicos lo incorporan como parte de sus agendas de trabajo.

- **Jornadas:** Tiene algunas similitudes con el simposio, toda vez que parte de los asistentes no necesariamente son ponentes y tienen la oportunidad de intercambiar. En las jornadas, cuando finaliza la disertación del tema central por uno o varios oradores, se procede al debate de forma colectiva, o mediante la formación de equipos para profundizar lo tratado. Tienen la duración de un día y se estructura en disertación, debate y conclusiones finales.
- **Panel:** Es un debate que se produce para abordar un tema central. Cuenta con un moderador y varios expertos que pueden ser entre tres y ocho personas. En su desarrollo no está concebida la exposición, el uso de la palabra o discurso por parte de los panelistas, sino que la esencia radica en el diálogo y la retroalimentación con los participantes, quienes formulan preguntas y emiten juicios. Puede durar entre una o dos horas.
- **Mesas redondas:** Son encuentros que comúnmente se realizan al interior de numerosos congresos académicos. Consiste en la discusión de un tema central, con la participación de especialistas o expertos, quienes reflexionan, enjuician, emiten diferentes puntos de vista, etc.
- **Talleres:** Es un tipo de evento donde un coordinador o profesor principal comunica un tema central, explica las ideas generales sobre el mismo, su importancia, elementos teórico-conceptuales e históricos. Seguidamente favorece su profundización mediante el trabajo en equipos, que pueden estar integrados por diez o más participantes.

Los talleres admiten la aplicación de diversas técnicas participativas, destacándose durante los últimos años las herramientas

que ofrece la metodología de la Educación Popular. Favorece la construcción colectiva de categorías, soluciones y nuevas perspectivas de aplicación práctica en función de potenciar los conocimientos o la gestión de procesos concretos.

“(…) El taller es un espacio para hacer, para la construcción, para la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias...es ante todo un espacio para escuchar, un espacio para acciones participativas. Utilización de diversidad de técnicas, elaboración de material y otros. Además, puede concebirse como el espacio que propicia el trabajo cooperativo, en el que se aprende haciendo, junto a otras personas al tiempo que pone énfasis en el aprendizaje, mediante la práctica activa, en vez del aprendizaje pasivo.” (MEP, 1993, p.9).

■ Sobre el taller pedagógico

Es una herramienta de trabajo muy útil que brinda la posibilidad de dialogar, compartir experiencias acerca de diferentes temas que giran en torno a un eje central, como puede ser el proceso docente educativo. La modalidad, de carácter didáctico, admite la realización de diversos tipos de actividades, como la aplicación de ejercicios prácticos para medir el conocimiento, o recoger información que resulta valiosa para una investigación que se desarrolla en la escuela. Constituye un espacio oportuno para el intercambio de conocimientos que pueden ayudar a la capacitación de los docentes y traducirse en mejores resultados e impactos en su desempeño.

Para los autores Alfaro y Maynor (2015), bajo esta modalidad didáctica se busca darles participación a los diferentes informantes del proceso investigativo. El taller pedagógico como estrategia didáctica busca la construcción del conocimiento desde una perspectiva horizontal, ya que permite que las personas aporten una cantidad de información de gran valor como insumos para la interpretación y el análisis. “(…) constituyen una excelente al-

Figura 3. Representación gráfica del taller pedagógico.



Fuente: Tomado de Prieto (2013).

ternativa para que los docentes exploren formas novedosas, participativas, interactivas, reflexivas y analíticas. (...) en los talleres los educadores aprenden haciendo.” (p.81).

Otra denominación es la de taller metodológico. Se comparte el criterio de los autores Rodríguez, Bernal y Carmenates (2011), quiénes en su artículo, *Los talleres metodológicos, una vía para fortalecer la preparación metodológica*, publicado en la Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo, aseveran que: “El taller como forma de organización es una experiencia de pedagogía grupal que pretende en su activo trabajo dar solución a tareas profesionales de manera colectiva, como ocurre en la realidad a nivel social y en particular en los procesos educacionales, para en ese proceso desarrollar las habilidades, hábitos y capacidades fundamentales para el desempeño óptimo (...) en función del desarrollo profesional del educador, teniendo en cuenta que la solución de los problemas profesionales en educación es de carácter cooperativa, participativa, el maestro necesita en la actualidad aprender a utilizar los grupos en función del desarrollo individual.” (párr.7).

El esquema presentado en la figura 3 ofrece una perspectiva organizativa que resulta muy útil para el trabajo de capacitación del profesorado. Los autores demuestran que el taller pedagógico es efectivo, si este propicia estrechas relaciones entre la acción, la reflexión y la crítica, donde convergen la descodificación y recodificación de la realidad; la constitución y promoción de espacios de participación y diálogo para contribuir a la solución de problemas metodológicos o científicos que entraña la labor educativa.

1.4. LA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

Para hablar de formación del profesorado, en este sentido, también debe asumirse necesariamente la perspectiva disciplinar e

interdisciplinaria. Es necesario partir de una matriz disciplinar potente, en la que su propia proyección ponga de manifiesto su consolidación científica y el esfuerzo de afianzamiento epistemológico permanente, tanto por la rigurosidad de sus paradigmas, como por el empleo y producción de modelos y métodos de investigación propios. (Medina & Domínguez, 1989, p.105).

En este aspecto, conviene citar a Paulo Freire (1996), quien aseveró: “De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos”. (Citado en Villagómez, 2012, p.116).

Cuando a la perspectiva interdisciplinaria se refiere, necesariamente implica la concepción holística de la formación pedagógica. No es posible pensar en un claustro con competencias únicas en matemática, biología o cualquier otro campo o disciplina; como tampoco, en el caso de las carreras pedagógicas, ha de enseñarse exclusivamente metodologías para impartir clases.

En la formación del profesorado deben circunscribirse los fenómenos constitutivos de la sociedad, los valores personales, la ética pedagógica, máxime si se trata de enseñar a enseñar. La educación es eminentemente humanística y social, condición que la obliga a no desentenderse del contexto y de las realidades que le impactan. Para el caso del docente universitario, según Souza (2008).

Aproximar interdisciplinaria y docencia universitaria articula una nueva actitud frente al conocimiento, un proceso de aprender a ser profesor en la enseñanza superior y dinámicas de significación de la propia trayectoria y de referenciales teórico-metodológicos. El reconocimiento de la docencia como práctica social, posibilita el análisis crítico de las propuestas de formación que se presentan en una sociedad que pasa a dar más atención a los espacios intersubjetivos

“(…). Formar profesores universitarios a partir de la interdisciplinariedad, significa un proceso-proyecto. Proceso, porque los profesores se van configurando durante la vida académica, con sus historias y posibilidades. Proyecto, en la medida en que, dentro de las interacciones sociales, se elaboran sentidos, se construyen espacios y propuestas que respondan a las demandas sociales.” (párr.1).

Los docentes ante la perspectiva interdisciplinaria asumen posturas críticas e interpretativas acerca del conocimiento científico y sobre los recursos metodológicos a su alcance. Se construyen nuevos sentidos que se reflejan positivamente en sus prácticas pedagógicas en el ámbito educativo. “Es necesario repensar la formación de los profesores desde y para la reflexión crítica y la investigación, para la reflexión sobre el currículo, sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación a los contextos donde se desarrollan”. (Villagómez, 2012, p.116). Para Souza (2008).

La formación trae en sí una intencionalidad que opera tanto en las dimensiones subjetivas (carácter y mentalidad) como en las dimensiones intersubjetivas y ahí están incluidos los desdoblamientos en lo que se refiere al trayecto de constitución en el mundo laboral (conocimiento profesional). Por lo tanto, no es algo relativo a solamente una etapa o fase del desarrollo humano, es algo que explora, atraviesa y constituye la historia de los hombres como seres sociales, políticos y culturales. (párr.20).

La interdisciplinariedad es un camino polisémico de oportunidades cognitivas, matizado por la innovación y una multiplicidad de enfoques que nos ayudan a poseer una representación amplia de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales. Si bien en construcción, numerosas metodologías contemporáneas con fines pedagógicos intentan otorgar a esta perspectiva un valor agregado, al tiempo de influir eficientemente sobre los diversos contextos académicos y culturales.

El desarrollo profesional permanente o continuo debe orientar a todos los docentes en el ejercicio de su profesión, ajustándose a la dinámica del desarrollo de las ciencias de la Educación y en particular de la pedagogía, sus postulados siempre se están actualizando constantemente, por lo que quedarse desactualizado significa un retroceso en el crecimiento profesional del docente.

Desde el campo de las ciencias pedagógicas y de la educación, debe clarificarse que existen diferencias entre las categorías formación docente (o formación del profesorado) y desarrollo profesional, si bien pueden tener puntos analógicos. En ocasiones son tratadas como sinónimos, pero no necesariamente se alude al mismo proceso.

Si aceptamos tal semejanza, veríamos el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo, ya que se podría decir que la formación es el único camino hacia el desarrollo



profesional. También hay el peligro de que el término desarrollo del profesional tenga solo connotaciones funcionalistas, como cuando se define como una actividad o un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o del logro de una función corriente o futura que defienden diversos autores. (Imbernón & Canto, 2013, párr.3).

Grau, Gómez y Perandones (2009), aseveran que es posible alcanzar la excelencia educativa, si existe una formación integral del profesorado. A nuestro criterio, es la fase continuada o permanente la de mayor importancia para este propósito, sobre todo porque en ella se funda la experiencia y la profesionalidad. Sin embargo, los autores también advierten que: la formación permanente es un buen recurso para acercar al profesorado hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado. Pero solo es un recurso que, aunque al alcance de todos (aunque no todos lo alcancen), no tiene el poder suficiente para producir cambios, si no se da una transformación de la mentalidad docente. No basta con la adaptación, hay que creérselo. (p.8).

Legorreta, Ortega y Suárez (2013), sostienen varios componentes necesarios para la formación integral de los profesores, que representamos en la figura 4 y que son demostrados en varias páginas de este texto, a propósito del diálogo con otras fuentes.

Conviene mencionar aquí siete principios que, a juicio de estos autores, deben distinguir a un proceso o estrategia de formación del profesorado citado textualmente del artículo La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa, de Grau, Gómez y Perandones (2009).

Principios de la formación del profesorado:

- **La formación del profesorado se debe concebir** como un continuo: “proceso que, aunque compuesto por fases clara-

Figura 4. Componentes de la formación integral del profesorado.



Fuente: Elaboración propia. (2018).

mente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes (...)" (p.14).

- **Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.** "(...) debe contemplarse en relación al desarrollo curricular, y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza". (p.14).
- **Conectar los procesos de formación del profesorado, con sus demandas.** "Es necesario adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes. Es evidente la potencialidad que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores". (p.14).
- **Integración entre la formación del profesorado** respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la

formación pedagógica de los profesores. “Este conocimiento didáctico del contenido debe ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor”. (p.15).

- **Necesidad de integración entre la teoría y la práctica:** La formación del profesorado, tanto inicial como permanente ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un curriculum orientado a la acción.
- **Buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación** que posteriormente se le pedirá que desarrolle. “En la formación del profesorado resulta de gran importancia la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite”. (p.15).
- **Principio de la individualización.** Ha de entenderse no solo referido al profesor como individuo, como persona, sino que se amplía para abarcar unidades mayores como los equipos de profesores o la escuela como unidad. El principio de individualización conecta con la idea de la formación clínica de los profesores, entendiendo que la formación del profesorado debe estar basada en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que estos trabajan, y fomentar la participación y reflexión. (p.15).

Con respecto a las acciones de capacitación en profesores que se encuentran en pleno ejercicio de la profesión, Sparks y Loucks-Horsley (1990), sustentan cuatro modelos de formación, que fueron clasificados por García (1995), en su publicación Formación del profesorado para el cambio educativo. En este caso modelos autónomos; modelos basados en la reflexión, observación y supervisión; modelos de formación a través de la investigación

e innovación curricular, modelos a través de cursos de información.

La figura 5 propone una síntesis de estos modelos.

Figura 5. Síntesis de los modelos de formación del profesorado.



Fuente: Tomado de Grau, Gómez y Perandones. (2009).

Derivado de los modelos anteriores se consigue que los docentes actúen competentemente a partir de las combinaciones entre estos, el fomento al máximo del autoaprendizaje permanente en un contexto de interrelación entre profesionales en distintos momentos de su desarrollo profesional. Lograrlo ha de ser una tarea combinada de acciones desde el sistema de formación permanente y la autoformación del profesorado. Pero formar en competencias resulta muy controversial dadas las diferencias en la concepción del perfil de la profesión de los docentes, particularmente de los docentes universitarios.

Hay una serie de tareas clave determinadas como requerimientos profesionales y académicos, que varían en el tiempo y según los diferentes autores. A continuación, se expresa esas múltiples



miradas emanadas de las ciencias pedagógicas y otros campos humanísticos.

Para Rodríguez (citado en Cruz y Benito, 2005), las competencias que debe poseer el profesorado universitario, para un buen desempeño profesional, están relacionadas con el dominio tanto del conocimiento de su disciplina como de la gestión de la misma; la innovación sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua; dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión).

Es necesario también favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad; trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos; poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere; estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente.

Galvis (2007), clasifica cuatro tipos de competencias de los docentes universitarios, las que denominó como: intelectuales, in-

ter e intrapersonales, sociales y profesionales. Hernández (2008), habla de un sistema de competencias que son imprescindibles para el profesorado del presente siglo, y que fueron expuestas en su artículo Nuevo rol del docente del siglo XXI.

El mundo está experimentando cambios constantes, en diversos procesos sociales, políticos, tecnológicos y económicos, produciendo en el mercado laboral internacional, nacional y local competencias profesionales, donde los nuevos docentes universitarios del siglo XXI, deben reunir una serie de características, habilidades y experiencias para lograr un espacio oportuno en esta sociedad de la información, el conocimiento y del talento humano. (Hernández, 2008, párr.25).

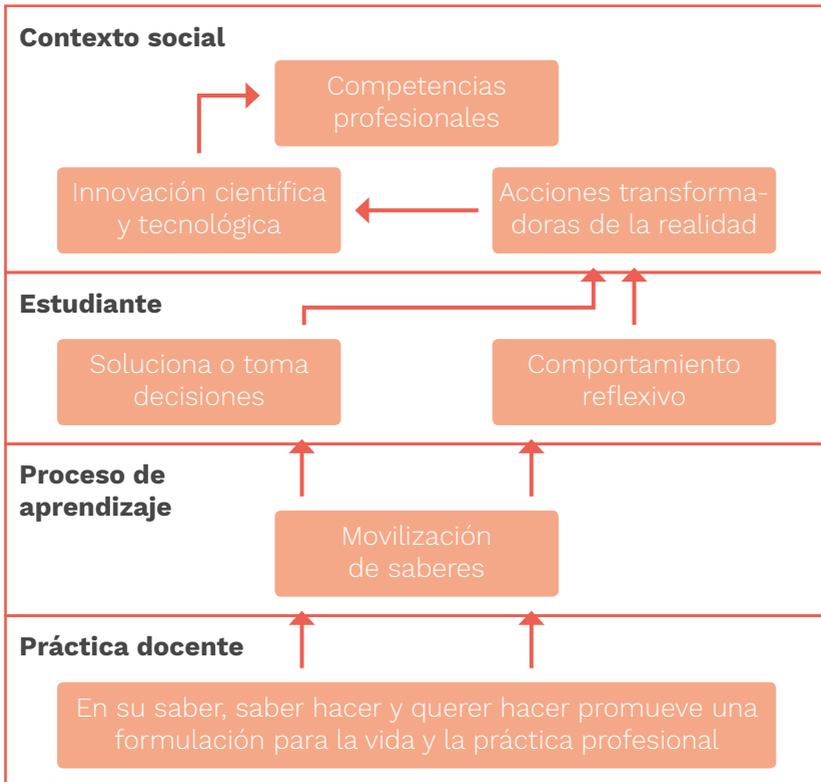
En este sentido delimita como competencias del profesorado universitario: la ética y los valores humanos, poseer una visión hermenéutica de las prácticas y fenómenos de la sociedad en que vive, capacidad y voluntad autodidacta, carácter crítico y auto-crítico, buenas prácticas de comunicación educativa, capacidad de liderazgo, visión sistémica, favorecer el trabajo en equipo, dominio y habilidades para el trabajo con las TIC, la empatía y la sinergia en la labor educativa, propiciar el aprendizaje continuo, situacional y desarrollador, favorecer la motivación, elevado espíritu humanista, considerarse y actuar como facilitador y coordinador del proceso docente educativo, orientador hacia las transformaciones y acompañar en todo momento a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su lugar, Mas (2012), aporta seis competencias relacionadas con la función docente: diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales; desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal; tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno permitiendo una mayor autonomía, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; contribuir activamente a

la mejora de la docencia, participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Las figuras 6 y 7 exponen dos tipologías de competencias del profesorado universitario: las de carácter profesional y las docentes. Si bien ambas tienen puntos de convergencia, y muchas veces son interpretadas y materializadas desde una sola filosofía de trabajo. Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014), del Instituto Politécnico Nacional de México establecen formas distintas de expresión para cada una, pero que dialogan entre sí.

Figura 6. Competencias profesionales del profesorado.



Fuente: Torres, et al. (2014).

Como se observa las competencias profesionales son más abarcadoras y se enfocan en las características del contexto social, en los estudiantes, en el proceso de aprendizaje y en la práctica docente.

Las competencias docentes se enfocan en forma de proceso, mediante el diseño, la ejecución, la evaluación y asumen como iniciativa la organización de su autopreparación de forma continuada.

Han sido numerosas las propuestas que se hallan en la bibliografía especializada y en la red las cuales señalan rasgos que deben distinguir a un profesor eficaz.

Proponemos las siguientes, a partir de una síntesis derivada de la revisión bibliográfica documental para este texto. Se consideran rasgos y valores del profesor eficaz: Responsabilidad, humanismo, flexibilidad, empatía, compromiso social e institucional, autenticidad, capacidad de persuasión, actitud positiva para el cambio, destrezas comunicativas.

Figura 7. Competencias docentes del profesorado y sus fases.



Fuente: Torres, et al. (2014).

Se concluye este acápite citando a Villarroel y Bruna (2017), quienes consideran que todas estas competencias docentes pueden clasificarse como generales, específicas y transversales.

Competencias docentes generales: se pueden incluir las cognoscitivas, las sociales, las comunicativas, las tecnológicas y las personales.

Competencias docentes específicas: se enmarcan las habilidades de planificación y organización del curso, las habilidades didácticas y las habilidades de evaluación.

Competencias docentes transversales: a partir del manejo del ambiente en la sala donde se produce la docencia y se favorece la reflexión pedagógica, investigación-acción.

La tabla 1 representa la sistematización realizada por Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017) sobre las competencias profesionales en el entorno universitario para desempeñar los roles y funciones sustantivas (docencia, investigación, vinculación o extensión y la gestión institucional) e incluye además las competencias genéricas que sirven de base para la realización de la actividad profesional pedagógica.

Es notable la diversidad de clasificaciones relacionadas con las competencias del profesorado (particularmente del nivel superior). Sin embargo, queda claro que todas presentan puntos convergentes significativos. Por ejemplo, para la mayoría de las posiciones, la comunicación en función del proceso docente educativo es una habilidad ineludible.

Asevera Durán (2016), que la formación del profesorado en el presente siglo se considera como un reto a nivel individual, institucional y para los sistemas de educación nacionales y locales de cada uno de los países. Hoy las exigencias son mucho mayores y se relacionan con las realidades del contexto global y del entorno próximo. Para Arias (2018), es necesario reconocer en la diversidad biológica y cultural una potencialidad que privilegie el encuentro, el diálogo, el consenso.

Tabla 1. Resumen de las competencias definidas para el docente universitario.

COMPETENCIAS	INDICADOR
Docencia universitaria: Planificación de la enseñanza	Planificar la acción docente.
	Diseñar y elaborar la guía didáctica, materiales y recursos educativos.
Mediación del proceso de aprendizaje	Utilizar habilidades lingüísticas y comunicativas para relacionarse con los estudiantes.
	Seleccionar estrategias que potencien el desarrollo de competencia de egreso y logro de aprendizajes significativos de forma individual y grupal.
Tutoría y acompañamiento en el uso de la tecnología	Cumplir las funciones del orientador, mediador y guía a través de la tutoría presencial y/o telemática.
	Utilizar las tecnologías pedagógicamente a la enseñanza-aprendizaje y tutoría.
Evaluación del aprendizaje y de la actividad docente e investigadora del profesor	Evaluar el desarrollo de las competencias de egreso, analizando los resultados obtenidos por los estudiantes.
	Evaluar los resultados de la actividad docente e investigativa y las condiciones con fines de mejora continua.
Investigación e innovación	Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación necesarios para la institución y el avance científico de su área de conocimiento.
	Escribir y publicar artículos científicos.
	Innovar y mejorar la actividad docente.
Vinculación con la colectividad (extensión)	Analizar el entorno, proponer proyectos y emprender acciones y actividades orientadas a la solución de problemas de la comunidad, involucrando a los alumnos.
Gestión institucional	Contribuir al desarrollo y buen funcionamiento de la institución.
	Aplicar estrategias de gestión que favorezcan la integración y el trabajo colaborativo de los equipos docentes.
Competencias genéricas o transversales. Valores y actitudes del ámbito personal.	Cumplir con sentido ético, lealtad e integridad las diferentes funciones asumidas en la institución.

Fuente: Tomado de Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017).



No basta con el dominio del contenido o de la metodología para impartirlo, el trabajo por competencias implica el dominio de conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas, métodos que hacen de la labor educativa un proceso integral, creativo, desarrollador y efectivo. Solo de esta forma es posible contribuir con la educación integral de la personalidad de los estudiantes.

Las competencias adquiridas e implementadas por los docentes en su trabajo cotidiano, también favorecen la integralidad de sus estudiantes, teniendo en cuenta su diversidad. Para Amber y Suárez (2016), las necesidades formativas actuales no se centran solo en aspectos metodológicos, didácticos o de contenido disciplinar, sino que también deben contemplar problemáticas y temáticas reales tales como la diversidad y la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Resumiendo lo analizado en este acápite se deriva que, hay una fuerte tendencia a la formación por competencias del profesorado universitario en la actualidad, para ejercer la función en correspondencia con los procesos sustantivos de la universidad en docencia, investigación, vinculación y gestión. Sin embargo, en consideración de los autores hay otras necesidades formativas que deben ser atendidas en este contexto como se describen en la figura 8.



Figura 8. Necesidades actuales formativas del profesorado.

<p>DOCENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interdisciplinariedad e integración del conocimiento. ■ Educación inclusiva. ■ Educación ambiental. ■ Manejo de la tecnología. ■ Comunicación e interculturalidad. ■ Promoción y prevención de salud. ■ Emprendimiento y responsabilidad social.
<p>INVESTIGACIÓN-VINCULACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diseño y ejecución de proyectos de alto impacto y de investigación formativa. ■ Publicación de los resultados. ■ Transferencia del conocimiento a la sociedad.
<p>GESTIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestión de la innovación pedagógica. ■ Gestión de grado y posgrado. ■ Gestión de la calidad universitaria en procesos de autoevaluación y evaluación universitaria.

Fuente: Elaborado por autores.



EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS Y ESTUDIOS PROSPECTIVOS SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CAPÍTULO 2

Noemí Suárez Monzón, Ana Isabel Fernández Lara,
Dariel Mena Méndez, Vanessa Gómez Suárez

2.1. EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS POR PAÍSES DE IBEROAMÉRICA

Existen plataformas científicas encaminadas a privilegiar temas sobre formación del profesorado: sitios webs, anuarios, revistas especializadas y editoriales. Diferentes proyectos educativos de postgrado por modalidad presencial y virtual, auspiciados por universidades y centros de estudio, también han favorecido este tema; sobre todo con el propósito de facilitar la enseñanza de conocimientos que son necesarios para el desarrollo de la profesión en contextos donde resulta una urgencia el acceso al conocimiento, o como alternativa para diversificar las estrategias educativas de formación.

Actualmente, numerosos espacios virtuales, que son promovidos por los Centros de Educación Superior (CES), permiten acceder a recursos de capacitación para la formación del profesorado. La tipología de formación continua implica la actualización de conocimientos en correspondencia con las últimas corrientes y tendencias que emergen desde el campo de la pedagogía y de la especialidad a nivel global.

En este sentido, se realizó una revisión a las tendencias que han seguido muchas de sus universidades y organismos de diferentes países de Iberoamérica para favorecer la formación de los claustros.

Primero, conviene mencionar algunas organizaciones y programas de reconocimiento en la región latinoamericana y caribeña que han trabajado desde hace años para el fortalecimiento de capacidades en los docentes de distintas especialidades. Ejemplos:

- Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina (IESALC).
- Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE).
- Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA).
- Red Iberoamericana de Facultades y Escuelas de Derecho.
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS).
- Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

- Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC).
- Asociaciones Latinoamericanas de Carreras de Diseño (ALCD).
- Red de Docentes de América Latina y del Caribe (RedDOLAC), que cuenta con el Instituto de Formación Continua.



- Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración.
- Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE).
- Asociación Latinoamericana de Carreras Universitarias de Relaciones Públicas (ALCERP).
- Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE).
- Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología (FIAP).
- Red Iberoamericana de Facultades y Escuelas de Psicología.
- Red Iberoamericana de Docentes (RID).



- Centro de Documentación sobre Evaluación y Calidad Educativa (CEADEL).
- Red Iberoamericana de Docentes Universitarios de Contabilidad y Auditoría (RIDUCA).
- Red Iberoamericana de Formación de Profesores Universitarios en Tecnología Educativa.
- Red Iberoamericana de Docentes (RID).
- Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM).
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Experiencias de España

En España la formación postgraduada de los docentes se ampara en el Real Decreto 56 de 2005. Asimismo, además de las regulaciones de carácter nacional, numerosas universidades y centros académicos de investigación, establecen sus propios mecanismos complementarios como sustento legal de referencia en función de planificar y ejecutar acciones de formación del profesorado. El Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha, en España, establece anualmente sus modalidades de formación permanente del profesorado y las actuaciones formativas complementarias, sustentado en la ordenanza del 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

También en este país existe el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), como parte del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Trabaja en el programa El CSIC en la Escuela para potenciar la formación científica del profesorado. Es un proyecto que reúne a científicos y maestros en aras de la socialización de conocimientos, el diálogo interdisciplinario y

la investigación científica en el campo de la educación. Se trata de un “(...) plan de formación científica dirigida a los profesores de infantil, primaria y primer ciclo de secundaria, mediante la realización de cursos tanto presenciales como virtuales. La colaboración entre científicos y maestros cuenta con el apoyo de los centros de formación del profesorado de las diferentes Consejerías de Educación. Estos centros convocan a los profesores de los colegios de su zona, que reciben la formación científica inicial (...).” (CSIC, 2018, párr.8).

El programa ha desarrollado numerosas actividades de capacitación desde el año 2006 hasta la actualidad, entre los que se destacan cursos, talleres, seminarios y conferencias. Cuenta con el Museo Virtual de la Ciencia y el Aula Virtual del CSIC, “(...) herramienta complementaria a la formación presencial de los profesores. Todo este conocimiento servirá al maestro para adquirir un importante bagaje de conocimientos científicos y le apoyará a la hora de transmitir esos conocimientos a sus alumnos”. (CSIC, 2018, párr.10).

Las actividades más importantes durante el 2018 son: 1) Seminario: Magnetismo y electricidad un proyecto de investigación en el aula desde Educación Infantil, en Murcia; 2) VII Encuentro científico entre niños, maestros e investigadores, en Madrid; 3) Evento multiplicador del Proyecto SCILIT. Organizado por el CPR Gijón Oriente, en Gijón; 4).IV Reunión transnacional de los socios del proyecto SCILIT, en Gijón; 5) Conferencia: El CSIC en la Escuela y la alfabetización científica. En el marco del curso Cultura científica: divulgación y comunicación de la ciencia, en Madrid; 6) Evento multiplicador del Proyecto SCILIT. Organizado por El CSIC en la Escuela, en Madrid.

Entre las titulaciones para la formación continua del profesorado, se encuentran los programas de especialidad y maestría. Europa ha sido una de las regiones donde mayor cantidad de cursos se ofrece, tanto por la modalidad presencial, como a distancia.

Entre las universidades españolas figuran: la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), la Universidad de Navarra, la Universidad Francisco de Vitoria en Madrid, la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad Católica de Valencia y otras.

El Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado es organizado por la Universidad de Murcia, de conjunto con la AUFOP, la Universidad de Valladolid y la Universidad de Zaragoza. Las últimas ediciones se destacaron por la diversificación de las temáticas, entre ellas las siguientes: experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria; aprendizaje virtualizado y tecnologías de la información; orientación educativa y profesional y acción tutorial; innovaciones orientadas al EEES; metodologías docentes innovadoras; evaluación del aprendizaje, profesorado y programas.

Se redujo la atención a la diversidad; educación intercultural; convivencia, disciplina y violencia en educación; aprendizaje y rendimiento académico; educación para el desarrollo humano y sostenible; formación del profesorado y género; en investigación educativa y social; educación y familia; educación superior y mercado de trabajo; organización, gestión universitaria y derechos humanos; educación y personas mayores.

Entre las titulaciones para la formación continua del profesorado en Iberoamérica se encuentran los programas de especialidad y maestría. España se destaca por ser uno de los países que cuenta con mayor número de centros ocupados específicamente en la formación del profesorado, los que tienen la misión fundamental de “cubrir las necesidades de formación y actualización del profesorado, desde una perspectiva didáctica y pedagógica”. (MECD, 2018, párr.1). La capacitación puede ser por las modalidades presenciales y on-line. Entre las acciones fundamentales figuran el asesoramiento, formación, oferta de recursos y dinamización socioeducativa.

La Universidad Complutense de Madrid cuenta con la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado desde el año 1991, al cual se adjuntaron otros centros precedentes que realizaban actividades de capacitación docente. Consiste en un espacio de capacitación, con facultades para organizar procesos educativos a nivel institucional de la UCM y para multiplicar buenas experiencias hacia otras universidades con las cuales se establecen relaciones de cooperación por medio de convenios académicos.

Cuenta con siete programas de grado y doble grado, diez programas de maestría, uno de doctorado y una especialidad, además de la cooperación con otras facultades y universidades nacionales y foráneas para estos propósitos de formación. Se destacan entre los programas de maestría los siguientes:

- **Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.**
- **Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas (CES Don Bosco).**
- **Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas (CES Villanueva).**
- **Máster Universitario en Investigación en Educación.**
- **Máster Universitario en Formación Internacional Especializada del Profesorado.**

Se destaca el Aula Virtual de Formación del Profesorado, promovido por la Consejería de Educación/Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía. Esta modalidad de educación a distancia favorece cursos de carácter regional, destacándose la II Convocación de cursos de tele formación regional 2017-2018.

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) es una organización internacional, no gubernamental, que cuenta con reconocimiento por la UNESCO. Su objetivo general consiste en: “Contribuir con criterio de alta calidad académica a la formación de profesores universitarios, científicos y profesionales en el nivel de postgrado y doctorado, en función de las necesidades de desarrollo de cada país y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones”. (AUIP, 2018, párr.1-10). Las actividades que desarrolla están en correspondencia con sus objetivos y se ejecutan a partir de los planes que elabora con periodicidad bianual.

Figura 9. Identificador de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).



Fuente: AUIP (2018).

Objetivos específicos de la asociación (AUIP, 2018, párr.1-10):

- **Establecer un proceso efectivo de evaluación y reconocimiento de los estudios de postgrado** que ofrece cada institución miembro de la Asociación en el marco de la legislación de cada país.
- **Facilitar el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes** entre los miembros de la Asociación.
- **Promover la realización de programas conjuntos de postgrado y de investigaciones científicas** de forma cooperativa e interinstitucional.

- **Desarrollar una política informativa y de difusión** que sirva para multiplicar las posibilidades de cooperación y para fortalecer a los propios miembros de la Asociación.
- **Organizar, auspiciar y promover reuniones de carácter académico, cultural o científico** para contribuir al intercambio y enriquecimiento de experiencias y conocimientos entre profesores e investigadores de programas de postgrado adscritos a la AUIP.
- **Contribuir a la preservación y enriquecimiento del patrimonio cultural y educativo** y cooperar con su aportación intelectual al desarrollo autónomo iberoamericano por medio de los programas de postgrado.
- **Fomentar la innovación y experimentación** de nuevos sistemas, estructuras y métodos educativos, científicos y técnicos adaptados a la realidad de Iberoamérica.
- **Contribuir a garantizar el nivel óptimo de calidad académica** mediante evaluaciones periódicas y sistemáticas de los programas.

Tiene su sede oficial en Salamanca, España, y surge en 1987 como Universidad Iberoamericana de Postgrado (AUIP). La denominación actual la recibe en 1994 y su misión se dirige a las políticas y programas de postgrados de Iberoamérica, puntualmente centrada en maestrías y doctorados.

Se encuentran asociadas a la AUIP un total de 198 universidades, colegios, centros de investigación e institutos de Europa, (España y Portugal), y de numerosos países de Latinoamérica y el Caribe. Cuenta con varias direcciones regionales en universidades de México, Argentina, Colombia, Brasil, Cuba, Ecuador, España, Perú y República Dominicana. Los programas que desarrolla son los de formación avanzada cooperación e Integración,

fortalecimiento de la oferta académica de postgrado y gestión y desarrollo institucional.

La Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), es una organización académica con sede en la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Zaragoza. Acoge a docentes e investigadores de las ciencias pedagógicas o de otras áreas humanas y sociales que se interesen por la formación del profesorado, básicamente en el contexto universitario.

Figura 10. Identificador de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).



Fuente: AUFOP (2018).

Desarrolla su Congreso Internacional de Formación del Profesorado con una amplia participación de docentes e investigadores de diferentes países iberoamericanos. La edición XIV con fecha 20, 21 y 22 de junio de 2018 tuvo como lema central *Tejiendo redes: hacia una educación basada en el diálogo para la transformación social* con sede en la Facultad de Formación del Profesorado y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Se convierte en un espacio oportuno para el intercambio académico, la crítica y la discusión científica. Se destinaron como ejes temáticos los siguientes: educación para el desarrollo y la ciudadanía global; formación y evaluación docente; TIC y educación mediática, innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas; educación inclusiva y convivencia. La organización cuenta con su propia revista científica, denominada *Revista Electrónica*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), como continuidad de la otrora *Revista de Escuelas Normales*.

Se edita en colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y participan en el proceso de redacción, asesoría y revisión, numerosas personalidades del campo de la Pedagogía y Ciencias de la Educación de España, Reino Unido, Argentina, Estados Unidos, Australia, Chile y Canadá. Cuenta con un consejo de redacción, un consejo asesor, un consejo académico, un comité de apoyo institucional y un conjunto de instituciones colaboradoras de prestigiosas universidades de España.

Por su trascendencia en cuanto al tema que abordamos en el presente libro, conviene realizar una breve mirada al número 29 que se editó en agosto del año 2009, bajo la coordinación de Pablo Palomero Fernández.

En este ejemplar, cuyo tema monográfico fue *La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas*, se publicaron un total de diez artículos, un resumen de tesis doctoral y una revisión bibliográfica.

A modo de sugerencia, en la tabla 2 exponemos los títulos y autores de los trabajos publicados en este número de la revista. Se trata de materiales que pueden resultar de mucho valor para la formación del profesorado, ya que aborda el tema desde diferentes aristas y enfoques.

Otra plataforma similar es *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Patrocinada desde el año 1997 por el Grupo de Investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE) de la Universidad de Granada. Se clasifica como una publicación interdisciplinar con carácter científico y académico, en la cual se potencia el debate científico-profesional, la socialización de ideas, de proyectos y la difusión de trabajos investigativos. Entre las temáticas que privilegia figuran:

formación inicial y desarrollo profesional del docente, desarrollo curricular e innovación educativa, tecnología educativa, organización escolar, educación inclusiva e intercultural, didácticas específicas, teoría y sociología de la Educación y metodología de investigación.

Figura 11. Simbología que identifica la plataforma virtual de la Revista Profesorado.



Fuente: FORCE (2018).

Valiosos trabajos, encargados de realizar miradas a la formación del profesorado desde la pluralidad epistemológica, fueron publicados en el número 1 del volumen 22, del primer cuatrimestre de 2018, cuyo tema central fue *Re-definiendo la profesionalización docente desde diversas miradas*. La tabla 3 expone los títulos de los referidos trabajos y la identificación de sus autores.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), es un centro que se ocupa en la integración de las TIC en los niveles educativos no universitarios. Adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, adquiere la categoría de subdirección general integrada a la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Sus objetivos fundamentales son:

- **Elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado**, el diseño de modelos para la formación del personal docente y el diseño y la realización de programas específicos, en colaboración con las Co-

munidades Autónomas, destinados a la aplicación en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la actualización científica y didáctica del profesorado.

- **Elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual de todas las áreas de conocimiento**, con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas.
- **El mantenimiento del portal de recursos educativos del departamento y la creación de redes sociales** para facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado. (INTEF, 2018, párr.2-5).

Tabla 2. Presentación del número 29 de 2009 de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP).

Nº	TÍTULO	COORD. MONOGRÁFICO
1	La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas	Pablo Palomero Fernández
ARTÍCULOS		
Nº	TÍTULOS	AUTORES
1	Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado	Elisa Usategui Basozabal Ana Irene del Valle Loroño
2	Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros	Rosario Mérida Serrano
3	La elaboración de los documentos de planificación: una actividad cuestionada en la formación de maestros	Antonia López Martínez
4	Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos	Africa M.ª Cámara Estrella

5	Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro-Educación Especial	Jordi Coiduras M. Josep Valls Ramona Ribes M. Ángeles Marsellés Gloria Jové M. Jesús Agull
6	El alumnado de la Escuela de Magisterio de Albacete ante el sistema ECTS: sensibilidades y expectativas	Ramón Cózar Gutiérrez Manuel Jacinto Roblizo Colmenero
7	De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado	Juana María Rodríguez Gómez
8	La integración de las TIC en el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado	Azucena Hernández Martín Anunciación Quintero Gallego
9	La coordinación académica en la universidad. Estrategias para una educación de calidad	Carme Armengol Asparó (coord.)
10	Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista	Pablo Palomero Fernández

RESUMEN DE TESIS DOCTORAL

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	La autorregulación del aprendizaje: la estructura del aula, la orientación a metas y las estrategias volitivas y metacognitivas en escolares adolescentes	Martha Leticia Gaeta González

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	Narraciones de la escuela	Isabel Cantón Mayo (coord.)

Fuente: *Elaboración propia (2018). Con información del número referenciado de REIFOP (2009).*

Tabla 3. *Presentación del número 1, vol. 22 de 2018 de Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado.*

Nº	TÍTULO	AUTORES
1	Editorial: (re) definiendo la profesionalización docente desde diversas miradas	Inmaculada García-Martínez Ana Martín-Romera
2	Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional	Inmaculada García-Martínez Ana Martín-Romera
3	Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC	José Tejada Fernández Katia V. Pozos Pérez
4	Percepción sobre formación de competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica	Oswaldo Lorenzo José Amílcar Osorio
5	Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas	Ester Trigo Ibáñez Manuel Francisco Romero Oliva
6	Las investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional en el estado español	Alicia Ros-Garrido María José Chisvert-Tarazona
7	Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización	Julio César Tovar-Gálvez
8	Análisis de las concepciones de los futuros profesionales de la educación de la Universidad de Almería sobre la atención al alumnado en audición y lenguaje	Antonio Luque de la Rosa Rafaela Gutiérrez Cáceres José Juan Carrión Martínez
9	Nuevos horizontes familiares: una reflexión en la formación inicial del profesorado	Ana Abril Matilde Peinado
10	Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de educación infantil españoles: un estudio comparativo	María Santamarina Sancho M.ª Pilar Núñez Delgado
11	El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado	Edu Zelaieta Anta Igor Camino Ortiz de Barrón

12	Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado	Nerea Cazalla-Luna David Molero
13	Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional	Ángela Vaquero Barba Ana M.ª Macazaga López
14	Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura	Irene del Rosal Juan Manuel Moreno-Manso María Luisa Bermejo
15	La competencia informacional como requisito para la formación de docentes del siglo XXI: análisis de estrategias didácticas para su adquisición	Francisca Negre Bennasar Victoria Martín Juarros Adolfina Pérez Garcías
16	Talleres con niñas y niños en la formación inicial del profesorado: superación del modelo transmisivo a partir de una experiencia universidad-escuela	Luispe Gutiérrez Josu Sanz
17	Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente	Jorge Valenzuela Carla Muñoz Marisol Marfull-Jensen
18	El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación	Patricia Silva García Isabel del Arco Bravo Óscar Flores Alarcía
19	El practicum del máster de formación del profesorado de secundaria: valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor	Pilar Gil Molina Alex Ibañez-Etxeberria Silvia Arribas Joana Jaureguizar
20	El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena.	Ángela Saiz Linares Teresa Susinos Rada
21	Reflexión en el practicum: un experimento de enseñanza con estudiantes colombianos	María Teresa Castellanos Sánchez Pablo Flores Antonio Moreno
22	Co-creación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros	Montserrat Payá Begoña Gros Begoña Pique Laura Rubio
23	Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción	Carlos Marcelo Carmen Gallego-Domínguez Paulino Murillo-Esteba Paula Marcelo-Martínez

24	Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica	Julián López-Yáñez Marita Sánchez-Moreno Mariana Altopiedi Nieves Oliva Rodríguez
25	Una aproximación a los miedos de docentes de secundaria en prácticas. Entre la reproducción y la transformación.	Marcela Gaete Vergara
26	Problemas prácticos y dilemas de un maestro novel de inglés durante el desarrollo de las destrezas orales de sus alumnos desde una perspectiva autobiográfica	Javier González Jiménez
27	Formación del profesorado en TIC y su pensamiento acerca de la integración de la tecnología en la enseñanza de adultos	Paula Morales Almeida María Olga Escandell Bermúdez José Juan Castro Sánchez
28	Formación docente en ámbitos de marginación: problemática, expectativas y necesidades	Gabriel Barbero Consuegra Miguel Pérez Ferra Purificación Pérez-García
29	La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario	Patricia Torrijos Fincias Juan Francisco Martín Izard María José Rodríguez Conde
30	La evaluación de las competencias del docente-tutor en línea en el marco de un programa de formación literaria virtual	Ana Evia Ricalde Rosario Arroyo González
31	¿Los modelos educativos imponen la estandarización? Leyendo a Pestalozzi históricamente.	H. Rebekka Horlacher

Fuente: *Elaboración propia (2018). Con información del número referenciado de REIFOP (2009).*

El INTEF ha desarrollado el Marco Común de Competencia Digital Docente, que a partir del presente año (2018), prevé la emisión de certificados en los cuales se identifique el nivel de competencia digital del profesorado de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Dicha categoría se inserta como elemento importante para medir la integralidad de los docentes y como una clasificación complementaria para los currículum vitae y los sistemas de evalua-

ción; similar a como se implementa desde hace décadas con el dominio del idioma extranjero por parte de los maestros y profesores. “Será considerado como un pasaporte digital expedido por el INTEF”. (Mosquera, 2018, párr.2).

Figura 12. Identificador del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).



Fuente: INTEF (2018).

Estos antecedentes dieron como resultado la reciente creación de la Escuela UNIR de profesores en Tecnología Educativa, Competencias Digitales y Desarrollo del Talento, desde donde se pretende: “(...) contribuir al desarrollo y adaptación del sistema educativo a un entorno fuertemente digitalizado y cambiante. (...) una escuela abierta, flexible, online y dinámica, lugar de encuentro de profesionales motivados que podrán construir su propio itinerario de un modo personalizado y adecuado a sus necesidades y ritmo.” (Mosquera, 2018, párr.4).

El INTEF también promueve desde el año 2010, como resultado del II Congreso Estatal de Formación del Profesorado, Conectando Redes, el Portal de Formación Permanente del Profesorado. En dicha plataforma se ofrecen varios recursos de capacitación, programas de cooperación, unido a dos enlaces de las redes de formación y redes de centros que trabajan en estos temas en España. “Su objetivo es proporcionar un espacio formativo y de colaboración que propicie el encuentro entre los profesionales que participan en la investigación, gestión, planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado desde todos los ámbitos educativos”. (INTEF, 2011, párr.2).

En España también se destaca el Centro Superior de Formación del Profesorado. En un documento publicado en el año 2010 por esta entidad, y sustentado en un estudio comparado sobre la formación del profesorado en las distintas comunidades autónomas de España, reconoce las siguientes modalidades de formación:

- **Modalidades básicas:** Se sustentan acorde a la Orden de 26 de noviembre de 1992 del Ministerio de Educación y Ciencia y concibe tres tipologías principales: los cursos, los seminarios y los grupos de trabajo.
- **Modalidades a distancia:** Se consideran los cursos y los grupos de trabajo, en correspondencia con el contexto educativo y sus particularidades.

En Castilla La Mancha se han organizado espacios regionales de trabajo, de los cuales se derivan importantes resultados de investigación y aportes metodológicos concebidos para la docencia y la capacitación interinstitucional de los claustros.

Toda la oferta formativa de actividades a distancia se desarrolla mediante plataformas colaborativas. Un ejemplo se encuentra en Andalucía, donde a través de su entorno colaborativo se integran redes de profesores, proyectos de formación en centros y grupos de trabajo de los centros del profesorado ofreciendo un espacio para compartir y discutir ideas, experiencias e información interesante relativa a la temática. (CSFP, 2010, p.3).

- **Modalidades formativas creadas por las Comunidades:** Son las propuestas que emanan de los propios centros educativos, como estrategias complementarias que pretenden perfeccionar las acciones de formación y desarrollo ajustadas a las realidades propias. Suponen una innovación con respecto a las formas precedentes, como los llamados cursos de seguimiento.

En el caso de Castilla y León, la formación del profesorado también se analiza a partir del ámbito de realización, al interior o exterior del propio centro educacional de pertenencia. Por lo cual se aboga por fortalecer la que corresponde al ámbito interno. Se privilegia la formación por competencias, entre las que se destacan: científica y cognitiva, intra e interpersonal, didáctica organizativa y de gestión del centro, gestión de la convivencia, trabajo en equipo, innovación y mejora, comunicativa y lingüística, digital y la social-relacional.

Para fortalecer la participación del sector pedagógico, se garantiza el reconocimiento y certificación de las distintas acciones. Se destacan los distintos tipos de planes, a saber:

- **Planes de Formación Permanente de Centros Docentes y Servicios de Apoyo Educativo:** Se llevan a cabo en los propios centros durante una periodización concreta que puede oscilar entre dos y cuatro cursos.
- **Planes de Formación Permanente de Equipos de Profesores:** Tiene un carácter cooperativo, toda vez que las acciones de formación privilegian el trabajo con equipos docentes de diferentes centros de pertenencia. Se conciben los grupos multidisciplinares.
- **Participación individual o en un grupo** en alguna de las actividades de formación convocadas que son certificables de forma independiente.

Se conciben aquí los cursos, las jornadas, los seminarios, los grupos de trabajo, los proyectos de formación en centros, los proyectos de innovación y/o investigación, los congresos y varias experiencias relacionadas con la calidad del PDE.

Por otro lado, la plataforma virtual de Formación del Profesorado e Innovación Docente que auspicia la Universidad de

Córdoba, aporta nueve competencias docentes básicas, por las cuales se trabaja en esta institución con la competencia de planificación, metodológica, en evaluación, orientación y tutoría, coordinación y trabajo en equipo, personales, interpersonales y comunicativas, innovación e investigación docente, en marco normativo y gestión universitario, competencia de responsabilidad y compromiso social universitarios.

La Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, surgida en el año 2010 por un acuerdo de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, y como resultado de la fusión de tres centros anteriores con similares fines, ha desarrollado múltiples acciones para la formación de docentes con y sin formación pedagógica.

Figura 13. Identificador de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo.



Fuente: UO (2018).

Con auspicio de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), el INTEF y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en España, tuvo lugar desde el 15 al 17 de noviembre de 2017 el I Congreso Internacional de Formación de Profesorado e Innovación Educativa Edutendencias, unido al IX Congreso de Pizarra Digital y el I Encuentro sobre Robótica Educativa. Dicho espacio fue oportuno para el debate académico, la presentación de experiencias educativas y de formación docente, la realización de talleres y la exposición de posters.

Figura 14. Cartel promocional del Congreso Internacional de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.



Fuente: UAM (2017).

La Universidad de Castilla-La Mancha, también llevó a cabo el Máster en Formación del Profesorado para alumnos de altas capacidades, como bien se representa en su cartel promocional.

Otras universidades españolas que se destacan en el diseño de estrategias y proyectos para la formación continua del claustro son: la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), la Universidad de Navarra, la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad Católica de Valencia y otras.

La Red de Información Educativa REDINED, es una estrategia de integración surgida desde 1985, para generar contenido en función del desempeño profesional del profesorado. Ofrece información educativa, resultados de investigaciones, publicaciones, proyectos, innovaciones, revistas indexadas y recursos que se producen en España. Propicia la conservación, difusión y uso oportuno del conocimiento.

Algunas organizaciones de España también han privilegiado la formación didáctica en carreras no pedagógicas, considerándose que precisamente son los docentes de dichas áreas los que mayor capacitación necesitan para su desempeño.

Figura 15. Cartel promocional del Máster en Formación del Profesorado para alumnos de altas capacidades.



Figura 16. Identificador de la Red de Información Educativa REDINED.

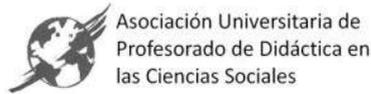


Fuente: REDINED (2018).

La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), es uno de tales ejemplos. Surgida desde hace 27 años, se destaca por su capacidad de organizar diferentes tipos de eventos científicos, espacios desde donde se debate y reflexiona en cuestiones epistemológicas y metodológicas en correspondencia con los fines que la motivan. “Ha difundido marcos teóricos de referencia y ha inspirado líneas de investigación que, en sus publicaciones, constituyen una espiral temática inagotable”. (García, 2016, párr.1).

Entre las actividades fundamentales que desarrolla la AUPDCS, pueden citarse el Simposio internacional, Publicación de libros, Edición de la Revista de Investigación Enseñanza de las Ciencias Sociales, con la participación de varias universidades; acciones

Figura 17. Identificador de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales (AUPDCS).



Fuente: AUPDCS (2018).

de colaboración con otras asociaciones y entidades, nacionales o internacionales, que trabajan aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales y difusión de actividades científicas en didáctica de las ciencias sociales por diferentes medios, fundamentalmente en el sitio web de la organización. (García, 2016, párr.3).

Figura 18. Cartel promocional del XXIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.



Fuente: AUPDCS (2018).

El más reciente evento desarrollado por la organización, fue el XXIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, que tuvo lugar del 20 al 22 de marzo de 2018 en el Aula Mergelina del Edificio Histórico de la Universidad de Valladolid. La cita tuvo como temática, Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales, e incluyó el Encuentro entre Jóvenes Investigadoras/es en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Experiencias de Chile

Para la acreditación de la formación postgraduada en Chile, se creó la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), bajo el amparo de la Ley 20.129 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

La Dirección de Docencia, de la Universidad de Concepción, de Chile, ha impartido cursos, seminarios y talleres en cuestiones didácticas y pedagógicas a profesores de distintas facultades y departamentos de la institución; ha destinado financiamientos para proyectos de innovación e investigación en la docencia, para la creación de software, multimedios, sistemas interactivos, sitios web, y otras iniciativas.

Entre los principales talleres efectuados durante los últimos cinco años figuran: la formación basada en competencias: nuevos desafíos para la formación profesional en la universidad; el sistema modular como instancia de mejoramiento de la formación profesional universitaria, los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en la educación superior; metodologías de enseñanza - aprendizaje innovadores; diseño de guías didácticas en la enseñanza universitaria; prácticas pedagógicas para el desarrollo de materias teóricas y experiencias

La Universidad de Santiago de Chile (USACH) se destaca por la realización de las Jornadas de Docencia donde participan profe-

sores de diferentes especialidades para adquirir conocimientos y potenciar sus niveles de capacitación en cuestiones pedagógicas.

Este país también cuenta con el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) que patrocina el Ministerio de Educación de Chile, que concibe acciones de formación, a la cual desde sus inicios se han insertado docentes de diferentes ramas de las ciencias. Entre sus objetivos están:

- **Fomentar la formación de recursos humanos** de alto nivel, el postgrado y la investigación.
- **Promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia** de la educación superior.
- **Incentivar la vinculación de la educación superior** con el desarrollo regional y nacional.

Esta iniciativa gubernamental surge frente al reconocimiento sobre la calidad de la educación superior, que es muy heterogénea y desigual en las universidades chilenas. (Citado en Villalobos & Melo, 2008, p.10).

Diferentes programas de postgrado de universidades chilenas, donde se inscriben proyectos de maestrías y doctorados en campos afines a la didáctica y la pedagogía, también son ejemplos de buenas experiencias. Es justo mencionar al respecto el Magíster en Pedagogía Universitaria de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), el programa de Magíster en Ciencias de la Educación, con mención en Docencia e Investigación Universitaria, que patrocina la Universidad Central desde el 2003; el Magíster en Educación con mención en Pedagogía y Gestión Universitaria, desde la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Aconcagua (UAC), el Docto-

rado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), y otros.

Con el propósito de orientar, evaluar y perfeccionar el desempeño profesional de los docentes en Chile, surge en el año 2003 el Marco para la Buena Enseñanza, una propuesta realizada por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades. De este documento y su respectiva implementación se derivaron importantes acciones de capacitación del profesorado. Entre los dominios fundamentales que planteaban dicho programa figuran: Dominio A: preparación de la enseñanza; Dominio B: creación de un ambiente propicio de aprendizaje; Dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; Dominio D: responsabilidades profesionales (Ministerio de Educación, 2018, p. 8).

Cabe destacar, la aprobación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en 2006, la cual “obliga a la acreditación de todas las carreras de pedagogía” (Díaz, Solar, Soto, Hernández & Conejeros, 2015, p.545), lo que ha implicado un proceso continuo de formación del claustro.

Chile también cuenta con el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) desde el año 2008, y constituye una iniciativa conjunta entre la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Figura 19. Identificador del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).



Fuente: CIAE (2018).

Este centro se destaca por su papel en la producción de conocimientos desde y para el sector educativo del país. Otorga un soporte científico a las distintos programas y políticas públicas en este campo, “para que las políticas nacionales, la gestión educativa local y la docencia en el aula estén basadas en la evidencia que genera la investigación; y contribuir a la formación de una nueva generación de jóvenes investigadores en el campo de la educación”. (CIAE, 2008, párr.2).

Entre sus líneas de investigación figuran: Educación Inicial, Políticas Educativas, Profesión Docente, Enseñanza y Aprendizaje, Neurociencia y Cognición y Tecnología y educación.

A pesar de los logros alcanzados en este país, algunas críticas fueron avizoradas desde el 2009, cuando el CIAE publicó el libro *Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?*. El texto, editado por Carmen Sotomayor y Horacio Walker en la Editorial Universitaria, realiza un análisis crítico al estado en que se encontraba la formación de los docentes, se sistematizan experiencias nacionales derivadas de universidades y se promueven nuevas acciones para fortalecer la capacitación.

El Consejo Nacional de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación, son las instancias que evalúan la calidad de la educación. La Red Maestros de Maestros (RMM), es una iniciativa del Ministerio de Educación (MINEDUC) que contribuye a potenciar la docencia mediante estrategias y proyectos en los cuales se involucran educadores del país. En una publicación reciente realizada en el sitio web del ministerio, se declara que su misión fundamental es “Fomentar la colaboración y el aprendizaje entre pares”. (RMM, 2017, párr.1).

Otras organizaciones del país que priorizan esta área son el Colegio de Profesores de Chile y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), enti-

dad rectora de la implementación del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente con la participación de otras organizaciones académicas chilenas, a saber, la Agencia de la Calidad de la Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Superintendencia de Educación.

El CPEIP se ocupa en la consolidación profesional de los docentes en función del desarrollo humano y de la calidad de vida. Asimismo, tiene como misión sostener los principios y lograr los objetivos de la Reforma Educacional para el sistema escolar. Para ello, acompaña a los docentes a lo largo de toda su vida profesional, reconociendo y fortaleciendo la profesión a través del Sistema de Desarrollo Docente. (...) construye así un futuro con sentido para la docencia, constituyéndose en un referente nacional e internacional en desarrollo profesional docente. (CPEIP, 2016, párr.2).

Para potenciar la formación docente en Chile se crean los Consejos Regionales y los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, que se encargan de contribuir a la capacitación para la labor educativa en correspondencia con las necesidades de cada territorio.

Figura 20. Presentación del cartel de la Red de Maestros de Maestros.



Fuente: AUPDCS (2018).

Experiencias de Uruguay

Luego de los años de la Reforma, el sistema uruguayo de formación docente se sustenta en los Programas de Formación, implementados por los Centros Regionales de Profesores (CERP), entre los que se destacan: la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente; el Consejo de Formación en Educación (CFE), el Instituto Normal, con sede en Montevideo, el Instituto Normal Experimental, radicado en Solymar, el Instituto de Profesores Artigas (IPA), Más de veinte Institutos de Formación Docente (IFD), el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), los Centros Regionales de Profesores (CERP), con sede en Rivera, Salto, Colonia, Atlántida, Maldonado y Florida, el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, en Montevideo.

Desde 1991, la Universidad de la República, particularmente su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se destaca entre las instituciones educativas de carácter público, con proyectos para la formación de los docentes. Se añaden las especializaciones en disciplinas del campo de la educación, auspiciados por la Universidad Católica y la Universidad ORT.

En Uruguay también se destaca el desempeño de la Universidad Nacional de Educación y el Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE). El referido grupo surge en 2010 y lo integran profesionales del sector educativo para el tratamiento y profundización de temas necesarios en la capacitación docente. Cabe añadir como documento regulatorio de referencia en el país, el Sistema Único Nacional de Formación Docente, surgido en 2007, además de las políticas de capacitación centralizadas que aporta el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de Montevideo.

Experiencias de Venezuela

Venezuela cuenta con varias estructuras que desde inicios de siglo XXI favorecieron la expansión de la educación a través de

distintas misiones educativas, y con ello, se ha incluido necesariamente un proceso nacional de capacitación de maestros y profesores de los distintos tipos y niveles de enseñanza pública. Durante los últimos años, ha sido significativo el papel desempeñado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, desde donde se han diseñado e implementado políticas públicas que obligan a los centros educativos del país a diseñar acciones para capacitar a su profesorado, en función del perfeccionamiento del proceso docente-educativo.

Entre el año 2000 y 2013, con la constitución de las Escuelas Bolivarianas se experimentó un auge en materia de formación docente, lo que propició una convergencia entre cuestiones de carácter pedagógico y aspectos para favorecer la cultura general integral de quienes desempeñan la labor de educar en Venezuela. Se insertaron con las nuevas políticas públicas, temas sobre multiculturalidad y diversidad, entendiéndose como imprescindible el tratamiento de la diversidad cultural de la nación.

Por estos años surgen varios documentos oficiales que respaldaron resueltamente la formación de profesores, como el denominado *Aspectos Positivos del Proyecto Educativo Nacional (PEN)*, la Constituyente Educativa, que partió de un proceso de consulta nacional en aras de fortalecer la enseñanza en todos los niveles y contextos.

Como dependencia de él, se creó la Dirección General de Supervisión y Formación del Personal Docente, cuya MECD denominación actual es, Dirección General de Formación al Personal Docente (DGFPD), que vela “por el cumplimiento de las Políticas de Formación Permanente del Docente, a partir de una serie de atribuciones que tiene asignada”. (Di Scipio, 2013, p.5).

El Centro Nacional de Formación Docente (CENAFOD), realizó diagnósticos, planificó, ejecutó y evaluó el comportamiento de la formación del profesorado en su modalidad permanente. Asi-

mismo, existen en Venezuela dos Centros de Formación Permanente situados en los municipios Caroní y Piar que pertenecen al estado Bolívar.

El país bolivariano se destacó también por el establecimiento y puesta en marcha de un sistema de convenios académicos entre sus universidades y organismos con ministerios y centros de la educación superior de países de la región, como Bolivia, Ecuador y Cuba, respondiendo a los llamados y alianzas favorecidas desde organismos como la Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). Derivado de estas iniciativas se formaron numerosos profesionales de la educación como licenciados en especialidades del campo educativo y en las categorías académicas de maestrías y doctorados en Ciencias de la Educación y Ciencias Pedagógicas.

En cuanto al profesorado que labora en la educación superior, el Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario (MPPEUCT, 2015), destaca en este sentido, el documento elaborado por el Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología en 2015, declara que se requiere formar un Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario que, contribuya a la generación de prácticas pedagógicas e investigativas innovadoras.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Decreto Presidencial N° 1.273 de 2014, son los mecanismos jurídicos por los cuales se ampara este programa y cada una de las acciones de capacitación de los docentes en las universidades del país bolivariano.

Experiencias de Colombia

Si algo ha distinguido a Colombia desde finales del pasado siglo, como consecuencia de sus niveles de desarrollo intelectual en varias de sus universidades, es el avance adquirido en cuan-

to al desarrollo del campo académico y científico de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas. En 1998 contaba con “681 programas de formación de educadores en el nivel de educación superior”. (CNA-MEN, 1998, citado en Jurado, 2016, p.11). De los cuales 399 pertenecían al pregrado en educación, además de 244 especializaciones, 37 programas de maestría y un doctorado.

Sin embargo, en cuanto a la formación de los docentes universitarios, estudios de la reciente década también han avizorado problemas aún por resolver, como se expresa en el artículo La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana, de Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra y Almenárez-Moreno (2010, p. 421), quienes aseveran que “las carencias pedagógicas de los profesores dificultan la transmisión del conocimiento y hacen complejo el proceso de aprendizaje para el alumno”.

Si bien son evidentes las afectaciones que a nivel nacional se ha visualizado en el sector público colombiano, particularmente en la educación, como consecuencia de las coyunturas políticas y sociales imperantes; asimismo, debe destacarse que durante los últimos años, es uno de los países iberoamericanos que mayor número de redes académicas de investigación ha fundado, unido a la creación de revistas científicas y acreditadas plataformas de divulgación del conocimiento que han valido de espacios para el fortalecimiento de capacidades en los docentes de distintos niveles de enseñanza.

La Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), figura entre las organizaciones prestigiosas radicadas en el país, en la cual se inscriben todas aquellas universidades que cuentan con programas de Comunicación Social, Periodismo, Ciencias de la Información y otras disciplinas afines. Desde su acto constitutivo, la formación parmente del profesorado de esta rama, ha sido una prioridad de la federa-

ción. Docentes, investigadores y estudiantes de la región se han favorecido con los cursos, espacios de divulgación y congresos internacionales promovidos por la federación.

La Universidad Nacional de Colombia es una de las instituciones del país que se ha destacado por su quehacer en el fortalecimiento de capacidades pedagógicas y desde la perspectiva interdisciplinaria en los claustros universitarios, además de la realización de investigaciones que han privilegiado exámenes sobre el tema. Desde el 2007 funciona el programa de Maestría en Educación.

En Colombia funciona el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional. Trabaja a partir de los lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado, que se implementa desde el año 2010.

La calidad en los programas de acreditación de postgrado del CNA, en el caso de Colombia, es entendida como multidimensional e integral. Entre los criterios tomados en cuenta figuran: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad. Además considera que:

La formación de profesionales al nivel de Maestría y Doctorado requiere el desarrollo de una capacidad para insertarse en la ciencia global y formar parte activa de redes de investigación a nivel regional y mundial. Igualmente, la persona tiene que aprender a formar parte de comunidades científicas globales y a interactuar con colegas en diversas partes del mundo. El mundo globalizado del siglo XXI requiere este tipo de capacidad. (CNA-MEN, 2010, p.30).

Entre los eventos en este campo figura, el Congreso internacional sobre formación de profesores de ciencias. La VIII edición fue la más reciente y se desarrolló en Bogotá del 11 al 13

de octubre de 2018. Lo organizaron la Universidad de Santo Tomás (2018), la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), además del patrocinio de diferentes organizaciones y centros de educación superior. Tuvo como slogan: la formación de profesores de ciencias para la construcción de sociedades sustentables.

Participaron docentes e investigadores de numerosos países de Iberoamérica con ponencias en los siguientes ejes temáticos: investigación e innovación en la práctica docente; modelización, argumentación, contextualización en educación en ciencias; relaciones entre historia, epistemología y sociología de las ciencias; políticas en la formación del profesorado de ciencias; relaciones entre Tics y nuevos escenarios didácticos, contextos culturales y diversidad, relaciones CTSA y Educación Ambiental; género y educación en ciencias, educación para la formación ciudadana y educación en ciencias para la paz.

Colombia cuenta con el Instituto de Educación, inscrito en la Universidad del Norte en Barranquilla. Que trabaja en un Programa de Especialidad en Pedagogía universitaria en el cual participan docentes de distintas ramas disciplinares.

Otras universidades y centros en este país que se han ocupado en potenciar la capacitación del claustro en cuestiones pedagógicas y en didáctica, a través de maestrías y doctorados son: la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, el Consorcio de Universidades (RUDECOLOMBIA), la Universidad de Antioquia, y otras.

Experiencias de Paraguay

En Paraguay las políticas de formación docente las establece el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Para ello, los centros educacionales deben regirse por la Ley General de Educación y

por la Ley de Educación Superior. El Consejo Nacional de Educación y Cultura, adjunto al MEC, es el órgano encargado de diagnosticar y evaluar el funcionamiento de las universidades y cada uno de los procesos que acontecen internamente, según establece la ley. También contribuye, el Sistema Nacional de Actualización Docente, del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña de Asunción.

Asimismo, múltiples iniciativas de capacitación del profesorado son implementadas en Paraguay por organizaciones académicas y sindicatos que agrupan a docentes de diferentes áreas, a saber:

Del sector público: Organización de Trabajadores de Educación del Paraguay (OTEP), Federación de Educadores del Paraguay (FEP); Unión Nacional de Educadores (UNE); Asociación de Educadores de la Capital (AEC); Asociación de Formadores de Formación Docente del Paraguay (AFOPA); Varias asociaciones de carácter regional al interior del país.

Del sector privado: Asociación de Instituciones Educativas Católicas (ASIEC) y la Asociación de Instituciones Educativas Privadas del Paraguay (AIEPP).

Experiencias de Argentina

Considerando que Argentina cuenta desde hace décadas con numerosas instituciones que han aportado a la formación de los claustros docentes, solo se hará mención a las más significativas.

Durante las décadas de 1980 y 1990 surgen: el Centro de Pedagogías de la Anticipación (CePA), el primero especializado en la implementación de políticas y actividades para el desarrollo profesional de los docentes. La revista La Obra funda el Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD), para brindar cursos, seminarios, conferencias, talleres y demás actividades dirigidas a docentes del país. También se

crean el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la cual ofrece múltiples actividades de capacitación dirigidas a los asociados del gremio, y la Red Federal de Formación Docente Continua (Vezub, 2009).

Algunas organizaciones de Argentina para estos fines lo constituyen la Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua, (durante los años noventa en el contexto de la Reforma Educativa Generalizada). Aunque para Alliaud (2013) sus “efectos formativos resultaron paradójicos sobre todo por el lugar en que quedaron posicionados los docentes” (p.201).

Para el año 2006, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), una instancia del Ministerio de Educación de Argentina, con la función de “planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua”. (Alliaud, 2013, p.201). Entre sus aportes desde el punto de vista estructural se destacan, los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional aprobados en 2007. En dicho documento se ofrecen criterios para la planificación, las modalidades para la implementación de acciones y las líneas de acción para el desarrollo profesional docente.

Asimismo, varias universidades de Argentina han considerado la importancia de potenciar la formación del claustro para perfeccionar el sistema de educación pública y privada. En tal sentido, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, ofrece la Especialidad en Docencia Universitaria, con orientación en las Ciencias Veterinarias y Biológicas. Funciona también la Maestría en Docencia Superior Universitaria, con sede en la Universidad Nacional de Tucumán, además de otras experiencias más actuales que se efectúan desde centros reconocidos como la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad de Santiago del Estero.

En la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) de Argentina, funciona un Campo de Formación General Pedagógica, el cual tiene como propósito “lograr que el alumno adquiera los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para el ejercicio de la práctica docente. En particular, brindar una formación básica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, integrando conocimientos de distintas fuentes disciplinares”. (FCEIA-UNR, 2018, párr.1).

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), auspiciado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ha realizado durante los últimos años varias investigaciones enfocadas en la enseñanza universitaria. En este sentido, surgen varias iniciativas de capacitación, además de los proyectos:

- **Buenas Prácticas y Formación del Profesorado de Inglés:** Aportes para la nueva agenda de la didáctica, cuya ejecución tuvo una duración de dos años (2003-2005).
- **Formación del Profesorado II:** La narrativa en la enseñanza (2006-2007).
- **Formación del Profesorado III:** Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes (2008-2009).
- **Formación del Profesorado IV:** biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes (2010-2011).

Una síntesis de estos proyectos y de sus principales resultados fueron publicados en dos trabajos de los autores Álvarez, Porta y Sarasa (2011), en la ponencia La recuperación de las buenas prácticas docentes en la formación del profesorado de inglés a través de la investigación biográfico narrativa, durante las Se-

gundas Jornadas Internacionales: Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción, en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández; y en el artículo, *Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados*, en Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado (2011).

Se desarrolla, en Argentina las Jornadas Nacionales y Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Con sede en la Universidad Nacional de La Plata, este evento ha logrado reunir un importante número de docentes de diferentes niveles para tratar cuestiones necesarias en aras de contribuir a la capacitación de quienes emprenden cotidianamente el ejercicio de educar. La edición VIII de las jornadas y primera del congreso, del 19 al 31 de octubre de 2015 tuvo como slogan Narración, Investigación y Reflexión desde las prácticas.

También, resultó valioso el Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. La edición IV, celebrada del 15 al 17 de diciembre de 2014 en la ciudad de Buenos Aires, se destacó por su carácter interinstitucional, con la participación de la Universidad Nacional de Cuyo, el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), la Universidad Pedagógica (UNIPE) de Argentina, y por España, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y el grupo de Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP), ambos de la Universidad de Barcelona.

Durante el encuentro se otorgó jerarquía a la formación permanente del profesorado y se abrieron nuevas reflexiones en el contexto de las sociedades del conocimiento con la perspectiva de futuro. El origen de dicho congreso data de 2007, como iniciativa de ICE y FODIP.

Radica en este país el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), que cuenta con la Red de Posgrados en Ciencias Sociales.

Consiste en una organización interinstitucional que genera relaciones de cooperación y fortalece la formación de nivel superior en diferentes campos de las ciencias sociales de Latinoamérica.

Es un espacio horizontal de cooperación académica entre las maestrías y los doctorados dictados por las instituciones de educación superior que componen el Consejo. La Red de Posgrados se propone incrementar la cooperación y el intercambio entre los posgrados en ciencias sociales, así como aumentar las oportunidades de formación y diversificar la oferta disciplinar y temática. En segundo término, se propone incrementar los diálogos y la transferencia de conocimiento entre los posgrados en ciencias sociales, las políticas públicas y las organizaciones sociales. (CLACSO, s.f, párr.1).

Entre sus líneas de acción figuran: Seminarios virtuales de formación de posgrado crítica y rigurosa en perspectiva comparada; redes temáticas de posgrados, integradas por posgrados de un mismo campo de estudio para desarrollar acciones de intercambio y cooperación; escuelas internacionales de posgrado dictadas por conjuntos de profesores destacados en la temática; base de datos con información de más de 681 maestrías y doctorados en ciencias sociales.

Experiencias de Ecuador

Desde inicios de siglo XXI, las políticas públicas de Ecuador para el sector de la educación en sus distintos niveles y para la formación inicial y continua del profesorado, han permitido cambios que favorecen nuevos procesos que dialogan con la inclusión social y la participación ciudadana en el desarrollo nacional.

En los últimos años, para la formación del profesorado y la derivación de políticas públicas sobre este tema, no escapa la implicación de la Constitución de la República, aprobada en 2008, los Lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Nacional del Buen Vivir, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2013), el Plan

Decenal de Educación, el Nuevo Marco Legal del Sistema Educativo Nacional, que forma parte de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI-2011), además de sus estatutos publicados e implementados a partir de 2012.

Sin embargo, también debe reconocerse que para el 2015, muchas universidades no privilegiaban la formación del profesorado en el campo de la pedagogía o ciencias de la educación. De 54 instituciones de educación superior del país, solo la cuarta parte, 15 de ellas, ofrecían especializaciones o maestrías en educación. El doctorado en pedagogía solo era posible en universidades foráneas.

“La formación pedagógica de profesores universitarios en el Ecuador del año 2015 es un aspecto que no se ha desarrollado con el interés que este debería tener, puesto que la oferta existente es muy limitada y no alcanza a satisfacer las demandas que requiere el sector para su adecuado funcionamiento” (Fabara, 2016, p. 171).

El programa de Formación Docente, auspiciado por el Sistema de Desarrollo Profesional Educativo, amparado en el Artículo 112 de la LOEI, realiza actividades que tributan al afianzamiento de la calidad del sistema de educación, a la mejora del desempeño profesional de los actores educativos y el mantenimiento de una relación bidireccional entre calidad del desempeño y ascenso en la educación.

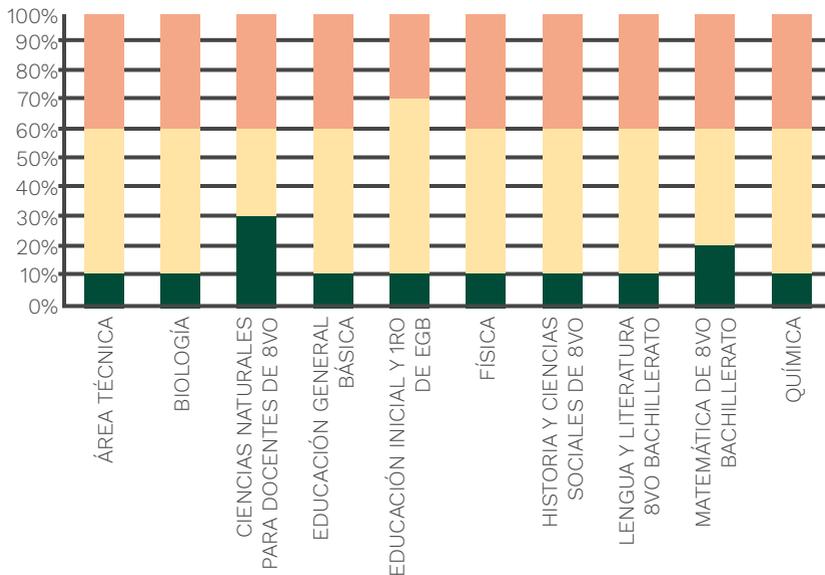
En este sentido, funciona la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, que forma parte del Ministerio de Educación y cuenta con tres unidades responsables de llevar a cabo la formación docente, estas son: Dirección Nacional de Carrera Profesional Educativa; Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional y Dirección Nacional de Formación Continua.

Para garantizar mayor disponibilidad de tiempo de autopreparación y actualización del profesorado ecuatoriano, el Ministerio de Educación por medio de un acuerdo, destina dos horas diarias dedicadas a

esta actividad. En una publicación en la sección de Formación Continua, del sitio web del MinEduc en 2015, se ofrecen datos relacionados con el porcentaje de docentes a capacitar por diferentes campos disciplinares, siendo los docentes de las ciencias exactas y naturales los de mayor prioridad, como se representa en la figura 21.

La Dirección Nacional de Formación Continua, trabaja desde hace años para enriquecer el trabajo pedagógico de las distintas instancias educativas de Ecuador. Oferta cursos de actualización bajo la premisa de que “(...) el aprendizaje no es estático, por tanto, requiere de un proceso permanente de fortalecimiento de las competencias profesionales y de enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas, para alcanzar los estándares de calidad que buscamos en la educación ecuatoriana”. (MinEduc, 2015, párr.1).

Figura 21. Porcentaje de docentes a capacitar por diferentes campos disciplinares, Ecuador, 2015.



Fuente: MinEduc. (2015).

Se añade el quehacer de la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente y de la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica, (DINACAPED), ambos bajo la orientación y coordinación del Ministerio de Educación y Cultura. Estas estructuras ejecutan acciones del sistema nacional de capacitación y mejoramiento docente.

En Ecuador varias universidades aportan a la preparación de los docentes mediante distintas estrategias que se vienen implementando desde la reciente década.

Entre los diplomados, se ha evidenciado el acento otorgado a distintas áreas temáticas, a saber: perspectivas sobre la docencia universitaria a nivel nacional e internacional, procesos de acreditación institucional, la aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, la construcción social del conocimiento, la enseñanza universitaria enfocada en el aprendizaje, evaluación del aprendizaje, la perspectiva de género en los ámbitos educativos, la multiculturalidad, etc. Asimismo, se ha insertado en numerosos cursos lo referente al Portafolio de enseñanza y Portafolio administrativo. “(...) para aplicar los conocimientos adquiridos, autoevaluarse y compartir con sus pares académicos”. (Villalobos & Melo, 2008, p.13).

Si bien se reconocen algunas limitaciones e insuficiencias en cuanto a la diversidad de propuestas, ha sido estimable el papel de las universidades ecuatorianas. En revisión realizada por Fabara Garzón (2015).

Entre las maestrías llevadas a cabo durante 2015 en Ecuador figuran: Maestría en Educación: Mención Innovación y Liderazgo Educativo, Educación y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Educación Inicial, ofertadas en las ciudades Quito, Guayaquil y Ambato en la cual destacan el importante aporte de la Universidad Tecnológica Indoamérica.

La Universidad Nacional de Educación en Cuenca presenta su oferta de Maestría en educación con menciones en Enseñanza de Lengua y Literatura, Matemática, Geografía e Historia. Aquí se añaden convenios de colaboración sostenido en 2015 entre la Universidad Complutense de Madrid, la UNAE de España y el Ministerio de Educación de la República de Ecuador, para materializar el proyecto del máster en formación internacional del profesorado.

A pesar del incremento paulatino, según datos de SNIESE, 2018, con corte en el mes de abril, indica que la oferta en el área de educación es insuficiente, pues representa un 8 % y el 2 % corresponde a especializaciones. Conviene resaltar los intentos de la Universidad del Azuay, en Cuenca, por realizar sus aportes en función de la capacitación del claustro. Para este 2018 ofrece la Especialización en Docencia Universitaria para un período de dos años, e incluye un sistema de postgrados presenciales. Según consta en la plataforma virtual de la universidad, los propósitos de esta oferta son:

- **Formar a los docentes universitarios en las áreas de enseñanza** de la universidad, dotándoles de conocimientos, habilidades y destrezas desde la perspectiva de la mediación pedagógica, la educación alternativa, las instancias del aprendizaje y la evaluación de los procesos educativos.
- **Capacitar a los docentes universitarios en el área del aprendizaje**, desde una perspectiva crítica de la labor educativa, con una aproximación a los nuevos lenguajes modernos y posmodernos, así como en la apropiación y utilización de las teorías y recursos de aprendizaje, con el aporte de las nuevas tecnologías.
- **Lograr que los docentes se apropien de variados recursos de evaluación** a fin de colaborar con el logro de los estudios de los alumnos en las diferentes carreras. (Citado de la plataforma Universia.net, 2018, párr.1-2).

En coordinación con varias redes y centros de educación superior, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), se destaca por la impartición de cursos de formación en investigación, dirigido a docentes, investigadores y especialistas de la institución. Entre las áreas de interés pueden citarse: elaboración de proyectos y protocolos de investigación, metodología de investigación cualitativa y cuantitativa, escritura académica y científica, gestión de la información y manejo de bases de datos, procesos para la publicación y difusión de la producción intelectual.

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), anualmente planifica y ejecuta numerosos cursos de capacitación que se dirigen al profesorado, si bien asisten directivos y especialistas que laboran en instituciones educativas de enseñanza superior. Sus más recientes cursos fueron: Formación de Tutores en Educación a Distancia; Elaboración de Rúbricas; Aplicación para Evaluar Aprendizajes Complejos en Educación Universitaria-Docentes Tutores Cuenca, asesoría en Educación a Distancia-Online; Excel Intermedio y Avanzado; taller de Ideación Ágil: Innovar en la Docencia y en la Divulgación Científica UTPL, Innovación e Investigación para la Enseñanza como Soporte a la Educación en área Administrativa y Socio-Humanística.

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) desarrolla proyectos educativos multiculturales en los cuales se involucran ambas modalidades de formación del profesorado, la inicial y la continuada y la Universidad Andina Simón Bolívar, también cuenta con el programa de Especialización Superior en Gestión de la Calidad en Educación del Área de Educación. Su más reciente edición en 2017, efectuó un conversatorio titulado Formación continua del docente universitario, donde se presentaron y discutieron los resultados de dos investigaciones que han examinado en dicho tema, a saber: diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Posgrado del Ecuador, de Vinicio Chávez y

Modelo de formación continua desde la teoría de la autodeterminación, de Christian Jaramillo Baquerizo.

La Universidad Metropolitana (UMET) en Quito, cuenta con el Centro de Formación en Docencia Universitaria (CEFDU), que se ha destacado por perfeccionar los talentos humanos de la institución y ha propiciado numerosas acciones para la formación del profesorado en el nivel postgraduado, además de los soportes académicos para el cumplimiento con los principios rectores de calidad educativa en el país. (UMET, 2018).

Otro resultado de los últimos años fueron las becas para docentes y asistentes de cátedras para cursos externos en pedagogía universitaria, auspiciados por la Escuela Politécnica Nacional durante el año 2012, e impartidos en las instalaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar.

El país también tiene como potencialidad, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Ecuador. Esta organización ha propiciado importantes acciones de capacitación que han beneficiado a profesores ecuatorianos y de otros países de Latinoamérica y el Caribe.

Además de los congresos, cursos, postgrados, talleres, conferencias, proyectos y asesorías ofrecidas por FLACSO (2018), su plataforma virtual es un espacio ya posicionado en la comunidad académica de la región; al ofrecer convocatorias y cuantiosas informaciones útiles para el ejercicio docente e investigativo del campo académico de las ciencias sociales y humanas. Baste mencionar las secciones de postgrado, de admisión, bibliotecas, publicaciones, investigaciones, eventos, portal de clases virtuales, etc.

El Proyecto *Prometeo* forma parte del caleidoscopio de propuestas que ha tributado a la formación de docentes. Consiste en una iniciativa del gobierno ecuatoriano, con el propósito de fortalecer capacidades de investigación, innovación y desarrollo tecno-

lógico en las instituciones públicas, mediante la retroalimentación entre investigadores y científicos nacionales y extranjeros.

Figura 22. Identificador del Proyecto Prometeo-Ecuador.



Fuente: Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana (2012).

Experiencias de Cuba

En cuanto a Cuba, cada acción de formación inicial y capacitación continuada de los maestros y profesores, se ejecuta cumpliendo con las políticas públicas que a nivel central se establecen por los ministerios, (Ministerio de Educación MINED) y el MES (2011). A esto se añaden, las estrategias complementarias que son resultado de las iniciativas a nivel institucional que contribuyen con el fortalecimiento de capacidades de quienes se dedican a la labor educativa.

Fundado desde el año 1976 por el Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED) y con un destacado desempeño en los últimos años, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), es una institución de carácter científico que, mediante múltiples acciones de capacitación e investigación, aporta al campo de la pedagogía y la psicopedagogía en el país.

En su estructura acoge otros centros reconocidos nacional e internacionalmente como el Centro de Ciencias Pedagógicas (CCP);

Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE); Centro Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (CPLAC); Centro Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP); Centro de Información para la Educación (CIED).

Ofrece diplomados, entrenamientos, pasantías, asesorías, intercambios, cursos de postgrado y de capacitación, además de varias modalidades de doctorados y maestrías con la participación de profesores y estudiantes nacionales y extranjeros. En este caso, Doctorados en Ciencias Pedagógicas, Especialidad Pedagogía Especial, Doctorados en Ciencias de la Educación, Maestría en Ciencias Pedagógicas, Metodología de la Investigación Educativa, Maestría en Educación Especial, Educación Preescolar y Educación y los cursos de Fundamentos psicológicos y pedagógicos de la Educación Especial, La atención educativa integral a las personas con Necesidades Educativas Especiales, Promoción de la salud de los sistemas educativos; Supervisión Educativa y Atención educativa a la primera infancia.

Otros servicios para la formación del profesorado que acoge el ICCP son: el Centro de Información para la Educación (CIED), la Red de Bibliotecas Escolares, los Centros de Documentación e Información Pedagógica y varias revistas de información científico-técnicas.

El MINED también ha optado por alternativas para fortalecer la formación docente a pesar de las limitaciones económicas. En tal sentido, se trabaja en proyectos de cooperación con financiamiento de organismos de reconocimiento internacional, entre ellos, La formación a distancia del personal docente en Cuba, ejecutado entre 2010-2013, con financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Tres cualidades generales distinguen a la formación del profesorado en Cuba: el compromiso y responsabilidad que el Estado asume para ambas fases, la inicial y la continua, el carácter



gratuito obligatorio en todos los niveles y el aseguramiento del empleo en las instituciones educativas.

Por distintas etapas ha transitado la formación de maestros y profesores en Cuba; sin embargo, por su nivel de trascendencia, vale detenerse en la formación de los claustros universitarios a partir del año 2001. Desde entonces la educación, como otros campos de la sociedad, estuvo sustentada en el marco de la denominada Batalla de Ideas, concepción política, ética, social y humanista que se propuso fortalecer cada uno de los eslabones de la sociedad, mediante más de 150 Programas Integrados que, priorizaron el área de la educación y la cultura, entre otras.

A la luz de estos programas, surge la llamada Tercera Revolución Educacional, política educacional que implicaba un conjunto de cambios para el perfeccionamiento del sistema de educación cubano a todos los niveles.

Surge entonces la universalización de la educación superior, un macro-proyecto nacional novedoso que implicaba extender la educación universitaria hacia todas las provincias y municipios de la isla. A tales efectos, surgen las Sedes Universitarias Municipales (SUM), derivadas hoy en Centros Universitarios Municipales (CUM).

Mediante un modelo pedagógico flexible, estructurado y centrado en los estudiantes, esta alternativa dio la posibilidad a jóvenes que procedían de otros programas y a trabajadores de diferentes entidades a incorporarse a carreras universitarias de diversas especialidades de las ciencias sociales, humanas y económico/empresariales. Se incluyeron carreras de perfil pedagógico y otras como Psicología, Comunicación Social, Derecho, Contabilidad y Finanzas, Agronomía y Estudios Socioculturales, fueron ejemplos de las opciones de estudio correspondientes a otros campos disciplinares.

Asimismo, con ello se redimensionó y diversificó la misión social de las universidades cubanas, se produjeron cambios sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se fortaleció la gestión del conocimiento y de la ciencia, se dinamizaron los procesos económicos y sociales en beneficio del desarrollo local.

Para asumir la docencia en estas carreras, el claustro se constituyó por profesionales de las mismas ramas y campos disciplinares con que contaba cada territorio. La mayoría no tenía experiencia docente y tampoco había recibido cursos relacionados con didáctica o pedagogía. En tal sentido, se decide a nivel central potenciar el trabajo docente metodológico, dando cumplimiento de las resoluciones y reglamentos dictados por el MES para tales fines, como alternativa estratégica para la formación continuada de los profesores.

Se añaden las acciones generadas desde las universidades centrales a las cuales se adjuntan las Sedes Universitarias Municipales.

pales (SUM). Desde su génesis y hasta la actualidad, cada carrera de estos centros se subordina metodológicamente a los departamentos de las facultades; y las prácticas de formación asumen, en primera instancia, la preparación necesaria para el dominio de la metodología de la clase encuentro, que fue y sigue siendo, el modelo pedagógico para este tipo de docencia.

Diferentes alternativas de trabajo metodológico se implementaron para la formación del claustro, y, asimismo, se insertaron numerosos docentes de todo el país a los cursos de postgrado y diplomados, a las maestrías en ciencias de la educación y al doctorado en ciencias pedagógicas.

Desde el año 2001 y hasta la actualidad, la mayoría de las universidades cubanas han desarrollado proyectos de formación del profesorado en los niveles de maestrías y doctorados, siendo espacios tanto para la superación de los docentes con formación pedagógica, como para quienes no la poseen y la requieren para su desempeño cotidiano y el perfeccionamiento de la labor educativa en los centros de educación superior donde estos laboran.

Entre los eventos que se desarrollan en el país caribeño y que sirven de importantes espacios de diálogo académico y retroalimentación de experiencias figuran: el Congreso Internacional de Pedagogía, auspiciado por el MINED; el Congreso Internacional de la Educación Superior, por parte del MES; el Encuentro Internacional, Presencia de Paulo Freire, y otros con carácter municipal, provincial, territorial, nacional e internacional.

El X Encuentro Internacional. Presencia de Paulo Freire, celebrado los días 2 y 6 de mayo de 2018 en la provincia de Cienfuegos de Cuba, fue un espacio de diálogo, de socialización de experiencias y de aprendizajes compartidos. Convergieron tanto docentes nacionales como internacionales de disímiles niveles educacionales.

Desarrollado por la Universidad Tecnológica de la Habana José Antonio Echeverría (CUJAE), el Simposio de Didáctica de las Ciencias Básicas, Ingeniería y Arquitectura, es uno de los eventos que asume como eje central la formación pedagógica de docentes de otros campos disciplinares. La edición IV celebrada en 2017, tuvo como temáticas específicas:

- **Actualidad, retos y perspectivas** de la Didáctica de las Ciencias Básicas, la Ingeniería y la Arquitectura en el contexto de la Agenda 2030.
- **Las ciencias básicas y técnicas** en el currículo de la formación del ingeniero y del arquitecto.
- **Investigación, innovación, creatividad y emprendimiento** en la formación del profesional de ingeniería y arquitectura.
- **La integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje** de las Ciencias Básicas, la Ingeniería y la Arquitectura: Nuevos entornos de aprendizaje.
- **La formación pedagógica del profesor** de ingeniería y arquitectura. Experiencias y resultados.

El país cuenta desde hace décadas con numerosas universidades de ciencias pedagógicas en todas las provincias de la isla. Si bien es cierto, que muchas de ellas se anexaron a otros centros de educación superior, como un proceso de reunificación y de reajuste del sistema educativo y económico nacional, este proceso no limitó sus fines y acciones para la formación de docentes cubanos. Asimismo, es justo destacar los distintos centros de estudio y formación de carácter pedagógico que se han creado al interior de las universidades cubanas. Ejemplos:

- Universidad de La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).

- Universidad de Oriente: Centro de Estudios Pedagógicos (CEP).
Universidad de Holguín: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES).
- Universidad de Ciego de Ávila: Centro de Estudios Educativos (CEE).
- Universidad de Sancti Spíritus: Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECESS).
- Universidad de Las Tunas: Centro de Estudios de Didáctica (CED).
- Universidad Central de Las Villas Marta Abreu: Centro de Estudios de Educación (CEE).
- Universidad de Cienfuegos: Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES).

Este último constituye un espacio de referencia que no solo se ha dedicado a la producción del conocimiento, sino que, ha formado doctores y másteres en ciencias pedagógicas y en ciencias de la educación en Cuba y otras partes del mundo, a partir de convenios académicos de cooperación con múltiples universidades, en su mayoría latinoamericanas y caribeñas.

Desde su fundación, el CEDDES también favorece la impartición de cursos, asesoría especializada en cuestiones pedagógicas, módulos de postgrados, seminarios, diplomados, eventos y demás acciones que contribuyen a elevar el nivel pedagógico del profesorado universitario

Auspiciado por el CEDDES, el proyecto *La superación pedagógica permanente de docentes y directivos académicos y su profesionalización en la Educación Superior*, es una iniciativa que, con la

participación de diferentes facultades, se propone: “Contribuir a la profesionalización en la Educación Superior de docentes y directivos académicos universitarios, a través de un proceso de superación pedagógica permanente y pertinente, en función de los retos que enfrenta la Universidad como Institución social”. (Alpízar, 2017, párr.2).

El CECESS cuenta con la Red de Estudios sobre Educación (REED), que es coordinada conjuntamente con la Red Educativa Mundial (REDEM). Constituye un espacio que favorece la cooperación, la investigación y la gestión del conocimiento en materia de pedagogía para fortalecer capacidades en docentes, investigadores y en directivos de las universidades.

El CEPES se fundó en el año 1982, como resultado de la reunificación de varias áreas precedentes. Además de su contribución con el desarrollo científico y académico del sector, también aporta al espectro cultural, social y económico del país desde las relaciones bidireccionales entre universidad y sociedad.

El CEPES se caracteriza por su perfil multidisciplinario, el primero de este rango en la isla, y se dedica principalmente a potenciar

Figura 23. Identificador del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES).



Fuente: UCF (2018).

procesos de educación superior mediante gestión de la ciencia y el conocimiento. Propicia la impartición de cursos, postgrados, la ejecución de proyectos, la innovación, la evaluación y acreditación de distintas áreas de desempeño pedagógico, etc. La institución mantiene relaciones con numerosas organizaciones académicas internacionales, y cuenta con una Cátedra UNESCO en Gestión y Docencia Universitaria desde 1993.

Figura 24. Identificador de la Red de Estudios sobre Educación (REED).



Fuente: REED (2018).

Es parte de las transformaciones del sistema educacional cubano, las políticas para fortalecer la formación continua de los profesores. Para ello se establecen las Comisiones Nacionales de Carreras, desde donde se planifican acciones con carácter nacional y se diseñan programas y políticas públicas para fortalecer la labor docente de las universidades cubanas. Una modalidad de trabajo en la base, son los Consejos de Carrera que se desarrollan en cada centro, como espacios de orientación, socialización y capacitación del profesorado.

Asimismo, las universidades cubanas, teniendo como espacios de referencia a las carreras pedagógicas y a los centros de investigación para la formación y la investigación en pedagogía, didáctica y educación, han contribuido desde hace décadas con la formación inicial y continuada de docentes de numerosos países de Latinoamérica, el Caribe, de Asia, de África y de otras regiones del mundo.

Figura 25. *Identificador del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).*



Fuente: CEPES-UH (2018).

En cuanto al proceso de acreditación de postgrados en Cuba, el Ministro de Educación Superior (2018), señaló que actualmente el país cuenta con 65 programas de doctorados acreditados, de los cuales el 53.8% adquieren la evaluación de excelencia. Asimismo, están acreditados 243 programas de maestrías, de las cuales el 51% son evaluadas de excelencia.

2.2. INVESTIGACIONES PROSPECTIVAS

Resulta complejo y demasiado extenso profundizar en múltiples investigaciones que autores iberoamericanos han realizado sobre formación del profesorado, sus complejidades y las diversas formas de expresión. Por lo cual, estimamos oportuno mencionar, a modo de sugerencia para investigaciones prospectivas de los lectores, solo algunos estudios que aportan a la perspectiva general de la categoría FP.

Para generar un modelo de formación pedagógica en docentes universitarios que no son pedagogos, los autores Villalobos y Melo (2008), en su artículo *La formación del profesor universitario:*

Aportes para su discusión, en la Revista Universidades, aportan diferentes sugerencias:

- **Diagnóstico de necesidades formativas del profesorado universitario:** Constituye el punto de partida para luego proceder al diseño de las estrategias y programas. “También, debe considerar la autoformación y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesores universitarios, con lo cual se potencia su labor pedagógica” (Villalobos & Melo, 2008, p.17).
- **Diseño de estrategias curriculares flexibles y contextualizadas, que sean útiles y prácticas.** Propiciar la integración entre teoría y práctica, lo que genera un espacio “para la reflexión crítica y creativa que permita la innovación y el cambio de actitud del profesorado” (Villalobos & Melo, 2008, p.17).
- **Ejecución de las estrategias y proyectos de formación,** considerando la diversidad en cuanto a temáticas, al nivel de profundización y con perspectiva interdisciplinaria. En este sentido, deben ajustarse a las necesidades de formación con objetividad y coherencia.

Las acciones de formación pedagógica del profesorado han de promover cambios educativos favorables, que involucren a la comunidad académica en su amplitud. Por tal motivo, los proyectos y programas deben ser innovadores, integrativos y desarrolladores.

Pudiera añadirse, la evaluación periódica de las estrategias, proyectos y sus respectivas acciones. Esto permite medir el nivel de efectividad, resultados e impactos que se alcanzan luego de favorecer un mejor proceso de capacitación en los profesores universitarios.

En el estudio *La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora*, Monereo (2013) de la

Universidad Autónoma de Barcelona, aporta reflexiones bastante críticas acerca de la necesidad de potenciar la investigación sobre las tendencias de formación del profesorado universitario desde un enfoque integrador, donde se examine el impacto adyacente y prolongado, tanto a nivel individual como colectivo. En sus planteamientos, el autor explica cómo “La investigación sobre FPU es (...) bastante escasa. Una de las principales razones de esta sequía (...), es la dificultad de consensuar en qué consiste una docencia de calidad” (Moreno, 2013, p.284).

Asimismo, el autor reconoce que conviene hacer estudios que examinen las transformaciones cognitivas en los sujetos, donde están implicadas sus representaciones y diálogos internos, manifestados en los discursos y el accionar cotidiano.

Desde la perspectiva explícita, sugiere la opción de trabajar con grupos focales, la aplicación de entrevistas, diarios, etc. En cuanto a lo implícito, asume los análisis de las reacciones humanas frente a situaciones determinadas, problemáticas concretas e incidentes que impactan en el plano emocional de los sujetos.

Asimismo, será necesario comprobar hasta qué punto el objetivo de cada actividad se cumple y, muy especialmente, la finalidad global en la que deberían confluir esas distintas actividades. Ello, además, no estaría reñido con que se obtuviesen algunos resultados del aprendizaje de los alumnos, en términos cuantitativos, para mostrar que los conocimientos, estrategias y competencias que adquieren con la labor de ese docente formado, son óptimas. (Moreno, 2013, p.287).

Al respecto, para delimitar qué dimensiones pudieran considerarse para investigar la formación integral del profesorado universitario, el autor establece las siguientes:

- **La combinación y comparación de propuestas e iniciativas de formación** institucionalizadas con las no institucionalizadas.

- **La combinación de registros y análisis de impacto**, a partir de los niveles de formación en los agentes educativos, donde se concibe a docentes, estudiantes y mediaciones, considerando las dimensiones intra-psicológica, inter-psicológica e institucional.
- **Proceso de construcción de la identidad profesional**, de un nuevo conocimiento o competencia, de la participación en el equipo docente, de una nueva estructura organizativa o de decisión o de actualización, etc.), como de los productos alcanzados (presencia de predictores del éxito o de la transferencia de la formación efectuada, nivel de conocimientos o competencias adquiridos, grado de satisfacción con respecto a la formación realizada, etc.). Asimismo, es importante que traten de observar si esos cambios han perdurado o emergido en el tiempo (impacto demorado). (Moreno, 2013, p.287).

Un artículo de referencia sobre el tema es *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*, de Vezub (2013), quien considera como importante la formulación de las interrogantes siguientes, para medir el nivel de efectividad e impacto de los proyectos de formación:

- ¿Cómo valoran los docentes su formación inicial?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación continua de los profesores?
- ¿De qué manera conciben los docentes su desarrollo profesional?
- ¿Qué esperan los docentes de la formación continua?

En su estudio apunta, que en comparación con los privilegios que ha tenido la formación inicial, el proceso de institucional-

zación y de creación de estructuras para la formación del profesorado por la modalidad continua o permanente, es un punto a estudiar con prioridad.

Conviene citar lo que la autora considera importantes para estudios de programas integrales de formación continua de los docentes. (Vezub, 2013, párr.106).

- **Formación de colectivos docentes que trabajen en equipos** que, luego continúan con las innovaciones en su práctica diaria como resultado del desarrollo de las habilidades investigativas.
- **Generación de capacidades** instaladas en las instituciones.
- **La centralidad en los problemas y necesidades reales** de los docentes en correspondencia con sus funciones.
- **Carácter flexible, diverso, construido a medida o adaptables** a las circunstancias y características del entorno escolar.
- **Las formas de retroalimentación in situ a través de asesores** que se involucran con el desarrollo de las potencialidades de los docentes y satisfacción de sus necesidades.
- **Nivel de perdurabilidad ante los cambios** en el mediano o largo plazo y frente a un cambio de gestión.
- **Estudios de las creencias y representaciones** previas de los profesores.
- **Sistematización y reconstrucción crítica** de la experiencia docente y del saber pedagógico colectivo y público.
- **El funcionamiento de redes docentes** y comunidades de aprendizaje.

- **Son legalmente reconocidos**, se acreditan y se articulan con la carrera docente.

En el estudio aportado por Pilonieta (2014), con el título *La formación del maestro*, se explican algunas ideas que se enmarcan en el contexto de la formación de los docentes. Se privilegian análisis sobre las “competencias profesionales básicas” a las cuales debe otorgarse mayor importancia. Aborda problemas teóricos y desarrolla una estrategia válida que permite la observación y evaluación de las capacidades del docente en formación. Para el autor, “La calidad de la educación es algo intensamente personal. (...) debe haber una mejor contextualización del futuro y sus dinámicas en todo sentido (...) bioética, economía, neurociencias e innovaciones disruptivas para, de esta manera, acertar en la identificación de los factores de formación del nuevo maestro formador. Esto como sendero que hay que recorrer.” (Pilonieta, 2014, párr.25).

A dos interrogantes responde el estudio:

- ¿Cuáles son las competencias fundamentales y estructurales que se deben configurar para que un maestro logre desarrollar en sus estudiantes y en sí mismo verdaderos procesos de formación?
- ¿Qué grado de validez y confiabilidad se puede lograr con el mecanismo de la estrategia y el instrumento propuestos, para verificar y evaluar dichas competencias?

Asimismo, establece como objetivos:

- **Analizar el contexto histórico** relacionado con el tipo y entrenamiento de los docentes.
- **Elaborar una reseña de las principales investigaciones** relacionadas con la efectividad docente y los sistemas de observación utilizados.

- **Elaborar, probar y perfeccionar una estrategia evaluativa** de las competencias básicas docentes.
- **Establecer un marco conceptual de referencia y un referente técnico** en donde el contexto actual y la dimensional de futuro, establezcan los límites de sentido de la práctica formativa.
- **Diseñar, desarrollar y validar un instrumento** para realizar ejercicios de evaluación y autoevaluación que den como resultado perfiles de desarrollo cada vez más altos. Se trata de un ejercicio que lleva a mejorar sustancialmente el quehacer profesional.

Para Flores (2009), en su ponencia presentada en el Área 15 Procesos de Formación del X Congreso Nacional de Investigación Educativa en Veracruz, México, considera que se necesita estudiar diferentes problemas en la transferencia de conocimientos en los docentes y que luego son reproducidas en su desempeño.

- **Transferencias cognitivas inferiores:** Los conocimientos son reproductivos, reiterativos, simples, inductivos y adolecen de análisis crítico.
- **Transferencias retrospectivas:** Se simbolizan las divergencias epistemológicas entre teoría y práctica, pero no se posibilita ni exige por la interpretación de la realidad de forma consistente y objetiva.

Los profesores realizan tentativas de conectar las experiencias anteriores con los nuevos aprendizajes teóricos; esta manera de generalización se califica como negativa porque bloquea el aprendizaje anterior firmemente arraigado en las concepciones docentes, de tal manera que no permiten que el nuevo conocimiento se incorpore. Esto provoca la legitimización de prácticas pasadas y la sedimentación de las actuales. Son poco creativas

bajo el principio de cumplir con una función estabilizadora de las teorías implícitas; ayudan poco a la transformación de la práctica. (Flores, 2009, p.4).

- **Transferencias verbales:** Se tiende a abusar de la generalización, obviándose las particularidades que distinguen a los fenómenos, procesos, prácticas y contextos en la diversidad. No se percibe la producción novedosa de contenido o formas de hacer. Pueden ser pre-empíricas, adolecer de estrategias oportunas de planeación y carecer de reflexión.
- **Las relaciones transferenciales de tipo lateral:** Abuso de la inducción. Se aplican metodologías de forma indiscriminada para un contexto o contenido sin antes diagnosticarlo y considerar las particularidades que lo distinguen. Se adolece de reflexión y de posturas críticas.

En estos casos, los profesores “(...) deducen que siempre sucederá lo mismo. Las relaciones transferenciales laterales producen transferencias cognitivas inferiores, simples, repetitivas; de poca reflexión y sin complejidad ni abstracción” (Flores, 2009, p.4).

La investigación *Sistema de Formación Pedagógica* en la Universidad de Otavalo en Ecuador, realizada por Acosta, Abreu y Coronel (2015), forma parte de las publicaciones científicas más recientes sobre este tema.

En ella se realiza un examen al sistema de perfeccionamiento en formación pedagógica del claustro y se ofrece un sistema de acciones teórico-prácticas, a tono con los niveles formativo, básico superior, actualización y profundización.

- **Nivel inicial formativo:** Consiste en la inserción de temas pedagógicos en las diferentes carreras que se estudian en la Universidad de Otavalo.

Los resultados esperados en este nivel de formación pedagógica son: 1) Formación de valores morales, éticos y profesionales en los estudiantes, priorizando la honestidad y la solidaridad de gran importancia en la labor pedagógica; 2) Desarrollo del pensamiento científico e investigativo que debe caracterizar a un profesional de las ciencias técnicas y humanísticas, promoviendo el espíritu investigativo, la superación y la creatividad en su actividad laboral; y 3) Desarrollo del liderazgo y la capacidad de trabajo en grupo. (Acosta, Abreu & Coronel, 2015, p.48).

- **Nivel básico superior:** Acciones de capacitación que involucran a docentes y directivos de las escuelas cuya formación no es pedagógica, si bien muchos cuentan con años de experiencia en el sector educativo. Se relaciona también con las formas de aprendizaje que se adquieren con la práctica en la fase de inducción (iniciática), y en la cual se destacan tres ejemplos de situaciones: profesores noveles que cuando concluyen sus estudios “(...) acceden por primera vez a la enseñanza universitaria (...); profesores que regresan a la enseñanza después de varios años de distanciamiento del desempeño como docente y profesores que desempeñan nuevas tareas y necesitan de una formación específica”. (Acosta, Abreu & Coronel, 2015, p.48).

Las autoras señalan dos tipos de resultados que tributan a este nivel: Perfeccionamiento de la labor docente-educativa de los profesores “(...) mediante una formación en los aspectos pedagógicos fundamentales que caracterizan el proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior y en especial en el Ecuador” y “Formación de los profesores universitarios, en los aspectos que caracterizan el proceso docente-educativo en la Educación Superior, para que apliquen los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, adquiridos en los salones de las clases mediante reflexiones teóricas y prácticas”. (Acosta, Abreu & Coronel, 2015, p.48.).

- **Nivel de actualización:** Acciones de capacitación que involucran a los maestros y directivos de las escuelas, cuya formación de tercer nivel es pedagógica, pero que requieren cursos de actualización en cuestiones teórico-metodológicas, que por lo general aluden a corrientes y propuestas epistemológicas de los últimos cinco años. Estas acciones se reconocen como formación continua, “de perfeccionamiento, actualización, reciclaje, desarrollo profesional y formación en servicio”. (Acosta, Abreu & Coronel, 2015, p.48).
- **Nivel de profundización:** Acciones de superación dirigidas a los docentes y directivos de los centros, que sí han recibido cursos de actualización pedagógica, pero que necesitan profundizar en los conocimientos aprendidos y llevarlos a la práctica cotidiana en su labor educativa. Se sigue como estrategia, la incorporación de novedosas temáticas a los programas de maestría.
- **Nivel de formación predoctoral:** Las acciones de formación se destinan a los docentes y directivos que han transitado por los niveles anteriores. Como alternativa superior, se pretende potenciar en fundamentos teórico-metodológicos para incidir en investigación en educación, a partir de la aplicación de diferentes métodos y técnicas científicas. De esta forma, mediante el contacto con plataformas de referencia se favorece el proceso de formación doctoral, que implica la producción de artículos, de ponencias y su presentación en congresos, de ensayos, monografías y de libros.

La figura 26 explica con mayor profundidad la estructura del nuevo modelo de formación propuesto por las autoras.

El trabajo *Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad*, de Santiago y Malagónlez (2015), aporta las relaciones que deben existir entre la trilogía formación, pedagogía y didáctica.

Figura 26. Representación del sistema de formación pedagógica del claustro en la Universidad de Otavalo.



Fuente: Acosta, Abreu y Coronel (2015).

Sobre la didáctica, señalan que puede definirse como ese campo cognitivo donde “se precisa, estudia y analiza los métodos y técnicas que favorecen los procesos de enseñanza; es la parte de la pedagogía donde se reflexiona y se recrean caminos o situaciones para que los estudiantes alcancen una comprensión sobre una temática en particular” (González & Malagónlez, 2015, p.292).

Antecedan a este concepto numerosas definiciones que han sido aportadas desde el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación, “La didáctica cubre la reflexión sobre todos los aspectos de las relaciones del maestro con sus alumnos y sus micro entornos desde el punto de vista de la enseñanza” (Vasco, 1990, p.113).

Afirman que los elementos pedagógicos y didácticos están interrelacionados y son imprescindibles para la labor del profesorado, si bien reconocen que la mayor producción científica en este campo ha tributado a la educación en los niveles primario y secundario. Ambas categorías en la educación superior carecen de suficientes aportes, lo que ha obligado a numerosas comunidades académicas a la apropiación y adaptación de presupuestos metodológicos para su aplicación.

“(…) cuando nos referimos a la formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios estamos dando cuenta de aquel proceso de inculturación y apropiación de las reflexiones, saberes, discursos y modos de actuar que favorecen que los profesores reconozcan y dimensionen la importancia de los factores involucrados en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los futuros profesionales.” (Santiago & Malagónlez, 2015, p.292).

Asimismo, se detienen en la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios en Colombia, en la importancia de establecer una política unificada de formación docente en el país, así como, el lugar de la comunicación en la formación docente.

Considerando a la universidad contemporánea como espacios de producción científica y de gestión de conocimientos teórico-prácticos para el desempeño en el campo profesional; en el acápite, La investigación pedagógica y educativa, las autoras explican la importancia que para ello reviste la realización de estudios epistemológico-metodológicos, como socio-críticos (investigación-acción pedagógica y educativa); hermenéutico-comprensivos (etnográficos, de sistematización y narrativos); arqueológico-genealógicos, etc.

“(…) a nivel de centros universitarios, se hace importante reivindicar el saber pedagógico de los profesores universitarios enfatizando en los aspectos comunicacionales y en la investigación acción pedagógica y educativa, como pilares fundamentales para la elaboración de una estrategia formativa de los profesionales de la educación.” (Santiago & Malagónlez, 2015, p.300).

Sobre esta temática, pero desde una perspectiva crítica y más actual, los autores Moscoso y Hernández (2015), en la Revista Cubana de Educación Superior, publican el artículo *La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo*.

Reflexionan acerca de los rasgos que distinguen a los nuevos modelos de formación en la educación superior, establecen las analogías entre formación del docente universitario y el desarrollo profesional, y describen la importancia que tiene la formación en cuestiones pedagógicas para los docentes del nivel superior.

Asimismo, parten del criterio de autores precedentes, acerca del concepto formación en pedagogía, el cual implica tres componentes: el objeto, el sujeto y el resultado. Para ello, en el epígrafe *La formación pedagógica: hacia un concepto desde la teoría de la actividad*, señalan tres perspectivas básicas, a saber: resultado, exterioridad e interioridad.

- **Perspectiva del resultado:** Hace referencia a los efectos, logros alcanzados y los productos documentales reconocidos.
- **Perspectiva de exterioridad:** (Objeto) Se trata de la influencia ejercida sobre los sujetos y es entendida como un proceso educativo, pedagógico y estructurante. (Moscoso y Hernández, 2015, párr.29).
- **Perspectiva de interioridad:** Está centrada en el sujeto como elemento principal de la formación.

De la VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado, desarrollado en 2015 en la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, se derivó la ponencia titulada como *La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario*.

Sus autoras, Lombardi y Mascaretti (2015), presentan un conjunto de experiencias que han tributado tanto a la formación inicial como a la modalidad permanente, en la cual se inscribe el nivel postgraduado de los docentes de la educación superior de la carrera de Sociología en la Universidad Nacional de Mar del Plata en Argentina.

Para ello, dan respuesta a las interrogantes sobre cómo y por qué asumen la docencia profesional de esta rama; si existe conciencia acerca de la necesidad de potenciar la formación sistemática desde el punto de vista pedagógico; si atinan como atrayente el campo académico; si se trata de una elección inicial o posterior a la obtención del título de su especialidad. Examinan también el nivel de concientización acerca de la formación pedagógica para su desarrollo integral permanente como docentes universitarios.

En el artículo *La capacitación del profesorado universitario*, publicado por las profesoras de la Universidad Popular Autónoma del

Estado de Puebla, Rivadeneyra, et al. (2016), se aborda la formación de los docentes a partir de la capacitación en competencias, el uso de las TIC, la inteligencia emocional y la capacidad de investigación. Concluyen con el criterio de que en la actualidad los distintos métodos que se ponen en función de la enseñanza se encuentran sujetos a cambios a partir de la velocidad con que se produce y circula la información. Es por ello, que los docentes del mundo actual deben asumir estos cambios y llevarlos al ejercicio profesional con entusiasmo y entrega.

El profesor universitario debe tener diversas herramientas, combinadas con el desarrollo e implementación de las competencias docentes que le permitan participar en un sistema educativo de calidad y generar en los alumnos un aprendizaje significativo, actual y útil. La actividad docente no es un trabajo sencillo, por lo que es muy importante que el profesor desarrolle diversas competencias tanto profesionales como tecnológicas y de investigación. (Rivadeneyra et al., 2016, p.51).

También señalan la necesidad de lograr un equilibrio en el tiempo que es dedicado a la autopreparación y superación en cada actividad, ya sean docentes, investigativas, administrativas o de gestión. A lo que pueden añadirse, las de proyección social o extensión universitaria.

Esto con la finalidad de que el profesor desde su ámbito, pueda contribuir a la formación de personas íntegras, felices y capaces de enfrentarse a los retos que el mundo actual demanda. La capacitación del profesorado es fundamental para que en las instituciones educativas se pueda brindar una educación de calidad, que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. (Rivadeneyra et al., 2016, p.52).

Cabe mencionar tres investigaciones de doctorado que han privilegiado este tema y sugerimos su lectura para la profundización de varios de los argumentos aquí abordados.

- En 2002 el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, lanzó el programa de doctorado Innovación y sistema educativo, del cual se derivó la investigación ***La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación***, de la autora Portilla (2002).

Es un estudio que particulariza en el perfil y líneas para la formación continua del profesorado en la Universidad de Xalapa en México, la autora analiza diferentes dimensiones, entre las que se destacan: personales, formativas y sociolaborables, actitudes y motivación, planificación, docencia y conocimiento, proceso de enseñanza, coordinación y gestión, apreciación a la formación docente, etc.

- ***La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento***, de Sánchez (2009), es una tesis que tributó al Programa de Doctorado, Calidad y Procesos de Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona, (Departamento de Pedagogía Aplicada/Facultad de Ciencias de la Educación).
- ***La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación*** que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Castro (2015), tributó al Programa de doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Para la socialización y ampliación de conocimientos surgen las plataformas virtuales con patrocinio de universidades, de centros de investigación, de organismos y de instituciones de todas las partes del mundo. En estos espacios se comparten contenidos, que, además de visibilizar a las instituciones ante la comunidad académica internacional, también propicia la comunica-

ción científica y la orientación pedagógico/metodológica de los docentes en cuestiones que son necesarias para su profesión. Dos de estos sitios son Universia.net y Escuela20.com (2018).

Con el propósito de contribuir a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y ampliar las oportunidades para los maestros, en el sitio web Universia, aparecen cinco recursos claves: portal de cursos, portal de estudios, portal para estudiar en el extranjero, portal de becas y el de ayudas de movilidad. La plataforma virtual especializada Escuela20.com ofrece múltiples contenidos y un link para la orientación pedagógica. En una de sus publicaciones, alude a 6 características que deben distinguir a estas modalidades de formación continua de los docentes relevante de acuerdo al contexto, planificada y mejorada, gestionada por otros profesores y profesoras, directamente aplicable.

A modo de conclusiones las sistematizaciones presentadas en el capítulo sobre las investigaciones en formación del profesorado en el periodos de 2013 a la actualidad pueden ampliarse desde las perspectivas y experiencias de otros investigadores. Este capítulo invita a la reflexión de nuestros lectores, sobre aquellas modalidades o formas que se practican en distintas regiones de Iberoamérica y pueden asumirse de manera contextualizada.





LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD

CAPÍTULO 3

Dariel Mena Méndez, Vanessa Gómez Suárez,
Noemí Suárez Monzón, Ana Isabel Fernández Lara

Cuando se refiere a las categorías comunicación y cultura en los sistemas educacionales, necesariamente debemos visualizar el tema desde una concepción holística, compleja y bidireccional. No es posible educar sin apelar a la comunicación y a las representaciones simbólico-culturales de los sujetos y de sus contextos sociohistóricos. Por tal razón, la educación es una práctica social, cultural y comunicativa, de la misma forma en que la sociedad, la cultura y la comunicación humana, necesitan de la educación para preexistir y edificarse.

Este tema ha sido abordado en décadas recientes, y sus aportes son derivaciones epistemológicas de varias ciencias humanas y sociales, como la Comunicación Social, la Psicología, la Sociología, las Ciencias Pedagógicas y de la Educación propiamente.

En Latinoamérica y el Caribe, categorías como comunicación educativa o educomunicación, multiculturalidad, educación intercultural y multicultural, identidad educativa, educación para la identidad y memoria histórico-cultural; aunque de forma parcelada, han sido abordadas en varias plataformas especializadas y científicas. Insuficientes miradas se le han otorgado a sus necesarios tributos para la formación del profesorado.

Para los tiempos actuales de la región, donde prima la occidentalización a través de la imposición masiva y descomedida de representaciones y símbolos hegemónicos generados por la industria cultural de las sociedades capitalistas, fortalecer la comunicación, la cultura y la identidad propia de nuestros pueblos es una cuestión compleja, pero de primer orden y en la cual la educación juega un papel esencial.

Los sistemas de educación en la sociedad, no pueden estar al margen de estas realidades. Se requiere de profesionales altamente concientizados y comprometidos con su contexto y con su tiempo. Pero no es posible alcanzarlo, sin la implementación de políticas públicas de formación del profesorado que se contrapongan rotundamente a los patrones reproductivos y a la superficialidad heredada e impuesta por la cultura occidental.

De todos modos, luego de realizar una revisión en varias publicaciones sobre este tema, se pudo encontrar algunos trabajos que tratan el tema de la comunicación y la cultura para la educación y para la formación de los educadores, que conviene destacar.

Dilucidar las categorías antes referidas y subrayar ejemplos de experiencias y buenas prácticas que pueden valer de referencia para continuar profundizando y contribuyendo con la formación integral del profesorado.

Debemos advertir que, por la complejidad y amplitud del tema, no intentamos en este capítulo profundizar en cuestiones meto-

dológicas o prácticas, ni ofrece recetas relacionadas con la comunicación educativa y la interculturalidad en el ámbito pedagógico. Se trata de una breve aproximación a dichas categorías y sus dimensiones, así como a las reflexiones que autores de diferentes campos disciplinares han realizado al respecto.

Luego, se sistematizan las experiencias y buenas prácticas a partir de la clasificación de organizaciones (redes, asociaciones, grupos de investigación), a espacios institucionales (centros, facultades, institutos, cátedras), a una selección de programas de formación y capacitación (cursos, diplomados, seminarios, maestrías, especializaciones) y a los eventos académicos y especializados más trascendentales de Iberoamérica (congresos, simposios, jornadas) en los cuales se ha otorgado a estos temas un lugar prominente.

3.1. LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Si bien la génesis de la comunicación data desde la Prehistoria, con el recurso a signos y símbolos para la interacción humana, en términos epistemológicos se trata de un concepto relativamente joven. Su corpus conceptual inicia con las primeras teorías que emergen entre Primera y Segunda Guerra Mundial, a propósito de los estudios fundacionales sobre comunicación masiva y propaganda. Asimismo, a partir de la década de 1970 se experimentaron aportes sustanciales que dieron a esta categoría una comprensión bidireccional, imprescindible para la interpretación de cada uno de los espacios y procesos sociales de la humanidad.

Durante varios años se privilegió a la comunicación de masas como el ámbito profesional y de estudio por excelencia para el joven campo de la comunicación. Sin embargo, el surgimiento de nuevos aportes procedentes de otros campos humanísticos y sociales, ha incidido paulatinamente en la diversificación del constructo teórico de la comunicación social.

En este sentido, la perspectiva interdisciplinar dio a la comunicación la oportunidad de construir nuevos conceptos, legitimar y enriquecer otros, así como, expandir las oportunidades de desempeño profesional (campo profesional de la comunicación), no solo en lo mediático, sino en cada ámbito de la sociedad, máxime si tenemos en cuenta que la comunicación es un proceso que transversaliza cada uno de los espacios en los cuales nos desempeñamos y asumimos roles específicos, por nuestra condición como sujetos y actores sociales.

Hablar en la actualidad de comunicación social, como campo científico y profesional, exige necesariamente hacer alusión a categorías y prácticas tan conocidas como comunicación organizacional, comunicación para el desarrollo, comunicación en salud, comunicación y cultura, comunicación y comunidad, comunicación y educación, etc.

Anterior a los aportes consumados por la comunicología, las relaciones entre comunicación y educación se habían explicado desde otras disciplinas y áreas de estudio, derivados esencialmente de las ciencias pedagógicas y psicológicas. Algunas de sus interrogantes se encaminan a la comprensión sobre ¿qué tipo de relación existe entre ambas categorías o procesos?, ¿cómo se expresan?, ¿cuáles son los actores intervinientes y sus funciones? y ¿qué lugar ocupan las mediaciones psicosociales y simbólico-culturales en este tipo de relación?

Además de considerarse a la comunicación educativa como un área específica de las ciencias de la educación, los aportes de la comunicación social y de la psicología resultan vitales para la extensión interpretativa de este campo.

Para Ojalvo (1996), las definiciones y reflexiones más recientes en torno a la comunicación educativa o pedagógica, la enmarcan como un proceso inseparable de la actividad docente, donde están presentes múltiples prácticas de interacción.

Estas prácticas comunicativas se expresan tanto en el aula - a través de diferentes lenguajes: el escolar, el magisterial, el lenguaje de los alumnos y el lenguaje de los textos, como en las metodologías de enseñanza aprendizaje y en las relaciones que establece la escuela con su contexto social. (Ojalvo, 1996, p.10).

Para la autora, entre las principales áreas de interés de la comunicación educativa figuran, la político-ideológica y la pedagógica. La primera se vincula a las prácticas sociales sujetas a mediaciones políticas y socioculturales concretas. Históricamente, bajo esta premisa, la comunicación educativa en Latinoamérica y el Caribe, es utilizada como estrategia de emancipación, de resistencia y en función del cambio social. “Desde el punto de vista pedagógico la conceptualización de la noción de comunicación educativa puede diferenciarse en dos tendencias fundamentales: la comunicación educativa instrumental y la procesual”. (Ojalvo, 1996, p.10).

La tendencia instrumental tiene que ver con la presencia de la tecnología y de los distintos tipos de medios o soportes para la educación. “La comunicación educativa en su enfoque procesual está presente en aquellos modelos de educación que identifican a los procesos comunicativos no como meros instrumentos o estrategias del aprendizaje, sino como su esencia”. (Ojalvo, 1996, p.10).

Según Ortiz (2006), en el campo de la educación, la comunicación es un proceso creador, capaz de otorgar significado y profundidad a la práctica educativa, toda vez que se potencia la participación y la creatividad.

La educación como encuentro y comunión entre seres humanos es un proceso de comunicación. La comunicación educativa constituye un término totalmente aceptado en los medios científicos pedagógicos porque refleja una realidad imposible de soslayar: la importancia decisiva que adquiere la comunica-



ción del maestro con sus alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular y en el proceso pedagógico en general, para el cumplimiento de los objetivos de la educación. (Ortiz, 2006, p.36).

Fuentes-Navarro (2004), aporta tres ámbitos en los cuales se ubica o formulan las convergencias entre educación y comunicación. El primero, lo clasifica como abstracto y se refiere a la perspectiva conceptual que ayudan a la delimitación de aspectos de la realidad sociocultural. El segundo, es el ámbito institucional, donde residen las configuraciones asignadas por las sociedades a los sujetos sociales y a la colectividad en general, en función de la estructuración de acciones en tiempo y espacio. El tercer ámbito, es el referente a las prácticas cotidianas, donde convergen las acciones e interacciones humanas. Asimismo, es el de “los proyectos que los sujetos impulsan y confrontan para constituir sus identidades y hacerlas prevalecer socialmente”. (Fuentes-Navarro, 2004, p.2).

De igual forma, el autor destaca que “La educación y la comunicación son los mecanismos sociales por los que se genera y reproduce constantemente la cultura, sistema de sistemas de significación y valoración convencionalmente adoptados para interpretar la vida en todas sus dimensiones”. (Fuentes-Navarro, 2004, p.2).

Se vislumbra en esta representación gráfica que el proceso de educación es también un proceso comunicacional, que exige de la preparación necesaria en este sentido. Por consiguiente, la comunicación educativa o educomunicación, debe ocupar un lugar primario en la formación inicial y continuada del profesorado.

La preparación en comunicación es esencial en la preparación pedagógica. Una adecuada comunicación en el aula se erige como factor esencial para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente y de mayor calidad, por lo que es de vital importancia su estudio. (Quesada & Solernou, 2013).

La comunicación en la educación, está centrada en “las dinámicas comunicativas que subyacen en la relación pedagógica, en la interacción de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera de la institución escolar”. (Valderrama, 2000, p.2).

El siguiente esquema (figura 27) representa el tipo de interacción que se establece entre la trilogía profesor/estudiante/contenido.

Esta perspectiva relacional se adapta para todas las prácticas educocomunicativas que son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 27. Modos de interacción en la comunicación educativa.



Fuente: Garrison y Anderson (2005).

La educomunicación, es uno de los sinónimos utilizados para explicar el fenómeno de la comunicación educativa, toda vez que representa la dualidad relacional entre comunicación y educación. Es una categoría joven que se ha enriquecido conceptualmente a partir de los aportes realizados por varios autores europeos y latinoamericanos.

Su perspectiva refuerza el tipo de correspondencia en la cual tanto los docentes como los estudiantes son eslabones indispensables del proceso pedagógico, a propósito del protagonismo que posiciona a los estudiantes en un nivel superior de compromiso y participación.

Para la UNESCO (1984), la educomunicación (o educación en materia de comunicación) incluye (...) todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediaticada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación. (p. 8).

Este concepto ofrecido por la UNESCO representa el sinónimo de alfabetización o educación mediática. Sin embargo, es también adaptable para el campo de la educación como espacios de enseñanza, toda vez que la terminología asume en su amplitud categorial, tanto a la educación para la comunicación, como la comunicación para la educación.

Consideramos reduccionista pensar en la educomunicación como un proceso que va en una sola dirección, máxime si se tiene en cuenta que la educación en su amplitud es también una modalidad de comunicación pública (no masiva).

Cuando se habla de educomunicación, el docente se entiende

como un coordinador/facilitador, y no como un trasmisor o director del proceso, perspectiva que también es asumida para la producción de medios de comunicación pública. La dimensión coordinadora es una opción dinámica, participativa, de interpretación y de construcción colectiva del conocimiento.

Lograr resultados en este tipo de tendencia en los ámbitos escolares, requiere de la presencia e implementación de herramientas multidisciplinares que potencien el autorreconocimiento de los estudiantes. Con la ayuda del docente, logran “conocer su medio, identificarse en él, comprenderse como parte de él, y así mismo, analizar a los demás, y lo que la sociedad le brinda por diferentes medios.” (Montel, 2012, párr.5). Asimismo, para esta autora se trata de construir espacios donde se involucre interacción, conocimientos y sentido de pertenencia, dirigidos hacia el aprendizaje desarrollador. Es un proceso de construcción social e individual.

La plataforma virtual Cine.Educacion, donde se aportan varias denominaciones procedentes de estudios culturales, comunicacionales y de las ciencias pedagógicas. Es mencionado aquí, el portal digital del Grupo Comunicar, cuenta con más de un centenar de profesores, periodistas y comunicadores que desde 1986 trabajan por dinamizar la educomunicación y desde el cual se han derivado miradas que enmarcan a la educación como un hecho esencialmente comunicacional. Entre los padres de dichas postulaciones figuran Paulo Freire y Mario Kaplún.

La educomunicación solamente se puede entender en un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, que nunca se acaba, dialéctico, global, interactivo, que adquiere su pleno sentido en la educación popular, en la que comunicadores/educadores y receptores/alumnos, enseñan y aprenden al mismo tiempo (...) Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin duda nos ayudan a ello, aportan nuevas visiones y contactos y, sobre todo, son un desafío para nosotros. (Educomunicacion.es, s.f, párr.2).

Para Vayas y Mena (2016) es una filosofía de trabajo, que coadyuva en la solución de las problemáticas que hoy afronta el mundo contemporáneo, donde resulta necesario el diseño e implementación de estrategias que ayuden a potenciar el conocimiento y la participación social. De esta forma pueden defenderse los derechos humanos y preservarse los valores de nuestras sociedades latinoamericanas y caribeñas, en el contexto de un mundo cada vez más desigual donde priman brechas tanto en materia de comunicación como de educación pública. “Desde esta perspectiva se impone la necesidad de vincular educación y comunicación en pos de la formación de un sujeto activo, crítico, creativo y participativo”. (Ramos, 1993, p.2).

El conocimiento es indispensable para generar procesos de cambios y de desarrollo social, pero solo es viable si existen analogías entre las políticas públicas y las voluntades de los individuos e instituciones de nuestro tiempo. La educomunicación “busca también facilitar la producción y difusión de la información, promueve la interactividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrece los referentes teóricos y metodológicos necesarios para el análisis de la producción cultural para efecto de una adecuada formación (...)”. (De Oliveira, 2012, p. 148).

Desde el punto de vista formativo, la autora señala que, dada la naturaleza interdisciplinar y ampliada de este nuevo campo, para el caso de Latinoamérica, no conviene apelar a hegemonías en proyectos de formación del profesorado o de especialistas en estos temas. La idea radica en favorecer acciones de colaboración donde puedan dialogar y retroalimentarse tanto ingenieros como educadores y comunicadores sociales.

Se requiere apelar a adecuados recursos comunicacionales y a plataformas que no se reduzcan a la interacción escrita o simbólica. Las evaluaciones del aprendizaje han de considerar tanto el aspecto cognitivo, como la expresión, el lenguaje y el pensamiento de los educandos. Por tal razón, para el profesorado se

trata de “una comunicación educativa generadora” y “una nueva organización del trabajo”. (Kaplún, 1993, p.4).

Cuando los docentes para la labor educativa apelan a recursos comunicacionales múltiples, y de ellos se deriva más comunicación, más diálogo, más aprendizaje y más valores, entonces podemos decir que estamos en presencia de una educación estimuladora, creativa, renovada y desarrolladora. (...) la adquisición y enriquecimiento del lenguaje y de la competencia comunicativa; verá pues a la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar sino como un componente pedagógico y metodológico básico; y no solo al servicio de la enseñanza sino sobre todo al servicio del aprendizaje.

En este marco la comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será entonces la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación -redes de interlocutores próximos o distantes para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo, pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlos. (Kaplún, 1993, pp.8-9).

La visión de la comunicación educativa ha asumido a las escuelas como instituciones sociales por excelencia, a partir de la apelación a recursos comunicacionales para la transferencia de conocimientos y de las relaciones bidireccionales entre maestros-alumnos en función del aprendizaje. Pero la perspectiva de comunicación-educación va más allá del espacio físico restringido de las escuelas y sus aulas. Se extiende al papel de las instituciones, de los medios de comunicación, de las distintas plataformas virtuales y sus facilidades para generar procesos

educativos, donde los sujetos-actores sociales también asumen un rol protagónico.

El campo de la Comunicación/Educación se caracteriza por abarcar una amplia variedad de prácticas, experiencias e investigaciones. El rango de las acciones incluye el uso de medios y tecnologías en el trabajo escolar, proyectos de educación popular, campañas educativas, educación a distancia y producciones de programas educativos, entre otros. (Avendaño & Izquierdo, 1999, p.27).

Esto hace que se entienda a la comunicación educativa como un área que comprende disímiles esferas de la praxis social, donde se inscriben tanto el ámbito de la educación escolarizada como otros espacios y prácticas de la sociedad.

El trabajo *Las habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa*, de la autora cubana Fernández (2002), constituye un aporte valioso en cuanto a la formación del profesorado en estos temas. Se sustenta en distintas corrientes pedagógicas y psicológicas fundacionales, para aportar un sistema de habilidades comunicativas que son necesarias para la labor docente. Según la autora se consideran habilidades para la comunicación educativa entre profesor-alumno:

- **Habilidad para la expresión:** Se refiere a las posibilidades que los sujetos tienen para poder expresarse y comunicar sus mensajes por medio del lenguaje verbal o extraverbal. En esta habilidad intervienen elementos como el lenguaje, la fluidez, la originalidad, la ejemplificación, la argumentación, la síntesis, la formulación de preguntas, el contacto visual, la expresión de sentimientos y la apelación a recursos gestuales para la complementación del mensaje.
- **Habilidad para la observación:** A tono con la posibilidad de orientación en el proceso comunicativo, mediante los indi-

cadore conductuales del emisor. En este caso se actúa como receptor.

Destaca la autora, que varios de los elementos a considerar aquí son: la escucha de forma atenta, para poder percibir adecuadamente el mensaje y la percepción del componente emocional; es decir, los estados anímicos y sentimentales que median en el proceso comunicativo.

Esto permite captar la disposición o apatía, las actitudes favorables o negativas; si la persona manifiesta cansancio, aburrimiento, etc. Generalmente, se distinguen a través de signos no verbales.

- **Habilidad para la relación empática:** Conciene al tipo de acercamiento humano que se da entre todos los actores intervinientes en el proceso educomunicativo.

Entre los elementos esenciales figuran: la personalización relacional, el conocimiento que tenemos unos sobre otros, la información que circula en el proceso comunicativo y el tipo de reglas empleadas durante el intercambio simbólico. Se toma en cuenta el nivel de participación, que es resultado de los estímulos y de la retroalimentación. Valen aquí los recursos democráticos de interacción social, y no las posturas impositivas ni autoritarias. Se trata de la recepción de las ideas sin interrumpir, lo que promueve la expresividad y la creatividad.

Por último, señala la importancia del acercamiento afectivo, que es posible expresarse cuando estamos en presencia de posturas de aceptación, de consideración, respeto y de apoyo entre los actores del proceso educomunicacional. Acerca de las competencias comunicacionales del profesorado, la autora subraya dos ideas que por su relevancia conviene citar aquí.

- El hecho de que el **maestro logre una actuación competente como comunicador** implica, en primera instancia, el desarro-

llar una serie de conocimientos, sistema de acciones y operaciones que pueden sistematizarse en habilidades y hábitos, que vayan conformando toda una cultura de la comunicación, necesaria para quien tiene como centro de su trabajo al hombre.

- Para **desarrollar la competencia comunicativa que necesita el docente** para emprender una acción pedagógica que parta de un modelo personalizado y dialógico, se trata entonces no de “enseñarle” a comunicarse, sino de educarlo en una Pedagogía de y para la comunicación. (Fernández, 2002, p. 5).

Desde una perspectiva sociológica, Valderrama (2000), examina las relaciones entre comunicación y educación, basadas por un tipo de carácter estratégico, que puede explicarse desde varios rasgos.

Primero, a tono con lo referente a la clasificación contemporánea de sociedad de la comunicación y la información. Estamos frente a un mundo cambiante donde la densidad comunicacional es evidente, progresiva e irreversible. “Es decir, un medio en el cual circula una gran masa de saberes y de información, a una alta velocidad (...)” (Valderrama, 2000, p.2). En segundo lugar, por el nivel de complejidad que caracteriza a las prácticas y procesos comunicativos.

Desde esta óptica entran en juego las TIC y la semiotización de la vida cotidiana, toda vez que los sujetos sociales estamos rodeados tanto de significados como de sentidos. Todo ello, ocasiona cambios sustanciales en la sensibilidad, en la percepción y en el conocimiento. Por esta razón, asevera el autor, no podemos seguir pensando en la comunicación como un fenómeno transmisivo.

En última instancia, explica que en el concierto económico universal, el lugar de las fuerzas de producción se asume de forma paulatina, sin perder su nivel de importancia a partir de la producción y posesión del conocimiento y la información.

A tono con las prácticas de comunicación educativa que se producen a través de las TIC, en los trabajos *La comunicación educativa profesor-alumnado en una sesión de chat* y *Estándares de competencia en TIC para docentes*, ambos de Gutiérrez (s.f) se examina a la comunicación y la implicación que tienen los chats de plataformas y redes para el quehacer del profesorado.

En tal sentido, apoyada en políticas de la UNESCO, destaca la necesidad de que los docentes estén suficientemente capacitados para lograr un empoderamiento de los estudiantes con las ventajas que las TIC le aportan.

Para este tipo de proyecto, destaca varias habilidades básicas que debe poseer el profesorado a partir de las relaciones comunicativas que establece con los estudiantes, estas son:

- **Habilidades para organizar y construir de forma colectiva el conocimiento: organizador/constructor:** Explica que el docente debe tener en cuenta que la organización del proceso educativo es flexible y puede adaptarse progresivamente durante el curso. Hace referencia al empleo efectivo de los medios, al establecimiento de pautas conductuales y normas que deben seguirse en las plataformas virtuales; al control de las actividades que se desarrollan y al planteamiento de observaciones en el nivel macro de los contenidos de cada uno de los cursos.
- **Habilidades como facilitador:** Debe orientar su actividad hacia enseñar a aprender autónomamente, facilitando materiales relevantes y con una actitud positiva ante las contribuciones de los alumnos. Así mismo podemos señalar la necesidad de apoyar técnicamente a los alumnos (contestando sus dudas, teniendo contacto con el personal técnico y conociendo las destrezas básicas que poseen los alumnos). (Gutiérrez, s.f, p.2).
- **Habilidades como coordinador:** En este aspecto, la autora señala que es necesario que deba existir por parte del profesoro-

rado mayor cuidado en cuanto a la proporción de los contenidos, evitándose el retraso. Conviene al trabajo cooperativo en equipo. Deben evitarse las posturas autoritarias y admitirse la participación por niveles, donde se refuercen los buenos comportamientos y se consideren las irregularidades para trabajar en la búsqueda de soluciones, pero preservando la privacidad en estas plataformas.

- **Habilidad para la motivación:** El docente debe favorecer procesos de comunicación para evitar y superar las tendencias de aislamiento que puedan presentarse en proyectos comunicativos por el recurso a las TIC. Debe generarse confianza, empatía y formularse recomendaciones que ayuden a disminuir el temor al fracaso.

Múltiples procesos, prácticas, experiencias e investigaciones se inscriben bajo el campo de la comunicación educativa. Se asume la presencia de contenidos simbólicos que circulan a través de distintos medios para favorecer la adquisición de conocimientos, de habilidades y valores. Si bien el texto escrito y la oralidad continúan significando los recursos por excelencia para favorecer la educación, hablar de medios, materiales o soportes para la enseñanza es hoy un tema complejo, sobre todo con el advenimiento de las TIC a escala global.

Una profunda matriz crítica ha caracterizado al campo de la comunicación/educación en Latinoamérica, considerando los resultados que arrojan numerosas experiencias y proyectos. Esto se debe, entre otras cosas, a las realidades que tipifican a la macro y micro estructura social de la región, donde la mayoría de las perspectivas de análisis se detienen en las mediaciones que afectan tanto a la comunicación, como a la educación y la cultura en su amplitud.

Los orígenes de estas posturas datan desde la década de 1970 y se mantienen hasta la actual centuria.

La sociedad de la información y del conocimiento, como se ha denominado a tono con el auge de las TIC, exige la formación de sujetos capaces de adaptarse a los nuevos cambios sociales.

En el artículo, *Consecuencias e implicaciones en los sujetos de los cambios provocados por la sociedad de la información*, los profesores de la Universidad de Extremadura, Cuadrado, Fernández y Rodríguez (s.f), dedican un espacio para reflexionar acerca de cómo esto implica necesariamente una actualización docente del profesorado.

Apuntan que es inevitable “La introducción de cambios sustanciales en las funciones del profesor”, quien debe abandonar los viejos modelos enmarcados en la posesión y transmisión de conocimientos para convertirse en facilitadores de procesos, en un intermediario y guía. Aseveran que “Esto implica la modificación de los contenidos de su enseñanza y de las pautas metodológicas que emplea para llevarlas a cabo” (Cuadrado, Fernández & Rodríguez, s.f, p.10).

Entre los obstáculos mencionados en estos casos figura la falta de formación en nuevas tecnologías, lo que provoca inseguridad y temores del docente en el manejo de nuevos dispositivos y plataformas. Esto conduce a la evasión o relegación a segundo plano de las TIC. Además de la percepción distorsionada sobre la incidencia del crecimiento tecnológico para la vida de los sujetos; si se conciben a las TIC como un fenómeno complejo que viene a obstaculizar el desarrollo y a complejizar procesos, es lógico la inminencia del rechazo.

Otro obstáculo, es la apreciación del uso de las TIC como fenómeno que usurpa al profesorado su papel protagónico.

En estos casos los profesores sienten que las TIC afectan su nivel de credibilidad ante el estudiantado, máxime si en muchos casos se experimenta un uso descomedido de las plataformas virtuales que contiene Internet, y se tiende a creer que todo cuanto en

ellas encontramos es suficiente para la adquisición de conocimientos. En muchos casos se apela a recursos virtuales, sin la certeza de si son o no fidedignos sus contenidos.

En Venezuela a inicios del presente siglo, desde la Universidad de Los Andes (ULA), en Táchira, se desarrollaron varias investi-

A stack of several books is shown in the background, with a tablet in the foreground displaying a page of text. The text on the tablet is a dialogue from a book, with a title at the top and a page number at the bottom.

La Disparition de Stephanie Mailer

— Dans quatre jours seulement. Je suis encore flic pendant quatre jours. Lundi, quand je l'ai vue, Stephanie disait avoir un rendez-vous qui allait lui apporter les éléments manquant à son dossier...

— Laisse l'affaire à l'un de tes collègues, me suggéra-t-il.

— Hors de question ! Derek, cette fille m'a assuré qu'en 1994...

Il ne me laissa pas terminer ma phrase :

— On a bouclé l'enquête, Jesse ! C'est du passé ! Qu'est-ce qui te prend tout d'un coup ? Pourquoi veux-tu à tout prix te replonger là-dedans ? Tu as vraiment envie de revivre tout ça ?

Je regrettai son manque de soutien.

— Alors, tu ne veux pas venir à Orphea avec moi ?

— Non, Jesse. Désolé. Je crois que tu délires complètement.

C'est donc seul que je me rendis à Orphea, vingt ans après y avoir mis les pieds pour la dernière fois. Depuis le

gaciones relacionadas con las TIC en función de la labor educativa. Entre ellas, un estudio sobre la formación inicial docente en el uso de las TIC, publicada en la revista *Acción Pedagógica*, volumen 11 de 2002, por María Angélica Henríquez C. Se sustenta en la revisión de documentos, como el plan de estudios de la carrera de Educación, unido a las valoraciones cualitativas de estudiantes y profesores, que permitieron contrastar el desconocimiento e insuficiente uso de las TIC en función de la docencia en la ULA durante este año, con las actitudes favorables y las expectativas de los estudiantes hacia la reversión de la realidad.

En el artículo *El necesario desarrollo de la competencia digital del profesorado*, publicado por Mosquera (2018), la autora reflexiona acerca de la importancia que reviste el uso de las TIC en la actualidad por parte de los docentes y como alternativa también para su propio proceso de capacitación, con el acceso a plataformas acreditadas en temas imprescindibles para su desempeño educativo cotidiano.

El papel protagonista de la competencia digital en el contexto educativo actual implica una necesaria actualización y una formación continua del cuerpo docente. Se trata de una competencia dinámica, cuyo marco debe ser renovado de manera periódica para adaptarse a los nuevos contextos educativos que las propias tecnologías van generando. (Mosquera, 2018, párr.1).

Ante estas realidades, es necesario y estratégico corregir tales posturas, reflexionar y tener claridad del protagonismo de los actores del proceso docente educativo (alumnos y profesores), las TIC no son más que plataformas y recursos complementarios que potencian el sistema de enseñanza.

El profesorado debe conocer y reconocer a las TIC, cuáles son sus características, sus potencialidades, sus limitaciones y qué incidencia tienen para la educación. Es importante asumir estos nuevos fenómenos como necesarios para la actualización docente, la ampliación de conocimientos, el enriquecimiento de la interactividad,

la aparición de nuevos lenguajes y para la agilización y dinamización del aprendizaje.

Por otro lado, mediante la aplicación de las TIC en los sistemas de enseñanza, se logra un acercamiento directo entre la educación y la sociedad. La función de los docentes no es la de imponer las TIC, sino la de conducir a la reflexión y a la concientización acerca de su importancia para perfeccionar el proceso docente educativo. Son recursos depositarios de riquezas comunicativas que ayudan a fomentar y potenciar la inclusión, la cohesión de la sociedad, la igualdad, la diversidad, la pluralidad y multiculturalidad de nuestros pueblos. (Cuadrado, Fernández & Rodríguez, s.f, p.10).

Según Pérez (2000) se colocan las escuelas “en un escenario muy nuevo: repleto de satélites de comunicación, de fibra óptica, de información digitalizada, de ordenadores personales cada vez más potentes, de realidad virtual y una enorme explosión de comunicación audiovisual”. (p.1).

Esto hace que las escuelas y universidades de la actualidad se conviertan en comunidades educativas distintas a las de años precedentes. Estamos en presencia de un entorno pedagógico, donde las telecomunicaciones, el ciberespacio y cada una de sus plataformas y sitios de redes sociales obligan a los docentes a la apropiación de nuevas formas y modos de desempeño.

Sin duda, las TIC y demás mediaciones económicas, políticas, sociales y culturales a nivel global y local, tienen incidencia, que directa o indirectamente, afectan el curso de la educación y de sus procesos y prácticas comunicativas. Para Valderrama (2000), la dualidad educación-comunicación radica en tres ámbitos o formas de expresión, la educación para la recepción, la comunicación en la educación, y educación y nuevas tecnologías.

En el artículo *La importancia de la formación del profesorado en nuevas tecnologías*, publicado en la plataforma virtual AULA1.

com (2017), se explica el valor que tienen las TIC para el ejercicio profesional del profesorado. Se trata de una actualización tanto desde el punto de vista cognitivo como para la adquisición de destrezas.

Su uso permite el manejo de recursos, programas y herramientas que agilizan y dinamizan la administración, gestión, procesamiento de la información, así como para compartir el conocimiento, rebasando barreras del tiempo y el espacio. De esta forma, el aprendizaje no se limita al espacio físico de las aulas, ya que continúa sin necesidad de la influencia directa del maestro.

Para la comunicación educativa resulta ventajoso el uso de las TIC, toda vez que tanto el conocimiento especializado como la formación de valores, circulan por medio de recursos que son más atractivos y amenos para los estudiantes. Pueden crearse nuevos contenidos en función del aprendizaje.

Se diversifican las formas de participación, lo que resulta favorable para los diagnósticos y la retroalimentación en función de diseñar planes de trabajo y modelos de clases coherentes con las realidades del grupo. Se favorece el trabajo en equipo por medio del aprendizaje colaborativo, al tiempo que también se desarrolla el autoaprendizaje, o sea, la autonomía de los estudiantes, al permitirles la búsqueda de información en distintas fuentes, así como a interpretar y discriminar contenidos de procedencias múltiples.

3.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MULTI E INTER-CULTURALIDAD

La cultura es una categoría universal que ha recibido cuantiosas definiciones desde múltiples campos del conocimiento; tanto desde las ciencias humanas y sociales como de otras áreas desde la década de los 80, las que han aportado rasgos y dimensiones que permiten entender su amplitud epistemológica.

Según Giménez (2005) todos estos enfoques fueron enriqueciéndose con el diálogo entre autores a lo largo de muchos años y hacen del concepto “cultura” una categoría mucho más amplia, abarcadora, holística y relacional que el de la cultura vinculada simplemente a la creación artística, puesto que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. (p.1).

Es así que la UNESCO en el 2005 aporta una de las definiciones más completas calificándola como:

“El conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones” (Citado en Molano, 2006, p.5).

Vayas (2017), explica que la cultura es la expresión de percibir y coexistir en la vida. Es un fenómeno que brinda las herramientas para evidenciar exponencialmente las costumbres, los conocimientos, los modos de vida y las experiencias de los sujetos en la sociedad.

En la formación de estos rasgos comunes interviene la memoria histórica o memoria histórico-cultural, son conceptos abordados por diversos especialistas, con énfasis desde las Ciencias Históricas, la Sociología y los estudios socioculturales. Puede entenderse como una noción historiográfica e ideológica, a propósito de los postulados de Pierre Nora en su estudio *Les lieux de mémoire*.

Para el autor, “los grupos humanos sienten la necesidad de un reencuentro con su pasado, lo que deriva sentimientos de respeto y preservación del patrimonio cultural” (Citado en Lascano & Mena, 2017, p.4). La memoria histórica posibilita recorrer cami-

nos de justicia y comprender de forma objetiva el pasado a partir de registros confiables.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), otorga relevancia en sus políticas y proyectos a la memoria histórico-cultural. Para ello, existe el Programa Memoria del Mundo, como iniciativa de preservación de los valores culturales y patrimoniales de las sociedades.

Se consideran como parte de la memoria histórico-cultural, todos aquellos acontecimientos que tuvieron una impronta o significación relevante para su tiempo, o con impacto en la posteridad; ejemplo de ello son, las fechas simbólicas relacionadas con sucesos trascendentales (políticos, culturales, sociales, religiosos, jurídicos, e incluso, científicos y económicos). Sin duda, la memoria histórica es también la vía de resistencia, de identidad y de esperanza de los pueblos. (Lascano & Mena, 2017, p.5).

Entre otros factores, a través de la narrativa de estos hechos de los individuos a sus descendientes se construye lo que es la identidad cultural. Se puede entender por identidad cultural al sentido de pertenencia que los sujetos sienten por los elementos simbólico-culturales del grupo o localidad a la cual pertenecen, como prácticas sociales-culturales, costumbres, valores, ritualidades, arte, creencias y tradiciones.

Martín (2015) comenta que esta definición puede abordarse desde la corriente antropológica esencialista, la cuál considera que “los diversos rasgos culturales son transmitidos a través de generaciones, configurando una identidad cultural a través del tiempo”.

Tales rasgos de diferente índole son comunes en diversos grupos sociales por lo que esto hace pensar en la categoría diversidad cultural como la “multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se trans-

miten dentro y entre los grupos y las sociedades” (UNESCO citado en Molano, 2006, p.5).

Por otro lado, la multiculturalidad (o multiculturalismo), es una de las derivaciones categoriales de la cultura. Ha sido abordada por distintos campos científicos, como la Antropología Cultural, la Sociología y las Ciencias Políticas, sobre todo como resultado de los procesos de emancipación en los cuales han estado inmersas numerosas organizaciones académicas de investigación, plataformas científicas y comunidades universitarias de Latinoamérica y el Caribe, desde donde se legitiman y revolucionan las corrientes de pensamiento del pasado siglo.

Aunque debe destacarse que existen ciertas disyuntivas en varios estudios políticos y sociales, que apuntan diferencias entre multiculturalidad y multiculturalismo. Se tiende a señalar que el multiculturalismo es un estadio superior de la multiculturalidad, a propósito de los casos de contextos donde existe respeto, equidad y una convivencia armónica entre diferentes culturas.

A juicio de los autores, y muy a tono con la forma en que se utilizan ambos términos para los mismos fines, consideramos innecesario detenernos en dichas pautas, toda vez que tanto la convivencia, el respeto y el diálogo entre culturas, puede manejarse desde la perspectiva de la interculturalidad, a la cual dedicaremos unas líneas.

Por tal razón, usaremos la categoría de multiculturalidad, y en algunas citas textuales se menciona la palabra multiculturalismo, como sinónimo y no como una definición diferente a la multiculturalidad.

Cuando se habla de multiculturalidad, su propia conformación léxica implica lo múltiple, lo plural y lo diverso de la cultura, a partir de la coexistencia de estas culturas múltiples con identidades diferentes en un mismo contexto o espacio, sea una región



continental, en los países, en provincias o en localidades específicas. La dualidad integración y convivencia resultan la problemática fundamental por la cual históricamente ha atravesado la multiculturalidad.

Kymlicka (1996), es uno de los padres fundacionales de los estudios sobre multiculturalidad. En varios de sus trabajos aparecen aportes epistemológicos que cuentan con reconocimiento internacional. *Ciudadanía multicultural, Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, fue uno de sus libros más citados por investigadores de numerosos países, por su nivel de reflexividad y el carácter crítico acerca de la multiculturalidad.

Es un texto que dialoga con las corrientes liberalistas, en las cuales se parte de la premisa de que por la condición que distingue al Estado-nación, los sujetos poseen derechos y obligaciones que deben primar en cada espacio de la sociedad.

La visión de la multiculturalidad, se debe entender como políticas de reconocimiento, por lo que su teoría ofrece una articulación entre los derechos colectivos con la doctrina liberal. Por consiguiente, se entienden como estados multiculturales y plurinacionales, a los países donde convergen grupos culturales diversos.

En el artículo, *Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios*, escrito por Barabas (2014), aparece una sistematización teórico-conceptual que profundiza en el tema y contextualiza el fenómeno de la multi e interculturalidad en la región latinoamericana del presente siglo.

Para la autora, las definiciones de multiculturalidad, generalmente se relacionan con pluralismo cultural considerando varios aspectos, entre ellos: la existencia de múltiples culturas y la ideología de respeto y convivencia entre ellas.

El término de pluralismo cultural también es una denominación privilegiada por varios estudios antropológicos y “(...) trata de unir a diferentes grupos etnoculturales en una relación de interdependencia, igualdad y respeto mutuo, al tiempo que cada uno desarrolla su propio modo de vida y cultura”. (Barabas, 2014, p. 4). De igual forma, apunta que existen ciertas cuestiones particulares para cada categoría que no debemos confundir. Si bien “(...) tanto pluralismo cultural como multiculturalismo hacen referencia también a la ideología y la política de respeto a la diversidad cultural (...)” (Barabas, 2014, p. 3).

Conviene entonces aludir a la interculturalidad, que, asociado al pluralismo cultural, significa el encuentro que se produce entre culturas diversas, mediante el diálogo, la interacción y la complementación respetuosa, sin que se trate de una fusión o prevalencia de unas sobre otras. Es una “(...) dinámica de las relaciones entre diferentes culturas en un contexto pluricultural y o multicultural” (Barabas, 2014, p. 10).

Las diferencias existentes entre la sociedad multicultural y la sociedad intercultural, desde esta posición, radican en que la primera se refiere a que dentro de un mismo territorio coexisten diferentes culturas, grupos nacionales, étnicos, religiosos, etc., manteniendo cada uno de ellos una evolución diferenciada y con distinto nivel de preponderancia. Mientras que la sociedad intercultural constata que las distintas culturas, los grupos nacionales, étnicos, religiosos que coexisten en un determinado territorio mantienen relaciones de apertura, interrelación, interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida; se trata pues de relaciones que manifiestan un carácter igualitario, en las que todos y todas las implicadas e implicados tienen el mismo peso, sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro. (Bueno, 1997, p.6).

En Latinoamérica, si bien constituye una región eminentemente multicultural, a propósito de la presencia de numerosos estados multiculturales/plurinacionales, el tema de la interculturalidad es una cuestión compleja que históricamente no logra la cohesión y desenvolvimiento necesario. Esto se debe a factores múltiples, entre ellos, la xenofobia, la intolerancia, el irrespeto a lo propio y a lo diverso, la necesidad de políticas públicas que favorezcan el desarrollo pleno de las sociedades con estas características, el racismo, la discriminación, la explotación de los recursos naturales y las prácticas impositivas de unas culturas sobre otras, particularmente en espacios locales donde la industria cultural occidental se contraponen con las tradiciones, costumbres e identidades de los pueblos originarios.

De todos modos, “En el mejor de los casos, la interculturalidad forma parte del discurso ideológico y político de sectores respetuosos del pluralismo, que no tienen gran repercusión en términos de las leyes y defensa de derechos étnicos”. (Barabas, 2014, p. 10).

Apoyados en Montaño (2011), se pueden distinguir los siguientes aspectos que son necesarios para convivir en las socieda-

des multi e interculturales: respeto y aceptación entre culturas coexistentes; derecho a la diferencia y a la organización de los procesos sociales; igualdad de derechos, de oportunidades y de trato; apertura a espacios de participación en los medios de comunicación y en los demás sistemas institucionales de la sociedad; derecho a la socialización en la diversidad, posibilidades de asociacionismo por intereses sociales y culturales; respeto a la dignidad humana; consideración de la memoria histórico-cultural (múltiple) como una potencialidad y no como una debilidad; rechazo a la desigualdad, la exclusión y la opresión.

Llevando estas definiciones al campo de la pedagogía, se puede entender como educación multicultural, a todas las prácticas educativas en las cuales subyace un conjunto de creencias, políticas y de valores característicos de una sociedad donde convergen identidades múltiples.

En las líneas siguientes comentamos varias definiciones que, si bien proceden de los años noventa, están marcadas por un nivel significativo de actualidad.

Según Richards (1993) se trata de un proceso en el cual se dignifica la naturaleza multicultural de una sociedad determinada. Son prácticas educativas capaces de promover el cambio social, y tienen como finalidad proporcionar a los alumnos conocimientos y habilidades necesarias para que puedan comprender las realidades multiculturales de su contexto.

Para Dickerson (1993), es un sistema de educación que incluye la promoción de los elementos plurales de la cultura de pertenencia, al tiempo que promueve la igualdad social como un valor necesario en este tipo de contexto. Los programas que se diseñan para el tipo de educación multicultural, han de constituir un reflejo claro de la diversidad en distintas áreas del conocimiento en el ámbito escolar. Los docentes deben asumir la diversidad cultural para los currículums desde una perspectiva imparcial e inclusiva.

Murillo, Grañeras, Sagalerva y Vázquez aseveran que, “La educación multicultural es la educación de todos los aspectos que están relacionados con la convivencia en una sociedad multicultural, en la que el intercambio y la comunicación son piezas fundamentales en todo el proceso de educación. En este sentido, estos valores y actitudes deben ser objeto de conocimiento y de aprendizaje por parte de toda la población escolar.” (Citados en: Bueno, 1997, p.1).

Caracteriza a esta modalidad la inclusividad, la integración y la preservación de la cultura propia. Su concepto alude a una (...) realidad compleja, polisémica y variada, con múltiples matices (...). La Educación Multicultural privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos, minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos. (Bueno, 1997, p.8).

En correspondencia con las postulaciones comentadas por los autores de este libro, queda claro que la educación multicultural acoge otras categorías en su estructura conceptual, sin las cuales no puede entenderse como tal, estas son, educación en la diversidad, con equidad, desde y sobre la pluralidad, en y desde los valores culturales, educación sobre las identidades múltiples, formación en cuestiones de género, etnia, etc.

Ahora bien, debemos alertar que no significa lo mismo educación multicultural que educación intercultural. Si bien ambos se refieren al mismo ámbito de actuación y presentan significativos puntos convergentes, en el caso del segundo concepto, se trata de prácticas educativas en las cuales prima un tipo de proceso dialógico entre unos y otros, donde se resaltan las conexiones y los valores individuales y grupales de los educandos. Asimismo, se favorece el reconocimiento colectivo de las riquezas simbólicas de cada cual, como rasgos identitarios que acompañan a los sujetos en sus relaciones históricas y cotidianas.

Para Souza (1995): “La educación intercultural se fundamenta en la interacción pluralista y activa, es un modelo de actuación que parte del respeto y la tolerancia, de la simetría entre las relaciones, de la equivalencia entre las personas(...)donde se asume que el conflicto provocado por el choque cultural, en lugar de reprimirlo o ignorarlo, es positivo y enriquecedor, ya que los procesos resultantes de esta relación y contacto englobarían cambios de actitud hacia una sociedad igualitaria.” (Citada en: Bueno, 1997, p.6).

La educación multicultural privilegia la asimilación cultural, la identidad, su reconocimiento y respeto, mientras que la educación intercultural, potencia la formación para la integración y el diálogo respetuoso entre culturas, para una convivencia en armonía y beneficiosa para todos los sujetos sociales por igual.

En las sociedades globalizadas de la primera mitad de siglo XXI, el componente migratorio presente en los centros educativos se considera como un fenómeno habitual que conlleva a revisar las prácticas de formación de los docentes, y a replantear nuevas estrategias y políticas educomunicativas.

La educación intercultural como resultado de la migración, demanda de estrategias para ofrecer posibilidades de aprendizajes adaptadas a las realidades culturales de los sujetos procedentes de otros contextos por disímiles causas. En este sentido, la diversidad lingüística y su reconocimiento forma parte de múltiples estrategias educativas y de formación de docentes.

Ahora bien, a tono con el propósito de este libro, se procede a realizar una breve mirada a la formación de los docentes en materia de multiculturalidad, interculturalidad, identidad cultural y memoria histórico-cultural.

Numerosos temas, no precisamente pedagógicos, pudieran asumirse como contenidos necesarios cuando se habla de formación integral del profesorado. Baste mencionar, los temas ideo-

lógicos, filosóficos, económicos, políticos, de dirección y gestión de procesos, de liderazgo, el trabajo en equipo, cuestiones sobre género y la formación en valores. Sin embargo, los autores elegidos particularizan en materia de multi e interculturalidad, así como en los demás conceptos mencionados, toda vez que para la región latinoamericana y caribeña se trata de una cuestión de urgencia, por los argumentos ya mencionados en páginas anteriores, pero que han carecido de suficiente tratamiento desde el punto de vista formativo para docentes.

En primer lugar, debe reconocerse que los educadores de los distintos niveles de enseñanza constituyen agentes directos para los cambios sociales y culturales que se producen en la sociedad. Son multiplicadores de saberes y de valores necesarios para el crecimiento personal, la supervivencia y la reproducción sociocultural.

Martín-Barbero (2003), dice que los saberes del profesorado pueden clasificarse en: lógico-simbólicos (donde se inscriben los nuevos y múltiples lenguajes, escrituras, formas simbólicas y ambientes que surgen como consecuencia de la interacción con la ciencia, los dispositivos y las lógicas tecnológicas, las redes e hipertextualidades), los históricos (con acento en la identidad y en la cultura) y los saberes estéticos (en correspondencia con la materialización de la sensibilidad y la expresividad), donde se trasciende desde lo artístico hacia lo científico y tecnológico.

Velásquez, Zuluaga y Ruiz (2012), se adhieren a las ideas de Martín-Barbero, y plantean que estos son saberes claves para la capacitación de los docentes sobre la forma en que se concibe a los sujetos con los cuales se interactúa en el ejercicio profesional. “Es hacernos partícipes de todos los elementos que ellos traen, es plantear la necesidad de ir cambiando, transformándonos conforme a nuestro tiempo y al tiempo de nuestros estudiantes” (p.5).

Asimismo, plantea los elementos que los estudiantes traen a las instituciones educativas. Por tal razón, la formación permanente



de los docentes no debe enfocarse netamente en lo pedagógico; pues en el aspecto social es necesario empezar a reconocer, revisar y replantear las diversas prácticas sociales que se generan en los diferentes ámbitos educativos (...) El papel del maestro como generador de cultura merece especial atención en consideración a que este elemento cultural es el que garantiza que un individuo sea ser humano y social. (Velásquez, Zulúaga & Ruiz, 2012, p.5).

Los centros educativos y sus maestros han de considerar que la sociedad, para la cual laboran, son producto de la convergencia entre la unidad y la diversidad, máxime si nos enfocamos en contextos multiculturales de los pueblos latinoamericanos y caribeños. En este sentido, sus funciones deben estar en correspondencia con las realidades de cada contexto, para poder comprender la diversidad y trabajar para el reconocimiento, el respeto y la supervivencia de la identidad y la memoria histórico-cultural.

En una publicación de Leiva (2004), titulada, *La formación intercultural de profesores: claves y objetivos de reflexión*, como parte de las Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía celebrado en Valencia en 2004, destacan tres grandes

categorías para clasificar la postura pedagógica de los docentes ante el fenómeno de la interculturalidad:

- **El profesorado que ve como un obstáculo para el aprendizaje, la presencia de estudiantes inmigrantes o procedentes de culturas minoritarias.** Considera que ello supone un déficit para el desarrollo de aprendizaje y de sus propias competencias profesionales.
- **El profesorado que tiene una percepción sensible y apoya la apertura de la diversidad cultural** en la escuela, sin embargo, duda de los beneficios o cambios que esto supone para su labor profesional.
- **El profesorado que asume una postura receptiva y procede a diversificar su autopreparación,** en la cual integra nociones y habilidades para un adecuado tratamiento de la diversidad. Este tipo de docente respeta “(...) el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas”. (Leiva Olivencia, citado en Leiva, 2012, p. 5).

Ante este fenómeno en su artículo *La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente*, Leiva (2006), de la Universidad de Málaga, plantea “De ahí, la importancia de reflexionar sobre los modelos de formación intercultural del profesorado en estos momentos de dinamismo y cambio en educación” (párr.1).

Lo que obliga a los ministerios, a las estructuras de dirección de las escuelas y al profesorado en general, a la revisión de su trabajo y al diseño de nuevas formas y métodos, mediante políticas y estrategias sobre la base del respeto y la inclusión social.

Por la profundidad de sus reflexiones, conviene aludir a tres ideas ofrecidas por Leiva (2012). Una de esas ideas es la relacionada con la formación intercultural del profesorado como demanda

imperiosa en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no solo por la incesante presencia del alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas.

Otra idea es la que pone al profesorado, de la escuela de hoy, a contemplar la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas y su implicación en la necesidad de atender a todos los alumnos; desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje. (p. 3).

Sin embargo, la formación del profesorado en materia de interculturalidad ha estado fuera de los planteamientos generales de la formación didáctica del docente, tanto en su formación inicial como en los planes permanentes. Si bien es cierto que en los últimos años la situación ha mejorado, sigue predominando una formación de corte cognitivista centrada en el profesorado, dejando a la comunidad educativa, especialmente a familias y alumnado fuera de esa imprescindible formación para la convivencia intercultural. (Leiva, 2012).

Los autores Rodríguez, Yarza y Echeverri (2016), en su artículo *Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural*, aportan dos tipologías de formación, muy a tono con el tema privilegiado en este epígrafe, o sea, desde y para la diversidad cultural.

Formación para la diversidad incluye la comprensión de los conceptos implicados en la diversidad cultural, la claridad de los supuestos (éticos, políticos, sociales), la articulación de las ideas al respecto; la ética, el cuidado, el respeto y la justicia social que permitan reconocer a los demás como fuentes de saber y comprender la diversidad epistémica, de manera que sea posible superar los etnocentrismos y la exotización de los demás.

La formación desde la diversidad, constituye un punto de partida de la acción pedagógica: la diversidad, el encuentro, el diálogo; la búsqueda de orientaciones para construir espacios múltiples donde albergar la diversidad, lo que también puede verse como enfoque o perspectiva, el sello de la formación, la marca o impronta de las reflexiones y la acción.

Estas ideas demuestran que la formación intercultural no solo incluye la transferencia y la incorporación de nuevos conocimientos. Se trata además de la capacitación en actitudes sociales desde y para la diversidad cultural. (p. 25).

La articulación *entre, desde y para* indica que no se trata solamente del dominio teórico o la calidad de la práctica. También está relacionada con la imagen de mundo que pueden compartir los y las docentes con sus estudiantes; significa, además, asumir el compromiso político del oficio de enseñar: aportar al cambio social. (Rodríguez, Yarza & Echeverri, p. 25).

De forma sintética, respecto a este enfoque en materia de diversidad cultural en el aula, los autores consideran como necesaria las siguientes acciones: revisar las metas de la educación en la Ley General de Educación; concebir la diversidad como lo propio del género humano, no como una condición o característica de ciertos grupos; promover valores como la empatía, la cooperación y el trabajo conjunto; reflexionar sobre las propias prácticas para develar los gestos inadecuados, los sesgos limitantes de una visión, las metáforas explicativas que reducen el mundo; y complementar las formas de aprender y enseñar. (Rodríguez, Yarza & Echeverri, p. 25).

Cuando se refiere a la formación permanente del profesorado, en cuestiones de multiculturalidad, debe tenerse en cuenta que es un proceso en el cual deben estar implicados cada uno de los actores que intervienen en el funcionamiento del ámbito escolar, una realidad que exige mayor incidencia en los contextos multiculturales.

“(…) es decir, profesores, trabajadores sociales, educadores de adultos, educadores especiales (...), como una forma de perfeccionamiento y desarrollo profesional. Esta formación debe nacer de las necesidades del centro y su entorno. El centro educativo parece ser el lugar más idóneo para la formación continua porque cada lugar tiene unas características distintas y por lo tanto unas necesidades también distintas. Dicha formación debe adecuarse a cada centro educativo.” (Díaz, 2004, p.8).

Las condicionantes que deben distinguir a los centros educativos para que sean auténticos espacios de educación intercultural, los ofrece Leiva (2006). Pero según el autor, esto solo es posible si existe una formación por competencias en materia de interculturalidad. Así es que considera el conocimiento de la diversidad cultural dentro de la sociedad, la comprensión del fenómeno de la aculturación y sus variedades; la valoración positiva de la diversidad cultural y acercamiento crítico a los valores culturales diversos; el respeto a las identidades culturales diversas, la promoción de una comunicación intercultural basada en la naturalidad y la autenticidad; así como el desarrollo de habilidades reflexivas de diálogo y empatía intercultural. (p. 58).

Muchas de estas competencias o habilidades no se implementan en los sistemas de enseñanza, lo que provoca el afianzamiento de las desigualdades, la intolerancia y prácticas lamentables de violencia simbólica que pueden derivarse en otros tipos más complejos de violencia dentro y fuera del ámbito escolar; de forma inmediata, a mediano y largo plazo durante la vida de los sujetos muchas veces debido a la falta de preparación, “(…)no puede enseñar algo, quien no está formado en ello, por lo que nos hemos preguntado, si el profesorado que ha de aplicar las Competencias Interculturales es competente en ellas” (Aguaded, de la Rubia & González, 2013, p.339).

En el artículo *Formación Docente e Interculturalidad*, Guzmán (s.f), se propuso como objetivo “Indagar el tratamiento de la diver-

sidad sociocultural y de la inclusión del componente interculturalidad en los sistemas y experiencias de formación docente de la región”. (p.4). Ofrece un conjunto de reflexiones que se aproximan a las dinámicas de formación de maestros desde el enfoque intercultural. Destaca varias de las experiencias de los pueblos originarios y su aporte a la identidad ancestral, y señala, que para la realización de estudios sobre este tema, convienen cinco tipologías empíricas más comunes, entre las que se encuentran las dinámicas de formación docente con respecto a los contextos socio-históricos y culturales particulares; modalidades de formación docente que se generan actualmente y su relación con la interculturalidad; experiencias innovadoras de formación y capacitación docente con perspectiva de diversidad sociocultural; incorporación del componente interculturalidad en las prácticas docentes en relación con sus procesos formativos y el debate teórico sobre la docencia y su relación con contextos de diversidad cultural (p. 5).

En la propuesta 8 que forma parte del acápite *Formación del Profesorado*, del Libro blanco de la educación intercultural- una guía elaborada por la Secretaría para la Igualdad de la Comisión Ejecutiva Confederal de UGT de la Unión General de Trabajadores y la Secretaría de Políticas Sociales de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT) en 2010- el autor Fernando Trujillo, socializó el proyecto *Promover y fomentar la educación intercultural* como un eje fundamental de la formación del profesorado. Se trata de una iniciativa llevada a cabo desde la Universidad de Granada, en España.

El proyecto promueve varias líneas de trabajo dentro de la institución educativa en materia de formación del profesorado en sus dos fases (inicial y continuada). Se visibiliza la importancia que tiene para la FP el dominio de la educación intercultural, y asimismo, potencia los mecanismos que resultan más eficaces para el desarrollo profesional en cuanto a la educación intercultural.

El espectro cultural en la formación del profesorado es mucho más diverso de lo que suele parecer. No se reduce a la enseñanza de la cultura desde la dimensión artística, literaria o lingüística. Se habla de cultura científica del profesorado, cultura tecnológica, cultura pedagógica, cultura humanística, cultura comunicacional, etc.

Se trata de una persona que no solo transmite cultura, sino que también la vive y la produce; no es un simple técnico aplicador, sino que su trabajo implica pensamiento y acción, teoría y práctica, investigación y reflexión. Es un profesional que goza de márgenes importantes de autonomía en su trabajo y que asume responsabilidades no solo de carácter metodológico y organizativo, sino también de carácter cultural y ético. (Besalú, 2007, p.12).

Publicado en REIFOP, el artículo *Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile*, de Quintriqueo et al. (2014), de la Universidad Católica de Temuco, realiza una mirada a cómo se ha desarrollado este tipo de capacitación en docentes del contexto mapuche, particularmente en La Araucanía, la cual guarda estrecha relación con los patrones ancestrales y socioculturales de ese grupo indígena.

Por tal motivo se han desarrollado iniciativas encaminadas a formar docentes indígenas miembros de la misma cultura. Bajo este presupuesto la educación resulta más pertinente. Ha sido la Fundación Instituto Indígena una de las organizaciones que más se ha destacado en este sentido desde hace años, mediante la motivación para la elaboración de los currículum que corresponden cada vez más con las realidades del contexto.

En este sentido se incrementan las demandas de formación, que se acogen y formalizan con la participación de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), la cual tiene como finalidad contribuir a solucionar las necesidades educativas de las locali-

dades indígenas de Chile. Una investigación que ha tratado el tema de la formación del profesorado, en cuanto a la memoria histórica es la tesis de licenciatura en Educación de Gómez y Bedoya (2016), de la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia.

La revisión realizada en plataformas virtuales de numerosas universidades de la región latinoamericana demuestra que este trabajo: *Formas y contenidos de la memoria histórica trabajados en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: un escenario para la construcción de una pedagogía de la memoria*, es uno de los escasos estudios sobre el tema en el país y en Latinoamérica. En las conclusiones el autor destaca:

- **La pedagogía de la memoria debe ser un proyecto de formación**, una experiencia particularmente humana, histórica y política, que pueda transformar las realidades, para pensar en la derrota de la opresión, de la discriminación, que circulan en estas, desde la comprensión crítica de la historia y de las relaciones interculturales, para ello se requieren procesos y proyectos político-pedagógicos. (Gómez & Bedoya, 2016, p.108).
- **La formación del profesorado en cultura, educación e interculturalidad constituye una preocupación de la mayoría de los países** de la región con énfasis en Chile, España, Argentina y Ecuador.
- **Para el contexto educativo es imprescindible la comunicación y el diálogo constructivo y respetuoso entre los actores del proceso docente educativo**; en función de la socialización y de su contribución al logro de una educación integral y desarrolladora de la personalidad, desde la comprensión de las singularidades de los entornos de procedencia. En este sentido a continuación se presentan experiencias y buenas prácticas que se llevan a cabo en los países iberoamericanos en materia de comunicación educativa e interculturalidad.

3.3. EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD

A modo de sistematización, en las siguientes líneas, destacamos algunas experiencias y buenas prácticas desarrolladas en países iberoamericanos relacionadas con la creación de organizaciones y espacios; la impartición de acciones de formación postgraduada y capacitación; y la realización de eventos investigativos y de intercambio especializado, en los cuales se ha privilegiado a la comunicación y a la cultura como campos ineludibles en la formación del profesorado.

Organizaciones y espacios institucionales

El Centro de Educación y Tecnología-ENLACES (2018), en Chile: es un proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Es una iniciativa de trabajo en red con alcance nacional cuya génesis data desde 1992, pero que estructuró sus formas de trabajo a inicios del presente siglo con el auge de las TIC. La Universidad de la Frontera de Temuco fue la institución seleccionada para la coordinación de distintas actividades de ENLACES. Desde sus inicios, hasta el 2005, incluyó múltiples acciones de capacitación en beneficio de más de 100.000 docentes de todo el país. Se incluyó la impartición del Seminario de Innovación en Informática Educativa.

Con el proyecto se entregaron, a diversas instituciones educativas de la región de Temuco recursos tecnológicos; se favoreció la conectividad y se proporcionaron contenidos por medio de Software educativos y plataformas en función de la preparación de los maestros.

La capacitación y asistencia técnica se ejerció desde las siguientes líneas de acción: enlaces desde lo tradicional (en establecimientos urbanos); enlaces en ámbitos rurales (en escuelas mul-

tigrados que se congregan a través de microcentros rurales); enlaces en red (en entidades urbanas y rurales que ya transitaban por la capacitación inicial).

Las actividades de capacitación y de asistencia técnica se efectúan por medio de la Red de Asistencia Técnica de Enlaces (RATE), de la cual formaron parte un conjunto de universidades de todo el país. Según consta en el sitio web del centro, desde su fundación privilegia los siguientes ejes temáticos: reducción de brecha digital en profesores, cambio en la percepción del rol de las TIC; desarrollo de “competencias esenciales” del siglo XXI y acceso a las nuevas tecnologías a través de las escuelas.

Gabinete de Comunicación y Educación: anexo a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Desarrolla múltiples acciones de capacitación y acompañamiento en temas de comunicación para cada uno de los procesos que tienen lugar en dicha institución. Asimismo, el gabinete patrocina el Máster Internacional de Comunicación y Educación, por las modalidades, presencial y online.

En este centro funciona el Laboratorio de Medios para la Educación (EduMediaLab), desde el cual se contribuye a potenciar el aprendizaje mediante recursos de diferentes tipos, entre los que se destacan los tecnológicos.

Red de Comunicadores por la Educación (RCE), Perú: es una organización en la cual participan docentes de diferentes partes del país, por lo que tiene un carácter nacional. Realizan múltiples actividades encaminadas a potenciar la comunicación para perfeccionar la calidad de la educación. Desarrollan su taller propio, además de acciones de capacitación y socialización de experiencias.

El Taller de la Red es un evento que se realiza desde el año 2012. La edición celebrada en Lima, el 17 y 18 de junio de 2015, fue

Figura 28. Identificador del Centro de Educación y Tecnología-ENLACES.



Fuente: ENLACES (2018).

Figura 29. Identificador del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB.



Fuente: UAB (2018a).

Figura 30. Identificador del Laboratorio de Medios para la Educación de la UAB.



Fuente: UAB (2018b).

organizada con el apoyo de la Oficina General de Comunicaciones del Ministerio de Educación, y participaron un centenar de docentes peruanos que compartieron sus experiencias pedagógicas e investigaciones relacionadas con la comunicación educativa en los centros escolares.

Figura 31. Identificador de la Red de Comunicadores por la Educación.



Fuente: RCE (2014).

Figura 32. Taller de la Red de Comunicadores por la Educación, Lima, Perú.



Fuente: Educación en red.pe (2015).

Son espacios en los cuales se favorece el encuentro entre profesionales que pertenecen a las disímiles Direcciones Regionales de Educación, de los Gobiernos Regionales, las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana.

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE): es una organización que surge en el marco de la VIII Con-

ferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) celebrada en Montevideo, Uruguay en 1954. Para este entonces recibió la denominación de Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa (ILCE, 2018) y tuvo como sede la Ciudad de México.

A finales de la década de 1960, luego de un proceso de evaluación interna y en correspondencia con las necesidades de la región latinoamericana, cambia su denominación por la de Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. A partir de entonces se experimentó una ampliación en sus políticas, ámbitos de trabajo y campos de acción. Se consideró como un espacio de reflexión continental, con la misión de modernizar y satisfacer las necesidades educativas de la región, aprovechando los recursos tecnológicos al alcance. Su quehacer se desarrolla mediante distintos programas que responden a la investigación, la socialización de experiencias, la formación del profesorado y la publicación de contenidos (impresos, audiovisuales y digitales) para el fortalecimiento de capacidades en temas de comunicación educativa y el uso de las TIC en los sistemas de enseñanza.

Los proyectos en los que trabaja el ILCE se caracterizan por sus fines sociales y educativos, entre ellos se destaca la conformación de la Red Escolar de Informática Educativa. Sostiene convenios de cooperación y establece acuerdos bilaterales con instituciones afines, universidades de la región, organismos internacionales y ministerios de educación.

Auspicia el Foro Latinoamericano de Medios de Comunicación e Informática en la Educación y el Seminario Internacional: Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano. Ha creado redes, ha ofrecido capacitaciones para la inserción de la televisión educativa en los centros escolares, impartición de teleconferencias vía satélite, talleres, conferencias, cursos, ha promovido la creación de aulas y bibliotecas virtuales.

Figura 33. Identificador del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).



Fuente: ILCE (2018b).

Entre las plataformas del ILCE figuran: su sitio web, la revista electrónica *Tecnología y Comunicación Educativas*, la Biblioteca Digital ILCE, el sitio EDULAB ILCE, Mediateca ILCE, el Portal Red ILCE y otros.

Desde estos espacios se promociona la oferta académica de la organización, como maestrías, capacitaciones para la elaboración de proyectos de aprendizaje integrado a las TIC y distintas habilidades digitales en función de los procesos de certificación docente. “Estos cursos son una herramienta formativa ideal para profesionales que quieran contribuir a través de sus conocimientos con el progreso cultural, social, educativo y económico de los países de América Latina y El Caribe”. (Universia México, 2017, párr.6).

Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa (ESAE): constituye un área académica del ILCE y es la encargada de la formación y capacitación de quienes laboran en el campo de la comunicación, la tecnología educativa, la educación y la educación a distancia y en línea. Al igual que otras dependencias con propósitos similares que auspicia el ILCE en la región, la ESAE tiene la función de “planear, diseñar y operar programas de for-

mación continua y posgrados, innovadores y de alta calidad que tienen el propósito fundamental de dar respuesta a los grandes desafíos y retos educativos de nuestro tiempo”. (ILCE, 2018a, párr.1).

En relación a la Maestría en Tecnología Educativa, el ILCE, a través de la ESAE ha respondido a las demandas de numerosas instituciones educativas de países latinoamericanos y una en Canadá y desde su inicio, en la década de 1980, se ha impartido en las universidades que aparecen en la tabla 4.

La Red de Educación, Comunicación y Cooperación de la Universidad de Sevilla (RECCUS), España. Organiza periódicamente

Figura 34. Identificador de la Red ILCE.



Fuente: Red ILCE (2018).

Figura 35. Identificador de la Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa (ESAE-ILCE).



Fuente: ILCE (2018a).

te actividades de capacitación, acompañamiento, cooperación e investigación, incluyendo los Debates Profesionales de la Comunicación en el Tercer Sector, con el propósito de estrechar aún más la retroalimentación entre docentes y estudiantes. Se ha destacado el protagonismo de profesores de diferentes campos disciplinares de la comunicación social, entre ellas, Comunicación Audiovisual, Periodismo, Relaciones Públicas y Publicidad.

Figura 36. Identificador de la Red de Educación, Comunicación y Cooperación (RECCU).



Fuente: RECCUS (2018).

Su propósito radica en establecer lazos de colaboración docente, donde se compartan materiales didácticos, bibliografías, experiencias, generar nuevos materiales y contenidos, “(...) así como crear vínculos con organizaciones del Tercer Sector con fines didácticos, de posible empleabilidad del alumnado en el Tercer Sector y de Responsabilidad Social Corporativa por parte de la Facultad de Comunicación y la US”. (RECCUS, 2018, párr.2).

En la tabla 5 se expone los diferentes programas de formación continua y posgrados que ha implementado la ESAE desde sus inicios hasta el 2017.

Los miembros realizan el Seminario sobre la Comunicación del Tercer Sector, donde participan profesionales de diferentes organizaciones educativas y sociales, entre ellas: Intermon Oxfam y Médicos Sin Fronteras. Se presentan ponencias que son resultado de estudios y proyectos del alumnado de la Facultad de Comunicación, además de la presentación de audiovisuales y el desarrollo de debates para la reflexión y la crítica.

Tabla 4. *Instituciones donde se ha impartido la maestría en Tecnología Educativa.*

AÑO	UNIVERSIDADES Y CENTROS	PAÍS
1993	Universidad Católica de Cuenca	Ecuador
1994	Universidad de la Amazonia	Colombia
1998	Ministerio de Educación Nacional	Colombia
1998	Corporación Universitaria Autónoma de Occidente de Cali	Colombia
1999	Universidad Andina Simón Bolívar	Bolivia
1999	Universidad Nacional	Costa Rica
2000	Universidad de Quebec	Canadá
2000	Universidad Nacional Autónoma	Honduras
2002	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
2002	La Gobernación del Departamento del Valle del Cauca	Colombia
2004	Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL)	Ecuador
2006	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	Ecuador

Fuente: ILCE (2018a).

Tabla 5. *Acciones de formación y capacitación efectuadas por el ILCE-ESAE.*

AÑO	ACCIÓN DE CAPACITACIÓN
1970	Especialidad en Comunicación Educativa, Productor de Cine Educativo y Especialista en Educación Audiovisual
1980	Maestría en Tecnología Educativa
1993	Maestría en Tecnología Educativa
1998	Especialidad en Comunicación y Tecnologías Educativas
2001	Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas
2006	Maestría en Valores para la Acción Educativa
2012	Maestría en Derechos Humanos y Seguridad Pública
2013	Sistema Interamericano de Derechos Humanos
2016	Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas (actualización del plan de estudios)
2017	Doctorado en Innovación, Comunicación y Tecnologías Educativas

Fuente: ILCE (2018a).

El Departamento de Comunicación y Educación: radica en la Universidad Loyola Andalucía, España y constituye un ejemplo de las buenas experiencias en materia de comunicación/educación desde el punto de vista institucional.

Si bien sus ofertas docentes se dividen en dos licenciaturas, grado en Comunicación y grado en Educación, el trabajo del departamento concibe acciones de formación inicial y continua de forma integrada en múltiples aspectos. Su quehacer parte de la

interrogante “¿Cómo la Educación y la Comunicación pueden afectar positivamente a la felicidad y al bienestar de las personas y las sociedades?” (ULOYOLA, 2018, párr.1).

El departamento está constituido por un colectivo interdisciplinario y comprometido de docentes, quienes establecen una convergencia entre docencia, investigación y proyección social.

El Centro de Comunicación Educativa Audiovisual (CEDAL): con sede en Colombia, es una organización no gubernamental, sin ánimo de lucro surgida en 1980 como iniciativa de un grupo multidisciplinario integrado por docentes, comunicadores y especialistas de diversas áreas sociales y humanas.

Es prioridad del CEDAL ubicar a la comunicación y la educación en función del desarrollo, para lo cual realizan múltiples actividades con la participación activa de personas e instituciones vinculadas a su quehacer. Constituye un espacio desde el cual se comparten conocimientos y experiencias, no solo en Colombia, sino también en diversos contextos de Latinoamérica.

Sus tareas fundamentales aportan a la capacitación, investigación, la producción de medios. En múltiples de estas actividades se privilegian temas como *Tecnología-Educación y Estrategias de Comunicación*. Los títulos de los principales cursos y talleres que imparte CEDAL son comunicación educativa; educación y comunicación para la convivencia pacífica; comunicación popular, pedagogía audiovisual, relaciones humanas; recepción activa de los medios de comunicación; desarrollo humano, liderazgo, resolución de conflictos e identidad nacional.

Otros de los talleres abordan cuestiones teórico-prácticas para la producción de medios (impresos, radiales, educativos, audiovisuales, multimedia y fotográficos). Según consta en su propia plataforma virtual, los agentes educativos son los beneficiarios principales de las acciones de capacitación, asesoría, investigación

y producción audiovisual que ofrece CEDAL, además de grupos sociales, líderes comunitarios, populares e institucionales.

El Equipo de Comunicación Educativa (ECOE) con sede en Madrid, España surge en el año 1985 y está integrado por un colectivo de personas motivadas por temas de comunicación educativa, particularmente desde el campo de lo audiovisual.

Sus actividades de socialización, intercambio y fortalecimiento de capacidades están dirigidas a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Trabaja en la producción de materiales audiovisuales, montajes de diapositivas y grabaciones sonoras con fines educativos y lleva a cabo tareas de formación sobre temas relacionados con la pedagogía y la comunicación social, sus metodologías y formas de aplicación en el desarrollo organizativo de la ciudadanía y en centros escolares.

Las dos líneas de investigación que privilegia el quehacer del equipo de comunicación educativa son: Educación para la solidaridad y materiales educativos audiovisuales. Para el logro de sus propósitos el equipo establece relaciones de cooperación con organizaciones radicadas en España y en otros países.

La Asociación de Educomunicadores-Aire Comunicación es una organización integrada por profesionales de la Educación y la Comunicación Social que se interesan por el campo de la comunicación educativa o educomunicación. El estudio de las TIC figura como la línea de investigación fundamental de la asociación.

Por encima de unas nomenclaturas u otras, desde Aire de la Comunicación se entiende como Educomunicación a un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática). Un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la

unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos. La Educomunicación como una herramienta idónea para el autoconocimiento y desarrollo de las personas y desde ahí, para el desarrollo de las sociedades. (Aire Comunicación, s.f, párr.5).

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), con sede en Colombia: es una organización que realiza importantes aportes para la construcción de una pedagogía social en función de la preservación de la memoria histórica en Colombia. Desarrolla proyectos, estrategias, elaboración de módulos, publicaciones y realiza acciones de capacitación dirigidas a maestros y maestras de varias regiones del país. Para ello, cuenta con un Área de Pedagogía. Asimismo, desarrollan su propio Seminario del cual se deriva la publicación de las Memorias.

Ha sido primacía de sus proyectos la capacitación del profesorado, para la abolición de posturas de resentimiento y odio que ha impactado durante décadas como consecuencia del conflicto armado en Colombia. Algunas iniciativas al respecto son Caja de Herramientas para maestros y maestras: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra (implementado entre 2015 y 2017 y que capacitó a educadores de diferentes partes como, Cauca, Huila, Nariño, Antioquia, Bogotá, Norte de Santander); Red Nacional de Docentes por la memoria y la paz de Colombia; Diseño de módulos sobre memoria histórica; Prácticas de apoyo a universidades; Estrategia de comunicación pedagógica y La memoria una aliada para la paz.

El quehacer se complementa con la creación de Grupos Regionales de Memoria Histórica, en el cual se involucran numerosas universidades del país. Esto ha favorecido la creación de grupos y semilleros de investigación que examinan los casos en los cuales se evidencia la violación de los derechos humanos en el marco del conflicto. Entre las acciones de acompañamiento y capa-

citación a las universidades figuran talleres de acompañamiento a universidades, apoyo técnico de investigadores del CNMH y los seminarios de formación y socialización de experiencias

En el trabajo Pedagogía de la memoria histórica, publicado en la propia página web del CNMH, se ofrecen varias informaciones relacionadas con cada una de las actividades realizadas desde su fundación hasta el presente año, 2018, además de los testimonios de los docentes y estudiantes que se han beneficiado con las actividades de formación. También el Departamento Educación del Gobierno Vasco, España, cuenta con un Plan de Atención al alumnado Inmigrante en el marco de una Escuela Inclusiva Intercultural el cual estará vigente durante el período 2016-2020. Tiene como objetivo: “(...) favorecer la inclusión del alumnado de reciente incorporación a nuestro sistema y al perteneciente a familias de origen extranjero y su participación real en la sociedad, promoviendo iniciativas normativas, organizativas y metodológicas que apoyen las actuaciones que se desarrollan en los centros educativos destinadas a facilitar tanto su acceso y permanencia en el sistema educativo como su progreso lingüístico, académico, personal y profesional, desde el reconocimiento de las culturas de origen.” (Gobierno Vasco, 2016, p. 25).

Según se señala en el eje número 5 el plan de atención al alumno busca: “(...) la consecución de perfiles profesionales con una formación especializada y enfocada a la adecuación de metodologías, propuestas y prácticas de éxito en el trabajo con la diversidad cultural y el alumnado inmigrante. Asimismo, se subraya la necesidad de formación de los equipos directivos, elementos clave en los centros. Todo ello, en estrecha colaboración con instituciones y entidades reconocidas en los campos de la formación, la investigación y los estudios sobre diversidad cultural, inclusión y alumnado inmigrante.” (Gobierno Vasco, 2016, p. 32).

El Centro de Recursos de Educación Intercultural Castilla y León, (que pertenece a la Consejería de Educación de Castilla y

León, España): cuenta con una plataforma virtual, denominada Aula Intercultural. El Portal de la Educación Intercultural es un espacio que tiene como propósito la “construcción de una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas impulsa el proyecto de *Aula Intercultural* con el interés de facilitar formación al profesorado, materiales didácticos, investigación, talleres con el alumnado, campañas de sensibilización, publicaciones...” (Aula Intercultural, 2014, párr.1).

Figura 37. Identificador del Portal de la Educación Intercultural Aula Virtual.



Fuente: Aula Intercultural (2014).

Desde esta plataforma se publican boletines, audiovisuales, se promueven proyectos, se socializa una Red de Centros Interculturales; además de links sobre actividades, el alumnado inmigrante, el aprendizaje de lenguas, la convivencia, cultura, cuentos, derechos humanos, diversidad, diversidad cultural y lingüística, educación inclusiva, formación del profesorado, interculturalidad, multiculturalidad, música, propuestas didácticas, videos contra el racismo, etc.

La Red de Educación Intercultural Bilingüe Sur (RED EIB SUR): es una organización integrada por actores e instituciones interesadas en la educación intercultural bilingüe, puntualmente de los pueblos de América del Sur que cuentan con comunidades indígenas, como Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. Promueve y fortalece los vínculos, la interacción, la reciprocidad y el intercambio de experiencias y de los logros que se alcanzan en los espacios de acción e investigación. Además, desarrolla eventos,

publica documentos, boletines informativos, establece alianzas estratégicas con otras organizaciones con intereses similares, desarrolla acciones de formación y capacitación docente, etc.

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB): con sede en Ecuador desde 1988, favorece procesos de formación para los pueblos originarios que convergen a nivel nacional. Su trabajo dio como resultado durante años la instauración de dos modelos de educación básica, el de carácter oficial hispano y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Para el año 2007 ya en el país existían cinco institutos pedagógicos de formación docente intercultural bilingüe. En la Sierra en las ciudades del Cañar y Chimborazo y en la Amazonía: Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago. Se añaden 16 direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde la población indígena es mayor: Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe.

La Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI): es una organización a la cual se afilian principalmente universidades de Chile que otorgan importancia al tema de la interculturalidad y a la educación intercultural.

Es una instancia de coordinación permanente de iniciativas para fortalecer capacidades internas en las universidades. Además, contribuye al desarrollo de materias relacionadas a educación y multiculturalidad. Su objetivo general es “(...) constituir un espacio académico interuniversitario que -desde los ámbitos de la formación, investigación y extensión- discuta, reflexione y problematice posturas, epistemologías y saberes que se articulen y cooperen en torno a la construcción de la educación y la interculturalidad”. (APeriodista, 2016, párr. 1).

Entre las universidades asociadas a RIEDI figuran la Universidad Católica de Temuco (CIECII), Universidad de Tarapacá (Programa Thakhi), Universidad Arturo Prat; Universidad de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Chile, Universidad del Bío-Bío (Programa de Educación Intercultural Bilingüe/Grupo de investigación NEXUS).

Universidad de Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de La Frontera (Programa Kelluwün), Universidad de Los Lagos (Programa de Estudios Indígenas e Interculturales-Núcleo de Estudios Críticos: Discurso, Poder y Sociedad).

La RIEDI, desarrolla su propio congreso con carácter internacional. El III Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad, celebrado del 2 al 5 de septiembre de 2015 en Chile se destacó por la amplia participación y cooperación interinstitucional.

Las áreas temáticas del III Congreso son lengua y cultura, educación intercultural, interculturalidad y sociedad; epistemologías, saberes y conocimientos en la interculturalidad; experiencias y concreciones en interculturalidad.

Figura 38. Identificador del III Congreso Internacional de Formación en Educación Intercultural y Prácticas de la Descolonización en América Latina - 2017.



Fuente: RedFEIAL (2017).

La cita, también organizada por el Programa Thakhi (Camino en Lengua Aymara), que pertenece a la Facultad de Educación y Humanidades (FEH) de la Universidad de Tarapacá, logró reunir a docentes e investigadores de diversas universidades chilenas para “(...) impulsar la producción del conocimiento científico, metodológico y crítico en educación e interculturalidad para favorecer el desarrollo integral, la transformación social y el buen vivir de los pueblos, así como generar espacios de reflexión y re-construcción del conocimiento con otras instituciones y actores involucrados en la educación y la interculturalidad.” (RIEDI, 2015, p.1).

La Edición IV del Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad, se celebró en octubre de 2017 en la Universidad Católica de Temuco en Chile. Durante el congreso se impartieron conferencias en plenaria, funcionamiento de mesas de exposición y discusión sobre temáticas y subtemas concretos, así como cursos-taller.

Figura 39. Cartel promocional del IV Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad RIEDI.



Fuente: RIEDI (2017).

La Fundación para la Investigación y Formación en Interculturalidad y Educación para el Desarrollo (FIFIED): surge como iniciativa de un conjunto de profesores e investigadores de la Universidad de Valladolid, de España, y de otros centros educativos de Latinoamérica.

Realiza actividades de organización académica, formación, capacitación, investigación y divulgación científica en temas de interculturalidad, educación intercultural y educación para el desarrollo, dirigidas a docentes de países latinoamericanos que cuentan con poblaciones indígenas, como Argentina, Bolivia, México y Chile. Favorece estrategias y programas de cooperación, desde los cuales se han impulsado doctorados, como el impartido en Chile, donde se incorporaron estudiantes de la comunidad indígena Mapuche.

La Asociación Pukllasunchis: es una organización indígena con sede en Perú que trabaja en: interculturalidad, educación intercultural bilingüe y formación para la educación intercultural. Entre sus principales acciones se destacan: la gestión e implementación de proyectos, investigaciones, acciones de formación y capacitación, y cuenta con sus propias publicaciones especializadas.

Establece relaciones de cooperación con otras redes y asociaciones que trabajan temáticas similares, así como con universidades y organizaciones populares para la impartición de diplomados, talleres, encuentros especializados, etc. Desde sus inicios en 1992, la asociación con el objetivo de difundir y aportar al mejoramiento de la educación en centros educativos estatales, asume el reto de capacitar a docentes de escuelas públicas de zonas urbanas y urbano-marginales de Cusco, desarrolla diversos proyectos de capacitación a docentes.

En 2013 fundan el Instituto Superior Pedagógico Privado Pukllasunchis(ISP), que tiene como propósito la formación de los

docentes desde y para la educación intercultural. “(...) es decir, educadores comprometidos con la vida, la realidad social y cultural de la región, y con nuestro país” (Asociación Pukllasunchis, 2016, párr.1).

La finalidad del ISP es desarrollar un programa de formación alternativo e interesante, con un enfoque inclusivo e intercultural, en las carreras de Educación Inicial y Primaria. Busca mejorar las condiciones de educación para responder con pertinencia a las distintas realidades socioculturales y lingüísticas. (Asociación Pukllasunchis, 2016, párr.2).

Programas de formación y capacitación

El Diplomado en Comunicación y Educación: se imparte desde 1998 en la Universidad Diego Portales de Chile, dirigido a profesores y comunicadores sociales. Se trata de una experiencia rica de reflexión teórica sobre una base empírica Este diploma-do ha tenido como fortalezas la multimedialidad del proyecto,

Figura 40. Trilogía simbólica de la Asociación Pukllasunchis.



Fuente: Asociación Pukllasunchis (2016).

que no trabaja solo con un medio, como se ha hecho tradicionalmente en Chile, sino con prensa, radio, televisión, internet y computación; el enfoque apuesta por un cambio en el sistema educativo y la experiencia de años de perfeccionamiento docente en el campo; la calidad de la propuesta metodológica de trabajo con medios, se caracteriza por su integralidad en el marco de la Comunicación y la Educación. (Avendaño & Izquierdo, 1999, p.36).

Según los autores citados, el sistema de cursos que contiene el diplomado ha favorecido la motivación, la creatividad, la movilización, y un replanteamiento mediante la autocrítica y la reflexión de los docentes acerca de su rol social. En cuatro líneas de trabajo se estructura el diplomado de Comunicación y Educación: Desarrollo Personal y Apertura al cambio; Talleres de Apropiación Educativa y Dialógica de los Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías; Planificación de Proyectos centrados en el impacto.

El Máster en Educomunicación y Cultura Digital Crítica - auspiciado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Madrid, España, durante el 2016 y 2017- se desarrolla por modalidad presencial y contó con 60 créditos. Su propósito fundamental fue el de: “Formar en nuevas profesiones, nuevos escenarios de la comunicación y la educación, nuevas prácticas laborales y ciudadanas vinculadas con las redes y los espacios digitales”. (UNED, 2016, párr.1).

El Seminario Taller I Comunicación Educativa y Comunitaria: desarrollado en la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República (Uruguay 2015). La consulta realizada a la plantilla de inscripción publicada en la plataforma virtual de la institución, permitió identificar los objetivos de esta actividad de capacitación, los cuales se orientan a realizar una aproximación a los conceptos y abordajes fundamentales en el campo de la comunicación educativa y comunitaria.

Se promovieron procesos de aprendizaje y creación de conocimiento a través de una práctica situada en el marco de acuerdos de trabajo con organizaciones y grupos a partir de problemas o necesidades de comunicación. Se proporcionaron herramientas metodológicas y técnicas para el desarrollo de procesos y productos, además de los aportes a las organizaciones participantes a partir de un diagnóstico comunicacional complejo que promueva líneas de intervención y profundización. (FIC, 2015).

El Curso Caminos de la Educomunicación: en Brasil (São Paulo, junio de 2017). Fue promovido por la Asociación Católica de Comunicación (SIGNIS), Brasil y el Servicio para la Pastoral de la Comunicación/ Paulinas (SEPA) en temas que desde la perspectiva teórico-práctica estaban encaminados a fortalecer las capacidades de los docentes en materia de procesos comunicacionales en los contextos educativos, los múltiples lenguajes, autores de referencia, postulaciones y elaboración de proyectos educomunicativos asociados a la convergencia mediática.

El Curso educomunicación para la transformación social: es una iniciativa llevada a cabo por el Proyecto *Objetiv@*, en España, con cofinanciamiento de la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AEXCID). Se impartió en el año 2017 por modalidad semipresencial (online) además de algunos espacios presenciales. El uso del audiovisual con el propósito de fomentar la conciencia crítica fue parte esencial de los temas impartidos. La actividad incluyó cinco becas de formación y contó con la presencia de varios académicos de universidades de Cádiz, Sevilla y Extremadura.

El curso de formación está planteado con el propósito de mejorar (a partir de las aportaciones de diversos grupos y personas formadoras y a través de la experiencia y reflexión de las personas participantes) prácticas educativas y comunicativas; para poder aumentar el poder transformador de las acciones. (Colectivo Cala, 2017, párr.3).

La Maestría en Comunicación Educativa: impartida por la Universidad Tecnológica de Pereira en convenio con el Politécnico Jaime Isaza Cadavid, Colombia. Es un proyecto que se desarrolla por modalidad presencial, con 50 créditos en el año 1986. Tiene un carácter interaccional, a propósito de las matrículas conformadas por profesionales de otros países de la región latinoamericana. Está concebido como una alternativa de formación, creatividad y producción capaz de tributar a las siguientes competencias tecnológicas, pedagógicas, comunicativas, competencias de gestión, y competencias de investigación.

En relación a los profesionales matriculados en la maestría, que pertenecen a otros campos ajenos a la comunicación y la educación como los propios actores comunitarios que no poseen licenciaturas en disciplinas sociales y humanas, se fortalecen como competencias: la producción de contenidos para las pantallas, para el trabajo con comunidad y se patrocinan tres líneas fundamentales de investigación: La educación en los medios y los medios en la educación, la comunicación y la educación en procesos de transformación cultural, y Nuevas Tecnologías para la Educación.

El Seminario Mediaciones Narrativas y Artefactos efectuado en el 2015, en la Unidad Autónoma Metropolitana, México. Esta edición tuvo como título *Educación, comunicación y tecnologías digitales: tendencias actuales en investigación*. Contó con la participación de investigadores y docentes mexicanos y, de otros países, que han impulsado proyectos en materia de Educomunicación. Sus secciones de trabajo favorecieron el diálogo interdisciplinario y el debate entre los asistentes y ponentes invitados sobre los retos de las escuelas y de la comunicación ante el auge de las TIC, la emergencia de la cultura digital, etc.

El Seminario Comunicación y Educación: efectuado en 2016, 2017 y 2018. Formó parte de las actividades promovidas por la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea, en el

Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en Argentina. La edición de 2016 estuvo a cargo de los profesores Gabriel Kaplún y Eva Da Porta. Es un espacio que se destaca por la participación de docentes de todo el país y la inclusión de temáticas actualizadas en cuestiones de comunicación educativa, desde el punto de vista teórico-práctico.

Los dos objetivos centrales de la edición de 2017 se encaminaron a introducir a los estudiantes en la problemática de la articulación Comunicación/ Educación para que adquieran conocimientos teóricos y metodológicos para diseñar e implementar proyectos que vinculen a la Comunicación con la Educación. (UNC, 2017, pp.1-2).

El Taller comunicación pedagógica: auspiciado por el Instituto de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile (ICEI). Es una actividad de capacitación que se desarrolla por modalidad presencial con un total de 36 horas cronológicas. Está dirigido a profesionales que han ejercido funciones docentes mediante la impartición de cursos, de seminarios, talleres o conferencistas, pero que no han recibido capacitación en cuestiones didácticas para su desarrollo. Sus objetivos y contenidos aparecen en la tabla 6.

La Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura y Especialización en Comunicación Educativa (ECED): se llevan a cabo por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia se desarrolla por modalidad presencial durante dos años, con un total de 48 créditos.

Ambos proyectos de formación continua se llevan a cabo con el fin de potenciar el conocimiento y generar en los profesionales matriculados el empoderamiento necesario para asumir procesos de construcción de sentidos y producción de saberes en ámbitos escolarizados, ciber-tecnológicos y socio comunitarios desde una perspectiva integral y crítica. (UNIMINUTO, s.f).

Figura 41. *Identificador de la Maestría en Comunicación-Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*



Fuente: UDISTRITAL (2017).

La Maestría en Comunicación-Educación impartida por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia en 2017. Es un proyecto de postgrado por modalidad presencial con acreditación de alta calidad. Se desarrolla durante cuatro semestres con un total de 46 créditos académicos otorgados a los cursantes.

La Maestría en Comunicación y Educación impartida en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, de la Universidad Nacional de La Plata (UNPL), Argentina.

Este programa tiene como objetivos actualizar y profundizar la formación profesional para comprender la compleja relación entre comunicación/educación, a través de la transversalidad de lo cultural y lo político; generar, una formación interdisciplinar, procesos de investigación provenientes de los contextos de crisis y complejidad, y de las prácticas sociales en el campo de la comunicación y educación; desarrollar metodologías de intervención en los diferentes espacios sociales del campo de la comunicación y educación, tendientes a la construcción de alternativas transformadoras; articular, en el desarrollo de la formación y en los posicionamientos profesionales, los procesos de intervención con los de investigación en comunicación y educación.

Tabla 6. *Objetivos y contenidos del Taller de Comunicación Pedagógica.*

Nº	OBJETIVOS	CONTENIDOS
1	Origen y vigencia del modelo teórico de información E-M-R, teórico de Comunicación.	Conocer un modelo, su potencial y limitaciones. Origen del model I-M-I, su pedagógica y sus consecuencias. Potencial y límites. El cambio de localización del comunicador pedagógico.
2	Conocer un modelo de procesamiento mediante redes neuronales.	Sistema nervioso central y periféricos. Neurona, red de neuronas sinapsis; ojo y oído; des estímulo al precepto. Estímulos mediante redes neuronales. Hemisferios cerebrales. Selección y discriminación; mirar y ver. Escuchar y Oír. Relación señal/ruido. Densidad de la información. Fatiga y aprendizaje. Calidad del mensaje.
3	Herramientas pedagógicas.	Selección de herramientas didácticas. Estructura de clases y cursos. Ejercicios y trabajos prácticos. La estética de los mensajes pedagógicos. La función de las abstracciones de la idea al guión. Arborización. Racionalidad.
4	Conocer los códigos pedagógicos derivados de los modelos teóricos.	El papel de docente. Los campos cognitivo y efectivo. Datos e información. Categorías económicas. Procesos pedagógicos. Evaluación punitiva o seguimiento auto correctivo.

Fuente: ICEI (2015).

El Diplomado en Estrategias de Comunicación Educativa, impartido por la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). La edición que se efectúa desde abril a diciembre de 2018 cuenta con cuatro cursos básicos; es por modalidad presencial con 160 horas clase. “(...) pretende, desde una mirada comunicacional, formar profesionales que den respuesta a las actuales demandas sociales, culturales y tecnológicas a través del diseño de proyectos y campañas comunicacionales con fines educativos para distintos público y en diversos contextos”. (PUC, 2018).

Los planes para la formación del profesorado en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), elaborados por la Dirección General de Formación al Personal Docente (DGFPD) en conjunto con la Dirección General de Tecnología de la Información y la Comunicación para el Desarrollo Educativo (DGTICDE), de Venezuela. Constituyen herramientas para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos subsistemas que se adscriben al sistema nacional de educación. Baste mencionar, el Plan de Formación Docente y el Uso Educativo de las TIC, para el período 2007-2013.

Este plan, se estructuró en cuatro etapas, representadas en la tabla 7.

Tabla 7. Etapas en que se estructuró el Plan de Formación Docente Uso Educativo de las TIC (2007-2013).

ETAPAS	AÑOS	FORMACIÓN
I	2007-2009	General
II	2009-2010	Específica
III	2009-2011	Especializada
IV	2011-2013	Investigación

Fuente: DGFPD y DGTICDE (2009).

El Curso de Gestión para Directores de Unidades Educativas mediante el uso de Internet: efectuado en Bolivia como iniciativa de la Universidad Abierta de Cataluña y el Grupo Santillana. También tuvieron un Programa de Aprendizaje por Radio Interactiva (PARI), dirigido a los maestros.

El Programa TELEDUC, o teleducación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se orientó a la capacitación de docentes, así como de representantes del sector empresarial.

La Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, de Colombia.

La capacitación en TIC e innovación pedagógica desarrollado por el Ministerio de Educación de Ecuador, donde también se ha destacado el proyecto Mestr@s.com. Asimismo, en la provincia de Pichincha se implementó el programa denominado EDUFUTURO, para la capacitación en las TIC.

La Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe (Mención en Lengua Quichua): es una oferta de formación de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) en Argentina. Se desarrolla durante seis semestres en un período de tres años, en los cuales la docencia es impartida dos veces por semana (viernes y sábados). Asimismo, el proyecto de formación garantiza tutorías virtuales y presenciales para los matriculados.

Varias de sus asignaturas son Sociolingüística y Educación; Bilingüismo; Alfabetización en Lengua Materna; Educación Intercultural Bilingüe: fundamentos teóricos, modelos y experiencias; Contacto Lingüístico e Interculturalidad; Didáctica General y de la enseñanza de la lengua; Pedagogía y Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. Según consta en la página web de la UNSE, se trata de una propuesta encaminada a la formación de

profesionales que se sientan comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de la región.

En particular, se pretende generar un espacio para la formación y actualización de docentes en servicio, cuya preocupación esté centrada en desarrollar una educación de calidad acorde con la diversidad lingüístico-cultural de la región y que deseen involucrarse en proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe, con el propósito de propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas y promover el dominio de una segunda lengua, preservando el uso de la lengua materna. (UNSE, s.f).

La Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RED FEIAL): con sede en México, es una organización de carácter regional que está integrada por diferentes grupos de investigación y cuerpos académicos de instituciones que trabajan el tema de la interculturalidad en Latinoamérica. La red favorece los vínculos académicos para la formación docente universitaria y la investigación sobre interculturalidad, puntualmente en los pueblos que cuentan con nacionalidades indígenas.

Realiza su propio Congreso con periodicidad bianual, además tiene un sistema de intercambios académicos entre docentes y estudiantes de las universidades vinculadas a la organización. Cuenta con publicaciones colectivas sobre el tema: textos, artí-

Figura 42. *Identificador de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL).*



Fuente: RedFEIAL (2018).

Figura 43. Identificador de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe. Mención en Lengua Quichua (UNISE).



Fuente: UNISE (s.f).

culos y producciones virtuales que constituyen materiales complementarios para la formación del profesorado y para la ampliación de conocimientos.

El Módulo de Interculturalidad, es un curso de tres semanas elaborado por la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador dirigido a docentes de escuelas fiscales. Tiene como objetivos:

- **Valorar los aportes históricos, políticos y sociales** en la conformación de una sociedad intercultural.
- **Identificar los elementos** en la construcción de la interculturalidad.
- **Promover la sistematización** de los conocimientos ancestrales.
- **Aplicar los aportes pedagógicos de la interculturalidad** al sistema educativo nacional.
- **Organizar la gestión de la institución educativa a partir de los calendarios vivenciales** de las localidades y regiones del país, así como del calendario andino. (MINEDU, 2018, párr. 3).

Para lograr esto se tratan los siguientes temas: la interculturalidad, elementos para su construcción, su relación con la educación, paradigma de la interculturalidad, los calendarios vivenciales (MINEDU, 2018b, párr. 2).

Módulo de Lingüística organizado por la subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador promueve la “(...) creación del lenguaje científico en las lenguas ancestrales para que apoye a los procesos de enseñanza aprendizaje.” Esta oferta está dirigida a 540 docentes de nacionalidad Kichwa, a nivel nacional y tiene una duración de 330 horas. Agrupa a tres componentes: Lingüística General, Lingüística Kichwa y Metodología Kichwa.

Encuentros académicos y especializados

El SICOE Málaga es el Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y el Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IDEI-HUM). Es un grupo interdisciplinar de profesores, educadores/as, investigadores/as y colaboradores/as interesados en la temática educativa intercultural en el contexto social, educativo y comunitario.

En noviembre de 2018 celebran la séptima edición de SICOE Málaga y II Congreso Internacional de Interculturalidad, Comunidad y Escuela, dirigido a su alumnado y profesorado de Ciencias de la Educación, así como a profesionales de ONGs y otras entidades sociales.

El VIII Congreso Internacional de Educación Intercultural y I Congreso Internacional de Salud transcultural con el tema “El valor de la educación y la salud en un mundo global y transcultural”, se celebró en junio de 2018, en la Universidad de Almería.

Figura 44. Identificador del II Congreso Internacional de Interculturalidad, Comunidad y Escuela.



Fuente: SICOE (virtual).

Figura 45. VIII Congreso Internacional de Educación Intercultural y I Congreso Internacional de Salud Transcultural.



Fuente: EICIST (2018).

Esta octava edición del congreso tuvo como objetivo generar un espacio de reflexión y análisis sobre el impacto de la globalización, las migraciones y los procesos transculturales y transnacionales sobre la educación y la salud, con el fin de construir un mundo más democrático y menos desigual.

El carácter multidisciplinar de la temática convoca a investigadores de muy distintas disciplinas, profesionales, estudiantes, administraciones y entidades interesadas en participar en este espacio de encuentro e intercambio. Contó con la presencia de más de 120 expertos internacionales que expusieron sus trabajos.

El IV Congreso Internacional Sobre Educación e Interculturalidad RIEDI – 2017 reúne universidades chilenas. Entre sus ob-

jetivos estaba impulsar la producción de conocimiento científico, metodológico y crítico, con miras a favorecer el desarrollo integral de la educación intercultural, la transformación social y el buen vivir de los pueblos; y generar espacios de reflexión y construcción de conocimientos con otras instituciones y actores sociales involucrados en relación a la educación e interculturalidad.

Figura 46. *Identificador del IV Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad RIEDI.*



Fuente: *Congreso RIEDI (virtual).*

El Congreso Internacional de Comunicación y Educación: la I edición tuvo como tema “Comunicación y Educación: Estrategias de alfabetización mediática” y se celebró en mayo de 2011, en la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue un espacio de intercambio académico y científico en el cual participaron docentes y estudiosos de numerosas universidades colombianas y latinoamericanas. Se destaca la publicación del libro de Memorias en el cual se insertaron las ponencias y conferencias presentadas en el congreso, que lleva por título: Cultura Transmedia, comunicación y educación: avances y significaciones.

El Congreso de Comunicación / Educación: tuvo lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU-UNER), en Paraná, Argentina, el 3 y 4 de agosto de 2017. Contó con la presencia de destacados estudiosos con reconocimiento internacional como Kaplún, además de investigadores y académicos de varias universidades de la región latinoamericana.

El tema central fue Nuevos escenarios, nuevos desafíos del campo Comunicación/Educación y constituyó un espacio en el cual

Figura 47. Identificador del III Congreso Internacional Cultura, Comunicación y Educación Transmedia.



Fuente: UMBVirtual (2016).

se compartieron experiencias, tesis para la obtención de títulos de grado y postgrado que han abordado el tema de la comunicación en contextos escolarizados. Asimismo, el programa del congreso incluyó la impartición de conferencias de expertos y paneles relacionados con los temas propuestos, presentación de libros, conversatorios, etc.

La perspectiva comunicación/educación, o comunicación educativa desde este evento, se entiende como un campo complejo de articulación de prácticas, de políticas y de ideas. De tal suerte, se expresan analogías entre líneas de trabajo y organizaciones profesionales y académicas, para ofrecer apoyo y garantizar el sostenimiento y consolidación de los logros alcanzados en la investigación, los proyectos, la docencia y la actividad extensionista-proyección social de las universidades participantes. (FCEDU-UNER, 2017).

El Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar: la edición celebrada los días 15 y 16 de noviembre de 2013 en Puebla, México, escogió como centro para las activi-

dades la Cooperativa Tosepan Titataniske. Fue convocado por las organizaciones siguientes: Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Contracorriente A.C.; Cooperativa Tosepan Titataniske; Centro de Asesoría y Desarrollo Entre Mujeres A.C. y la Red para la Transformación Educativa de Michoacán A.C. Constituyó un espacio importante de crítica y reflexión colectiva. Del

Figura 48. Identificador del Congreso de Comunicación-Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU-UNER).



Fuente: FCEDU-UNER (2017).

mismo se derivaron aportes en función de la preservación de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes.

Entre los debates estuvo presente la defensa de las garantías jurídicas para la protección de los derechos fundamentales de niñas y niños víctimas de la migración y de los desplazamientos por múltiples causas. Las temáticas debatidas durante el foro, fueron: derecho a una educación pública de calidad: escuelas, vida escolar y migración; discriminación, racismo y exclusión en la escuela, pedagogías emergentes en la educación intercultural y bilingüe, imaginación y creación estética como experiencias educativas, proyectos educativos vinculados a las necesidades del entorno comunitario, derechos humanos, género y diversidad cultural, educación y formación para el desarrollo y la sustentabilidad.

Figura 49. *Identificador del Foro Latinoamericano.*



Fuente: UPN (2013).

El Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del profesorado y práctica escolar: celebrado en la UNED en marzo de 2006, contó con el funcionamiento de múltiples grupos de discusión desde los cuales se originaron importantes estrategias encaminadas a contribuir a la formación del profesorado en interculturalidad.

Para concluir este capítulo, es justo destacar que en el 2005 bajo la coordinación de Magaly Robalino Campos y Anton Körner, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)-UNESCO, con sede en Santiago, Chile, publicó el libro, *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación*. Se sistematizan en él un conjunto de proyectos y estudios realizados en varios países latinoamericanos como, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú.

En el material publicado por la UNESCO, puede accederse a mayor información que describe cada una de las iniciativas de estos y otros países de la región latinoamericana. Todos conforman parte de las iniciativas más relevantes que durante la primera década del siglo XXI fueron llevadas a cabo por organizaciones, universidades, centros de estudio y ministerios nacionales de educación.

Algunos rasgos que distinguieron a los proyectos mencionados y a las otras acciones contenidas en el texto son: nuevas inter-

pretaciones acerca de las necesidades educativas de la sociedad de la información; la centralidad del docente, de sus estudiantes y de las comunidades educativas de pertenencia como protagonistas de las iniciativas; la adecuada articulación de los actores o protagonistas de estos proyectos; y el dar mayor importancia a la innovación tecnológica en función de la educación.

En cuanto a las limitaciones figuran: dificultades de conectividad en numerosas comunidades donde se implementaron los proyectos, irregularidades en el manejo de las expectativas de algunos proyectos, la necesidad de sostenibilidad en el tiempo y espacio, la necesidad de generalización de las buenas prácticas, la discontinuidad de las políticas públicas de los países, la centralización o descentralización de varias iniciativas, y el factor económico.

A modo de conclusiones la formación del profesorado debe ser integral y desarrolladora. El empleo de estrategias y políticas en los pueblos latinoamericanos y caribeños que apoyen estos temas, debe tener un marcado posicionamiento, basado en las últimas tendencias en el área de la comunicación y las tecnologías.

Es un reto para las instituciones educativas generar mayores espacios de comunicación con los estudiantes y profesores, y asimismo, generar contenidos que sean representativos de las culturas originarias, como estrategia de emancipación y preservación de identidad y memoria histórico-cultural.

La sistematización plateada en este capítulo abre la oportunidad para comprender la importancia del tema y evaluar las oportunidades de investigación en el campo de las prácticas educativas y comunicacionales en función de la cultura, la identidad, interculturalidad y de los valores que distinguen a la sociedad



A photograph of a workshop or classroom. In the foreground, there is a white rectangular box with a thin orange border. Inside the box, the word "CONCLUSIONES" is written in a bold, black, sans-serif font. The background shows a workshop environment with a grey metal table, a grey metal chair, and a grey metal cabinet. A red object is visible on the cabinet. A grey cloth is hanging from the top of the cabinet. The lighting is soft and even.

CONCLUSIONES

El arte de enseñar requiere de dos grandes etapas para su ejercicio: la formación inicial en la especialidad y la formación continua (postgraduada). La preparación y actualización es imprescindible y se lleva a cabo durante toda la vida laboral de maestros y profesores de forma sistemática y periódica.

No es posible hablar de desarrollo profesional para la actividad educativa, si no se implementan políticas, programas y estrategias que fortalezcan la preparación integral de los docentes. Este precepto se aplica tanto en los centros públicos, como en los de carácter privado, cuyas acciones también se supeditan a los ministerios y sistemas de educación nacional; sin embargo, las tendencias emergentes, que median en las sociedades postmodernas obligan, a los distintos centros a realizar revisiones y reevaluaciones para generar procesos de actualización y perfeccionamiento.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), los fenómenos de carácter social, los efectos del cambio climático, los conflictos bélicos, el auge de los movimientos sociales y populares, la expansión de la industria cultural occidental y sus efectos devastadores en las culturas auténticas de los pueblos latinoamericanos y caribeños, así como las mediaciones político-ideológicas y económicas contemporáneas, son fenómenos complejos que los sistemas de formación docente no deben obviar, máxime si se trata de educar para lograr hombres y mujeres comprometidos con su historia y con la perspectiva de contribuir al desarrollo de la sociedad de su tiempo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje trasciende a lo social y lo cultural. No basta con enseñar contenidos de las materias básicas o de la especialidad a la cual aspiran los estudiantes; hoy más que nunca la formación del profesorado debe ser una formación consciente, profunda, desarrolladora, integral, ajustada a las realidades socio-históricas y a las circunstancias que afectan a las sociedades tanto desde su perspectiva global como desde el punto de vista local.

La articulación disciplinar para la formación del profesorado en los tiempos actuales ayuda en la construcción de sujetos críticos, capaces de educar a las nuevas generaciones, no solo desde las materias o disciplinas básicas, sino de prepararlos para la vida a partir de la condición de sujetos/actores sociales que distinguen a nuestra especie.

La formación del colectivo pedagógico es ante todo una misión de carácter estratégico, lo que se traduce en mejores resultados e impactos en la labor educativa; se facilitan procesos académicos y se da respuesta a las problemáticas que afrontan las escuelas y universidades desde el punto de vista pedagógico y en materia de aprendizaje. Un claustro más capacitado garantiza una institución con mejores condiciones para responder a las demandas de la sociedad.

Los éxitos en las prácticas educativas, de investigación, extensión y gestión se logran cuando el colectivo pedagógico es altamente calificado y competente, algo solo posible mediante la formación continua del profesorado.

Conviene políticas de formación que se ocupen en visualizar las necesidades fundamentales que tienen los docentes desde el punto de vista cognitivo, investigativo y metodológico; sustentadas en diagnósticos y pesquisas en el contexto escolar. Para ello, las estructuras de dirección que atienden esta actividad deberán apoyar a los docentes, para que ellos mismos reconozcan sus necesidades y propongan las acciones que prefieren para erradicar dificultades y potenciar sus capacidades.

En las condiciones de la sociedad contemporánea, la formación del profesorado no puede ser homogénea ni esquemática. Deben formularse acciones desde la diversidad en su amplitud y considerarse la riqueza que implica la organización, el compromiso institucional y con la sociedad, la cooperación y la unidad desde el trabajo en equipo entre los docentes.

Con respecto al tratamiento de este tema para el profesorado universitario, en la mayoría de los aportes, se percibe el interés por la integralidad en la formación didáctica y pedagógica. Sin embargo, no se fusionan coherentemente sus perspectivas y derivaciones epistemológicas. El carácter parcelado está dado en gran medida por el exceso de investigaciones de sistematización y de reproducciones teóricas, incapaces de delimitar y profundizar cuestiones metodológicas novedosas, fundamentalmente para la formación postgraduada.

Por otro lado, a tono con esta perspectiva, constituye un serio problema para las universidades, en las cuales priman carreras no pedagógicas, el archivo prolongado de investigaciones teórico-prácticas para la solución de problemas didácticos o metodológicos. Son estudios que muchas veces se realizan para la obtención de títulos de postgrado, pero no llegan a ser implementados ni generalizados de forma oportuna, sistemática ni eficaz.

Históricamente se ha considerado como un rasgo esencial para la formación del profesorado, su capacidad como trasmisor de conocimientos a los estudiantes. Sin embargo, si se realiza un examen profundo a las realidades que distinguen al proceso docente educativo y al proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad, se demuestra cada vez más que se requiere de un actor o agente educativo, con capacidad para la trilogía transmisión/socialización y construcción colectiva del conocimiento para el desarrollo.

En consecuencia, el concepto de formación docente o del profesorado, debe reajustarse epistemológicamente y adaptarse a las singularidades contemporáneas. Se trata de profesores con voluntad para el perfeccionamiento, para el desarrollo de competencias, bajo la concepción de un actor social activo, comprometido con la sociedad postmoderna, protagonista de su formación integral, y con voluntad para formar y multiplicar buenas prácticas.

En los tiempos actuales, se torna más urgente que nunca el afianzamiento de los valores culturales de las sociedades latinoamericanas y caribeñas. La imposición de estándares procedentes de la industria cultural occidental y la reproducción de modos de pensar y actuar han afectado significativamente la memoria histórico-cultural de nuestros pueblos; donde se ha experimentado una sacralización de los valores económicos, en detrimento de las riquezas espirituales y las culturas ancestrales de cuantiosos pueblos originarios.

Es en este sentido, donde se enmarca uno de los retos más decisivos para el profesorado de la actual centuria. Pero los procesos educacionales para reproducir nuestros valores culturales propios y generar conciencia para su preservación, es sin duda, una labor ardua, que exige de fortalecer nuestras capacidades cognoscitivas y metodológicas.

Educar a las nuevas generaciones en la actualidad dista en muchos sentidos de las formas y modos en que se desarrollaba la docencia en décadas pretéritas; máxime si tenemos en cuenta el poder de las TIC, y el posicionamiento casi generalizado de las culturas y sistemas ideológicos foráneos en los grandes medios de comunicación y en plataformas virtuales, en los sitios de redes sociales y aplicaciones móviles.

Por tal motivo, cuando se habla del uso de las TIC, no basta con capacitar a los docentes sobre cómo implementar la tecnología en función del proceso docente educativo. Esta perspectiva es reduccionista. Se trata de capacitar a los profesores para que en su actividad pedagógica, se discriminen contenidos culturales y se asuman posturas reflexivas y críticas para el cambio social, ante la producción simbólica global que se expande cotidianamente en sociedades por múltiples canales.

Uno de los principales problemas relacionados con la formación de los docentes en los últimos años, radica en la insuficiente preparación que poseen, por falta de integración, de reflexividad

y de análisis crítico-interpretativo en la transferencia, apropiación y construcción colectiva de conocimientos durante el proceso de formación inicial. No son suficientes los conocimientos desde la perspectiva instrumental, máxime si se tiene en cuenta que la educación es un ciclo que se encuentra en estrecha relación de interdependencia con la sociedad.

Estos nichos deben ser resueltos como parte de la formación continuada durante el ejercicio de su profesión. Sin embargo, si se reiteran similares errores en el postgrado o demás formas de capacitación docente, como a veces suele pasar, o si estas acciones son impuestas por las estructuras de dirección; se pierde tiempo innecesariamente, se abruma a los docentes con acciones repetitivas y se generan índices de descontento, en detrimento de la preparación integral de los docentes.

Antes de proceder a exigencias y controles del desempeño pedagógico del claustro de las universidades, tanto las direcciones ministeriales como de las universidades y a nivel de facultad, deben conocer las realidades del claustro y sus necesidades en cuanto a formación desde el punto de vista pedagógico. No es suficiente el amplio dominio que pueden poseer de sus especialidades, si para ejercer la docencia no cuentan con las herramientas necesarias desde el punto de vista formativo. La idea no consiste en exigir un proceso de capacitación extenso ni matizado por complejidades teórico-prácticas como muchas veces se suele imponer sin resultados. De lo que en realidad se trata, es de favorecer acciones de superación flexibles y consecuentes, donde pueden resultar fructíferos los proyectos de formación postgraduada que fortalezcan la integralidad del desempeño docente.

La preparación docente en comunicación educativa / educomunicación resulta necesaria, toda vez que no es posible un proceso educacional sin la comunicación y el diálogo constructivo y respetuoso entre los actores del proceso. La comunicación educativa es ante todo una modalidad de construcción colectiva del

conocimiento, de socialización y de contribución al logro de una educación integral y desarrolladora de la personalidad.

La formación del profesorado en temas de educación intercultural, debe concebir un tipo de preparación en la cual los docentes logren comprender a sus estudiantes con sus cargas simbólicas, sus creencias religiosas, sus historias, sus referentes culturales, sus perspectivas y sueños, sus preferencias e inclinaciones ideológicas. Que sean capaces de comprender las singularidades de los entornos de procedencia de ellos; que se sientan capacitados para interactuar con los componentes que integran la estructura pedagógica, desde el resto del colectivo pedagógico, hasta con los familiares de los estudiantes y con la comunidad en general. Por su carácter y complejidad, este tipo de formación debe ser integral y desarrolladora.

Pudo conocerse mediante la investigación para este libro las numerosas experiencias y buenas prácticas que se llevan a cabo en los países iberoamericanos en materia de comunicación educativa e interculturalidad. En tal sentido, se destacan Chile, España, Argentina y Ecuador.

Sin embargo, se demuestra que son insuficientes las estrategias y políticas en los pueblos latinoamericanos y caribeños que apoyen estos temas, máxime si se tiene en consideración el marcado posicionamiento que la industria cultural occidental, mediante el auge de las TIC, tiene en nuestros contextos.

Es un reto para las instituciones educativas crear mayores espacios de comunicación con nuestros estudiantes y profesores para generar contenidos que sean representativos de las culturas originarias, como estrategia de emancipación y preservación de la identidad y de la memoria histórico-cultural. Solo es posible erradicar la discriminación y las desigualdades, que hoy afrontan las instituciones escolares, mediante prácticas educativas y comunicacionales en función de la cultura, de la identidad, de los valores que las distinguen y de la interculturalidad.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, Y. & Baute, L. M. (2014). La formación postgraduada del profesor universitario: algunas reflexiones sobre su enfoque estratégico en la Universidad de Cienfuegos. *Universidad y Sociedad*, 6(1), 84-94. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/175/172>

Acosta, L. A., Abreu, O. & Coronel, M. F. (2015). Sistema de Formación Pedagógica en la Universidad de Otavalo en Ecuador. *Revista Formación Universitaria*, 8(2), 43-52. doi: /10.4067/S0718-50062015000200007

Aguaded, E. M., De la Rubia, P. & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1). Recuperado desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171COL6.pdf>

Aire Comunicación. (s.f). Educomunicación. Recuperado desde <http://airecomunicacion.org/educomunicacion/que-es.ht>

Alfaro, A. & Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 2015(junio), 81-146. Recuperado de www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/download/6751/pdf

Alliaud, A. (2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6 (6), 197-214. Recuperado desde <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/download/4240/6410>

Alpízar, R. (2017). La superación pedagógica permanente de docentes y directivos académicos y su profesionalización en la Educación Superior. Recuperado desde <https://ceddes.ucf.edu.cu/index.php/premios/superacion-pedagogica-permanente>

Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesora do*, 15 (1), 229-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016>

Amber, D & Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/issue/view/48>

APeriodista GAD. (2016). Congreso Red RIEDI: Universidad e interculturalidad: Construyendo Curriculum para la interculturalidad en Educación Superior. Recuperado de <http://www.umce.cl/index.php/dir-investigacion/item/1588-congreso-red-riedi>

Arias, D. (2018). VIII Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias (Colombia). Recuperado de <http://www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/index.php/home/eventos-jornadas-congresos-etc/537-viii-congreso-internacional-sobre-formacion-de-profesores-de-ciencias-colombia>

Arnold, R. (2001). *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*. Montevideo: CINTERFOR.

Asociación Pukllasunchis. (2016). Instituto Superior Pedagógico Privado Pukllasunchis. Recuperado desde <https://www.pukllasunchis.org/isp-pukllasunchis>

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. (2018). Identificador de la AUFOP. Recuperado de <https://aufop.blogspot.com/>

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. (2009). Portada de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP). Presentación del no. 29. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop>

AUIP. (2018). Fines y objetivos de la AUIP. Recuperado de <http://www.auiop.org/es/presentacion/fines-y-objetivos>

AUPDCS. (2018a). Cartel promocional del XXIX Simposio 2018. Recuperado desde <http://didactica-ciencias-sociales.org/xxix-simposio-2018/>

AUPDCS. (2018b). Presentación. Recuperado de <http://didactica-ciencias-sociales.org/>

AULA1.com. (2017). La importancia de la formación del profesorado en nuevas tecnologías. Recuperado de <https://www.aula1.com/formacion-del-profesorado/>

Aula Intercultural. (2014). Quiénes somos. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/>

Ávalos, E. (2017). Acreditación de programas de posgrado: garantía que genera confianza. Recuperado de <http://virtualeduca.org/magazine/acreditacion-programas-posgrado-america-latina-garantia-genera-confianza/>

Avendaño, C. & Izquierdo, P. (1999). Educación por la comunicación y la cultura. En UNESCO (Eds.), PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN en América Latina y el Caribe. Boletín 49 (pp. 27-37), Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO-Santiago.

Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15, (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016>

Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia

de los pueblos originarios. *Configurações*, 14(1), 11-24. Recuperado de <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219>

Besalú, X. (septiembre de 2007). Educación Intercultural y Formación del Profesorado1. En XXVII Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Burgos, España. Recuperado desde http://aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/Xavier_Besalu.pdf

Bueno, J. J. (1997). Controversias en torno a la educación multicultural. *Heuresis. Revista electrónica de investigación curricular y educativa*, 3-4. Recuperado de <http://lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque2/Enfoques/Lec2.pdf>

Castro, O. A. (2015). La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (Memoria Doctorado, Universidad de Sevilla, España). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40042>

CES. (2013). Ley No. 051-2013. Reglamento de Régimen Académico. Publicado en CES. Ecuador.

CDDES. (2018). Portada. Recuperado de <https://ceddes.ucf.edu.cu>

CEPES-UH. (2018). Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. Recuperado desde https://www.ecured.cu/Archivo:Centro_de_Estudios_para_al_Perfeccionamiento_de_la_Educaci%C3%B3n_Superior.jpg

CIAE. (2008). Quiénes somos. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/?langSite=es&page=view_presentacion

CIAE. (2018). Inicio. Recuperado de <http://www.ciae.uchile.cl/index.php?langSite=es&page=home>

CPEIP. (2016). Quienes somos. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/cpeip/quienes-somos/>

CSFP. (2010). Modalidades formativas. Recuperado desde <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/modalidadesformativas.pdf>

Chaile, M. O. (2007). Retos y tensiones de la Formación Docente en el actual proceso de transformaciones. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 215-231. Recuperado desde <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a03v33n2.pdf>

Colectivo Cala. (2017). Abierta preinscripción curso educomunicación para la transformación social. Recuperado desde <https://www.nodo50.org/cala/4690/abierta-preinscripciurso-educomunicacion-para-la-transformacion-social/>

CLACSO. (s.f). Red de posgrados en ciencias sociales. Generando relaciones de cooperación entre posgrados y fortaleciendo la formación de nivel superior en Ciencias Sociales. CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org.ar/institucional/que_es_clacso.php?s=2&idioma=

CNA. (2010). Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lineamiento_Maestría_Doctorados.pdf

CNA-MEN. (1998). Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Recuperado http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home_9/recursos/general/documentos/normatividad_externa/27072009/cri_pro_acr_pre_pro_aca_pre_es.pdf

CSIC. (2018). Formación científica del profesorado. Recuperado de <http://www.csicenlaescuela.csic.es/inicia.htm>

Coromoto, M & Barrientos, N. J. (2011). Aprendizaje desarrollador una nueva visión en la educación superior. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3(27). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/ggb.htm>

Cruz, A. & Benito, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior. Madrid, España: Narcea.

Cuadrado, I., Fernández, I. & Rodríguez, L. M. (s.f). Consecuencias e implicaciones en los sujetos de los cambios provocados por la sociedad de la información.

Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. París: Santillana Ediciones UNESCO.

De Oliveira, I. (2012). Educomunicación: comunicación y tecnologías de la información en la reforma de la enseñanza americana. Diálogos de la comunicación, 20(59), 148-149. Recuperado de <http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/59-60-revista-dialogos-comunicacion-y-tecnologias-de-la-informacion.pdf>

DGFPD y DGTICDE. (2009). Plan de Formación Docente Uso Educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 2007-2013. Venezuela.

Díaz, M. J. (2004). La formación del profesorado para una educación multicultural. Identidad Personal y Educación. Recuperado desde <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/50912/M%20Jesus%20Diaz.pdf?sequence=1>

Díaz, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. Perfiles Educativos, 24(97-98), 6-25. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a2.pdf

Díaz, C.H., Solar, M.I., Soto, V., & Conejeros, M. (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 229-246. Recuperado desde revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/download/290/247/

Díaz, Larenas, Claudio H.; Solar, Rodríguez, María I.; et al. (2014). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26, (3). Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44300

Dickerson, S. (1993). The blind men (women) and the Elephant. A Case for a comprehensive Multicultural Education. Program at the Cambridge Rindge and Latin School. En T. Perry & J. Fraser (Eds.), *Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom* (pp. 65- 90). New York, the USA: Routledge.

Di Scipio, D. (2013). La formación permanente del docente en Venezuela: una revisión de las dos últimas décadas. *Revista Kaleidoscopio*, 10(19), 5-15. Recuperado de http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k19/k19_art01.pdf

Durán, A. M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Investigación Arbitrada*, 20(67), 529-537. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/356/35652743008/i.html>

MINEDU. (2015). MINEDUC fortalecerá capacidades de la Red de Comunicadores Regionales por la Educación. Recuperado de <https://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=72289>

Educomunicacion.es. (s.f). Educomunicación. Recuperado de <http://educomunicacion.es/didactica/0016educomunicacion.htm>

ENLACES. (2018). Centro de Educación y Tecnología-ENLACES. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/>

Escuela20.com. (2018). Portada. Recuperado de http://www.escuela20.com/escuela20-educacion-recursos-educativos/espanol/inicio_24_1_ap.html

Fabara, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. Alteridad. Revista de Educación, 11(2), 171-181. doi: 10.17163/alt.v11n2.2016.03

FCEED-UNER. (2017). Identificador del Congreso de Comunicación-Educación/ FCEDU. Recuperado de <http://www.fcedu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2017/05/CONGRESO-COMUNICACION%3%93N-EDUCACION%3%93N-17-RED-820-X-312.png>

FCEIA-UNR. (2018). Campo de Formación Pedagógica. FCEIA-UNR. Recuperado de <https://web.fceia.unr.edu.ar/es/profesorado-de-matem%C3%A1tica/67-grado/profesorado-de-matem%C3%A1tica/192-campo-de-formacion-pedagogica.html>

FLACSO. (2018). Portal de la FLACSO-Sede Ecuador. Recuperado de <https://www.flacso.edu.ec/portal/>

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En R. Houston (Eds.) Handbook of Research on Teacher Education (pp. 212-233) Nueva York, Estados Unidos: Macmillan.

Fernández, A. M. (2002). Comunicación Educativa. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fernández, C., Valdés, V. M., Pesante, E., Rodríguez, R. & Abadía, O. A. (2012). El trabajo metodológico como forma de capacitación del claustro y dirigentes de las universidades. EFDeportes.com, Revista Digital, 2012(171). Recuperado de <http://www.efdeportes.com>

Flores, M. C. G. (septiembre de 2009). Retos y problemáticas en la formación de docentes de educación básica un acercamiento

a los procesos cognitivos. En R. López (Presidencia), X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Simposio llevado a cabo en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México.

FORCE. (2018). Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

Fuentes- Navarro, R. (2004). Modelos y prácticas de la educación y comunicación: una perspectiva sociocultural. Universidad Pedagógica Nacional, 2004(46). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5499/4526>

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>

García, A., Escarbajal, A., Izquierdo, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *REIFOP*, 14 (1). Recuperado de <http://www.aufop.com>

García, C.M. (1991). Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid, España: CIDE.

García, C.M. (1992). A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. En A. Novoa (Eds.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa, Portugal: Pub. Dom. Qixote, Instituto Inovação Educativa

García, C.M. (1995a). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, 1995(306), pp. 205-242. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-edu>

cacion/articulosre306/re3060600494.pdf?documentId=0901e-72b81272a98

García, C.M. (1995b). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona, España: PPU.

García, C.M. (1995c). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, Cataluña, España: EUB.

García, C. R. (2016). *Presentación de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://didactica-ciencias-sociales.org/la-asociacion/presentacion/>

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona, España: Octae

Giménez, G. (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. En G. Giménez. (Eds.) *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México D.F., México: CONACULTA.

Giusti, G. (2007, julio-septiembre). *Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña*. *Revista de la Educación superior*, 36 (3)(143), 119-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414308.pdf>

Gobierno Vasco. (2016). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Recuperado de https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/11487/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf?1523359696

Gómez, L. (2010). *La formación integral del estudiante universitario desde la mirada de una funcionaria administrativa*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/leydagoba/la-formacin-integral-del-estudiante-universitario>

de Antioquia, Medellín, Colombia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2>

González, H. S. & Malagónlez, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17 (2), 290-301. doi: 10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08

Grau, S., Gómez, C. & Perandones, T. M. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>

Gutiérrez, E. (s.f). La comunicación educativa profesor-alumnado en una sesión de chat. Recuperado de http://www.ugr.es/~egutierrez/Investigacion_files/Gutierrez%20La%20comunicacion%20educativa%20profesor%20alumnado%20en%20una%20sesion%20de%20chat.pdf

Guzmán, S. (s.f). Formación Docente e Interculturalidad. Recuperado de <http://programa.proeibandes.org/investigacion/lineas/sгуzman.pdf>

Hernández, Y. (2008). Nuevo rol del docente del siglo XXI. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/nuevo-rol-del-docente-del-siglo-xxi/>

Herrera, G. L. y Horta, D. M. (2016). Superación pedagógica y didáctica: necesidad impostergable para los profesores y tutores del proceso de especialización. *EDUMECENTRO*, 8(2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v8n2/edu03116.pdf>

Horruitiner, P. (2007). La universalización de la Educación Superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, XII (4). Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2007/4/189407406.pdf/view/>

Ibarra, G. (2005). Ética y formación profesional integral. *Reencuentro*, 2005(43), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/340/34004303/>

INADEH. (2007). Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano (Inadeh). Recuperado de <http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/inadeh/>

Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano. (2007). Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano (INADEH). Recuperado de <http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/inadeh/>

Imbernón, F. (2001a). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, (43), 57-66. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_6.pdf

Imbernón, F. (2001b). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. M. García (Eds.), *La función docente*. Madrid, España: Síntesis.

Imbernón, F. & Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinécica*, 2103(41). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010

INET. (2001). *Formación Profesional Materiales de trabajo para la formulación de un Acuerdo Marco*. Recuperado de www.oei.es/historico/edytrabajo2/FPDefinitivo.PDF

ICEI. (2015). *Taller de Comunicación Pedagógica*. Recuperado de www.uchile.cl/documentos/ficha-taller_112056_2_1339.pdf

ILCE. (2018). Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (2018). Recuperado de <http://www.ilce.org.mx/>

INTEF. (2018b). Objetivos del INTEF. Recuperado de <http://educalab.es/intef/introduccion>

Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes* (45), pp. 11-22. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>

Kaplún, M. (1993). Del educando oyente al educando hablante perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse. *Diálogos de la Comunicación*, 1993(37). Recuperado de <http://dialogosfela-facs.net/edicion-37/>

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, España: Paidós.

Lascano, A. D. & Mena, D. (octubre de 2017). La memoria histórico-cultural y la producción info-comunicativa de la radio online en Cotopaxi, estudio de caso. XVI Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social-FELAFACS 2017. Viña del Mar, Chile.

Legorreta, L. E., Ortega, A. L. & Suárez, R. F. (2013). Formación integral del docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2013(enero-junio), 7-14. Recuperado de <http://studylib.es/doc/7191034/formación-integral-del-docente---ride-revista-iberoameric...>

Leiva, J. J. (septiembre de 2004). La formación intercultural de profesores: claves y objetivos de reflexión. En II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, España.

Leiva, J. J. (2006). La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente. *Revista Comunicación*, 15(1). Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/26460619_La_formacion_intercul

tural_del_docente_reflexiones_en_el_ambito_de_la_formacion_inicial_y_permanente

Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2012(Octubre). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>

Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.

Llisterri, J. J., Gligo, N., Homs, O. & Ruíz-Devesa, D. (2014). Educación técnica y formación profesional en América Latina. El reto de la productividad. Recuperado de http://publicaciones.caf.com/media/38365/educacion_tecnica_formacion_profesional.pdf

Lombardi, M.C. & Mascaretti, S. (2015). La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre Formación en la Universidad Nacional de La Plata en Argentina

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes Hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación OEI Escuela y Medios de Comunicación*, 2003(32), Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.htm>

Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 61(1), 337-349. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173541114020.pdf>

Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista, *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. Recupedo de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6109/6158>

Medina, A. y Domínguez, C. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid, España: Cincel

Mellado, V & Bermejo, M. L. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1995(23), 121-136. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264957146.pdf

MEP. (1993). Los talleres en las escuelas líderes. San José, Costa Rica: Proyecto UNESCO, Países Bajos (SIMED y PROMECE).

MinEduc. (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2015. Recuperado de <http://www.educación.gob.ec>

MinEduc. (2015). Educación para la Democracia y el Buen Vivir. MinEduc-Ecuador. Recuperado de <http://www.conocimiento.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/>

MECD. (2018). Centros de Formación del Profesorado. MECD-España. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/formacion/centros-formacion-profesorado.html>

MES. (2007). Resolución No. 210. Publicado en Gaceta oficial No. 040 del 8 de agosto de 2007. Cuba.

MES. (2008). Resolución Ministerial 119-08. Publicado en CECMED. Cuba.

MES. (2011). Resolución No. 210 de 2011. Documento impreso y digital. MES-Cuba: La Habana, Cuba.

MINEDUC. (2015). Formación Continua. MinEduc-Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/formacion-conitnua-docente/>

MINEDUC. (2018b). Interculturalidad. Recuperado de <https://mecapacito.educacion.gob.ec/course/index.php?categoryid=47>

Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. (2012). Ecuador invita a profesores, investigadores y científicos venezolanos a participar en Proyecto Prometeo. Recuperado de <https://www.cancilleria.gob.ec/ecuador-invita-a-profesores-investigadores-y-cientificos-venezolanos-a-participar-en-proyecto-prometeo/>

Molano, O. L. (2006). La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial. Recuperado de <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/historiaregional/1854370848.identidad-cultural-uno-de-los-detonantes-del-desarrollo-territorial%20PARA%20REGIONAL.pdf>

Moreno, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 281-291. doi: 10.1174/021037013807533052

Montel, C, C. (2012). La Educomunicación: Una estrategia pedagógica de ciudadanía crítica. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/educomunicacion-estrategia-pedagogica-ciudadania-critica>

Montaño, L. (2011). Multiculturalidad. Recuperado de <http://lorefilosofia.aprenderapensar.net/2011/11/21/multiculturalidad/>

Moscoso, F. & Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142015000300011&script=sci_abstract

Mosquera, I. (2018). El necesario desarrollo de la competencia digital del profesorado. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-necesario-desarrollo-de-la-competencia-digital-del-profesorado/549203517804/>

MPPEUCT. (2015). Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario. Conceptualización y Estructura. Recuperado de <https://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/des->

cargables/sistema_nacional_de_formacion_permanente_del_docente_universitario_0.pdf

Naidorf, N., Giordana, P. & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, (27), octubre, 22-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595003>

Ojalvo, V. (1996). *Comunicación Educativa*. Ciudad de la Habana, Cuba: CEPES, U. H.

OREALC-UNESCO. (2017). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia Regional sobre Docentes*. OREALC-UNESCO Santiago. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf>

OIT. (2017a). *Misión, visión y funciones de OIT/Cinterfor*. Recuperado de <http://www.ilo.org/cinterfor/sobre-cinterfor/misi%C3%B3n/lang--es/index.htm>

OIT. (2017b). *OIT: reinventar la formación profesional para hacer frente al futuro del trabajo*. Recuperado de http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_573545/lang--es/index.htm

Ortiz, E. A. (2006). *Comunicación educativa y aprendizaje. El aprendizaje como diálogo*. *Revista Pedagogía Universitaria*, 11 (5), 35-61. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/386/377>

Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., et al. (2010). *La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana*. *Educ.Educ*, 13, (3). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n3/v13n3a07.pdf>

Pérez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa., *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.128-148). Madrid, España: Narcea.

Pérez, J. M. (2000). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En: J.M Pérez, (Eds.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 1- 57). Barcelona, España: Paidós.

Pilonieta, G. (2014). La formación del maestro. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-formacion-del-maestro>

PUC. (2018). Diplomado en Estrategias de Comunicación Educativa. PUC. Recuperado de <http://www.educacioncontinua.uc.cl/descargar-ficha-pdf.php?s=26555>

Portilla, A. B. (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Tesis de Doctorado. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada/Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Presidencia de la República. (2010). Ley No. 298. Ley Orgánica de Educación Superior. Publicado en CES. Ecuador.

Presidencia de la República. (2011). Ley No. 417. Ley Orgánica de Educación Intercultural. Publicado en Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. Ecuador.

Prieto, D. (2010). Agregar valor pedagógico a las tecnologías. [diapositivas de Power Point]. Recuperado de <http://slideplayer.es/slide/10504396/>

Prieto, P. (2013). Acreditación de alta acreditación de alta calidad de maestrías y calidad de maestrías y doctorados. CNA-Colombia. En *Curso Internacional sobre Cooperación para el Desarrollo y Fortalecimiento de la calidad de los estudios de posgrado y*

doctorado en Iberoamérica. Curso llevado a cabo en Universidad de Extremadura, España.

Quesada, M. & Solernou, I. A. (2013). Acercamiento al estudio de la comunicación educativa en una facultad universitaria en salud. *Educación Médica Superior*, 27(4). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/326/126>

Quintriqueo, S. E., Quilaqueo, D., Lepe- Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. & Peña- Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 101-117. doi: 10.6018/reifop.17.2.198021

Ramos, P. (1993). El otro lado de la imagen. *Diálogos de la Comunicación*, Edición (37). Recuperado de http://www.dialogosfe-lafacs.net/dialogos_epoca/pdf/37-05PabloRamos.pdf

Red ILCE. (2018). Inicio. Recuperado de <http://red.ilce.edu.mx>

REED. (2018). Inicio. Recuperado desde <http://www.reed-edu.org>

RCE. (2014). Se realizó II Taller Nacional de Comunicadores por la Educación. Recuperado de <http://www.concortv.gob.pe/noticias/minedu-realizo-ii-taller-nacional-de-comunicadores-por-la-educacion/>

RECCUS. (2018). Proyecto RECCUS. Recuperado de <http://institucional.us.es/reccus/>

RedFEIAL. (2017). Identificador del III Congreso Internacional de Formación en Educación Intercultural y Prácticas de la Descolonización en América Latina.

RedFEIAL. (2018). RedFEIAL. Recuperado desde <http://redfeial.org.mx/index.html>

REDINED. (2018). Red de Información Educativa. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/>

RIACES (2012). Red Iberoamericana de Acreditación de Educación Superior. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=1&rowid=19&lang=es

RIEDI. (2015). Convocatoria al III Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad. Recuperado desde <http://www.uchile.cl/agenda/113023/iii-congreso-internacional-de-educacion-e-interculturalidad-2015>. (2017). Cartel promocional del IV Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad-RIEDI. Documento impreso.

RMM. (2017). Se abre convocatoria 2017 para integrar la RMM. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/2017/10/10/rmm2017/>

Richards, J. J. (1993). Classroom tapestry. A practitioner's perspective on Multicultural Education. En T. Perry & J. Fraser (Eds.), *Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom* (pp.47-63). New York, The USA: Routledge.

Rivadeneyra-Espinoza, L., Rivera-Grados, D., Sedeño-Monge, V., López- García, C.,

Soto-Vega, E. (2016). La capacitación del profesorado universitario. *Tendencias Pedagógicas*, 2016(28), 45-54. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/306573161_LA_CA-PACITACION_DEL_PROFESORADO_UNIVERSITARIO

Rodríguez, J.L. (1980). *Didáctica General*. Madrid, España: Cin- cel-Kapelusz.

Rodríguez, M. R., Bernal, A., & Carmenates, Y. (2011). Los talleres metodológicos, una vía para fortalecer la preparación meto-

dológica. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3(27). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/fbr.htm>

Rodríguez, H. M., Yarza, V. A. & Echeverri, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, 2016(45), 23-30. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a03.pdf>

Rojas, G. & Comendador, A. E. (2014). Recomendaciones didácticas para perfeccionar la aplicación del modelo de la mediación empresarial en la solución de los litigios económicos desde la asignatura derecho económico. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 2014(noviembre). Recuperado de <http://caribeña.eumed.net/litigios-economicos/>

Ruiz-Corbella, M. & Aguilar-Feijoo, R. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII (21), 37-65. <https://goo.gl/PgNyyw>

Sánchez, S. (2009). La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento (Memoria Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperado desde <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf>

Sánchez, M. (2017). ¿Qué es un postdoctorado? Recuperado desde <https://cursos.com/postdoctorado/>

Salazar-Xirinachs, J.M. (2017), Robot-lución: el futuro del trabajo del trabajo en integración 4.0 de América Latina. *Revista Integración & Comercio*, 21(42),37-81. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/8487>

Suárez, N., Martínez, A. y Lara, D.G. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la universidad ecuatoriana. *Perspectiva educacional* 53(3), 1-27. DOI: 10.4151/07189729

Facultad de Ciencias Sociales UBA. (s.f). Cursos de Formación Profesional. Recuperado de http://www.sociales.uba.ar/?page_id=7474

Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(2), 116-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4677/467746247004/>

Souza, S. H. (2008). Interdisciplinariedad, docencia universitaria y formación. *Educación Médica Superior*, 22(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000400007

Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 1-28. Recuperado desde <http://beersheva.pisga.edu.gov.il/exl-teacher/DocLib19/Five%20Models%20of%20Staff%20Development.doc>

Torres, A. D., Badillo, M., Valetín, N. O., Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-146. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>

Trafficamerican. (2017). Expourense firma un convenio de colaboración y asesoramiento con el INADEH de Panamá. Recuperado de <https://trafficamerican.com/expourense-firma-convenio-colaboracion-asesoramiento-inadeh-panama/>

Trujillo, F. (2010). Promover y fomentar la educación intercultural como un eje fundamental de la formación del profesorado. En *Unión General de Trabajadores: Secretaría para la Igualdad de la Comisión Ejecutiva Confederal de UGT y Secretaría de Políticas Sociales de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FE-TE-UGT) (Eds.) Libro Blanco de la Educación Intercultural*. (pp. 52-54). Aragón, España.



UNESCO. (1984). *La Educación en materia de Comunicación*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe Final*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

UNESCO. (2017). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf>

Universia.net. (2017a). *Cómo promover el desarrollo integral de estudiante*. Disponible en: <http://noticias.universia.edu.pe/en-portada/noticia/2011/12/02/893975/promover-desarrollo-integral-estudiante.html>

Universia México. (2017). Conoce la oferta académica de Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa del ILCE. Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2017/01/31/1149002/conoce-oferta-academica-escuela-altos-estudios-comunicacion-educativa-ilce.html>

Universia Ecuador. (2018). Especialización en Docencia Universitaria. Recuperado de <http://www.universia.com.ec/estudios/uda/especializacion-docencia-universitaria/st/173223>

UAB. (2018a). Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB. Recuperado <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es>

UAB. (2018b). Laboratorio de Medios para la Educación. UAB. Recuperado de <http://edumediaabuab.wordpress.com/>

UAM. (2017). Archivos del evento. Recuperado desde <http://eventos.uam.es/12210/files/i-congreso-internacional-de-formacion-de-profesorado-e-innovacion-educativa.-edutendencias.html>

UCLM. (s.f). Master en Formación del Profesorado para alumnos de altas capacidades. Recuperado de <http://www.mfpaa-4.posgrado.uclm.es/>

UO. (2018). Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Recuperado desde <https://fpe.uniovi.es/>

UDISTRITAL. (2017). Maestría en Comunicación-Educación. Recuperado de <http://mtcomunicacion.udistrital.edu.co:8080/>

Universidad de Santo Tomas. (2018). Primera Circular del VIII Congreso internacional sobre formación de profesores de ciencias. Recuperado de <http://www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/index.php/home/eventos-jornadas-congresos-etc/537-viii-congreso-internacional-sobre-formacion-de-profesores-de-ciencias-colombia>

ULOYOLA. (2018). Departamento de Comunicación y Educación. Recuperado de <https://www.loyola.es/investigacion/departamentos/comunicacion-y-educacion?view=pdiloyola>

UMBVirtual. (2016). III Congreso Internacional Cultura, Comunicación y Educación Transmedia. UMBVIRTUAL. Recuperado desde <http://umbvirtual.edu.co/transmedia2016/>

UMET. (2018). Centro de Formación en Docencia Universitaria. UMET. Recuperado desde <https://www.umat.edu.ec/centro-de-formacion-en-docencia-universitaria-cefdu/>

UNIMINUTO. (s.f). Especialización en Comunicación Educativa. Recuperado de <https://www.uniminuto.edu/web/fcc/especializacion-comunicacion-educativa>

UNSE. (s.f). Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe (Mención en Lengua Quichua). UNSE. Recuperado de <http://fhu.unse.edu.ar/carreras/quichua/plan12.pdf>

UNC. (2017). Programa del Seminario: Educación y Comunicación. UNC. Recuperado desde http://fcc.unc.edu.ar/sites/default/files/archivos/seminario_comunicacion_y_educacion_-_2017.pdf

UNED. (2016). Máster en Educomunicación y Cultura Digital Crítica. UNED. Recuperado desde <http://www.universia.es/estudios/uned/master-educomunicacion-cultura-digital-critica/st/255624>

UPN. (2013). Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2013/10/27/foro-latinoamericano-de-educacion-intercultural-migracion-y-vida-escolar-2013-puebla-mexico/>

Valderrama, C. E. (2000). Comunicación-Educación. Un nuevo escenario. *Revista Pedagógica*, 2(8). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/issue/view/121/showToc>

Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. Muñoz (eds.). *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-121). Bogotá, Colombia: Corprodic.

Vayas, E. C. (2017). *Mediaciones de las prácticas comunicativas y la producción de respuestas identitarias de los adolescentes salasakas en Facebook* (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Comunicación), Universidad de La Habana, Cuba.

Vayas, E. C. & Mena, D. (octubre de 2016). El audiolibro como estrategia educomunicativa: experiencia en la preservación de la cultura popular de los pueblos indígenas. En *Memorias del XIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC) Sociedad del conocimiento y comunicación: reflexiones críticas desde América Latina*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299869972_El_audiolibro_como_estrategia_

Velásquez, M. I., Zuluaga, A. M. y Ruiz, A. (2012). El maestro como agente de cambio social y cultural. Recuperado desde <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv1110.pdf>

Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 911-977. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, 6(1), 1-31. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006

Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad*. *Revista de Edu-*

cación. 7 (2), 116-123. Recuperado desde http://alt.ups.edu.ec/documents/1999102/3570785/v7n2_Villagomez.pdf

Villalobos, A., Melo, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, 2008(39), 3-20. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312911002>

Villarroel, V. A., Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10 (4), 75-96. doi: 10.4067/S0718-50062017000400008

Zabalza, M. A. (junio de 2003). Curriculum universitario innovador. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas? En III Jornada de Formación de Coordinadores - PE. Universidad Politécnica de Valencia. Jornada llevada a cabo en Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. doi: 10.1177/002248718303400302







DATOS DE LOS AUTORES

Noemí Suárez Monzón

Docente e investigadora en el campo académico de la educación y la Pedagogía. Títulos: es Licenciada en Educación. Especialidad Química (2004), Máster en Ciencias de Educación. Interdisciplinariedad (2002). Doctora en Pedagogía (2010). Cuenta con 23 años de experiencia en el campo educativo, vinculada a la formación de docentes.

Ha participado en eventos, nacionales, regionales e internacionales, talleres y cursos de postgrado. Profesora de la Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos (Cuba), de la Maestría en Educación. Mención Desarrollo de la Creatividad y el Talento (IPLAC-Perú) y de la Maestría en Educación. Mención Innovación y Liderazgo Educativo de la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador). Tutora de estudiantes de posgrado. Coordinadora Académica de posgrado, Directora del Centro de Estudios de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Miembro del Consejo Científico Asesor de la Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas.

Publicaciones relacionadas a la formación docente: Publicó un libro Investigación e innovación en Educación, varios capítulos de libros en Memorias de Congresos Internacionales. Ha publicado artículos científicos en Cuba, Chile, Costa Rica, Estados Unidos y Ecuador. Ha dirigido proyectos con financiamiento auspiciado por la UTI.

Dariel Mena Méndez

Docente e investigador en el campo de la Comunicación Social. Títulos: es Licenciado en Comunicación Social (2010) y Máster en Ciencias de la Comunicación (2014). Cuenta con 15 años de experiencia en el campo educativo.

Ha impartido conferencias, talleres y cursos de postgrado en la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador) y en la Maestría en Ciencias de la Co-

municación de la Universidad de Cienfuegos (Cuba). Miembro de la Asociación de Historiadores de la Comunicación (AHC)-España, de la Red de Historiadores de la Prensa y el Periodismo en Iberoamérica (con sede en México); Fundador de la Red Iberoamericana de Investigadores en Publicidad, auspiciada por CIESPAL; y Fundador y Presidente de la Red Internacional de Historiógrafos de la Comunicación (RIHC), Miembro del Consejo Científico Asesor de la Revista Cultura, Comunicación y Desarrollo.

Publicó un libro patrocinado por la UNESCO sobre Comunicación e Información para el desarrollo local. Ha publicado artículos científicos en países latinoamericanos y ha dirigido un proyecto con el financiamiento del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) y con auspicio de la UNESCO.

Vanessa Gómez Suárez

Docente en Cambridge School of Languages. Títulos: es Licenciada en Estudios Socioculturales (2015). Culmina estudios de Maestría en Investigación Social en la Universidad del País Vasco.

Cuenta con experiencia en el campo de la investigación socio-cultural. Vinculada 3 años a la formación en el idioma Inglés de niños, adolescentes, y adultos para la obtención de los niveles A1, A2, B1, y B2 del Marco Común Europeo.

Ha participado en eventos, nacionales, regionales e internacionales y cursos de postgrado. Tiene publicaciones relacionadas con temas de cultura y educación, capítulos de libros en Memorias de Congresos Internacionales y artículos en Cuba.

Ana Isabel Fernández Lara

Docente e investigadora en el campo académico de la educación y la Pedagogía. Títulos: es Licenciada en Educación. Educación Primaria (2006), Máster en Pedagogía y Psicología (2012). Cuenta



con 19 años de experiencia en el campo educativo, vinculada a la formación de docentes.

Ha participado en eventos, nacionales, regionales e internacionales, talleres y cursos de postgrado. Profesora de la Universidad de Pinar del Río (Cuba), y de la Maestría en Educación. Mención Innovación y Liderazgo Educativo de la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador).

Publicaciones relacionadas a la formación docente: capítulos de libros y artículos científicos publicados en Cuba y Ecuador.



Este libro examina las postulaciones de autores iberoamericanos que desde finales de la pasada centuria han abordado la formación del profesorado, puntualmente en su fase continua. Asimismo, se explicitan las prácticas implementadas desde las comunidades universitarias y otros centros, en sus tres modalidades más generalizadas: formación postgraduada, preparación metodológica y espacios académicos de investigación y socialización del conocimiento. Se legitima la perspectiva interdisciplinaria como imprescindible para la formación integral del profesorado.

La sistematización de las experiencias y buenas prácticas nacionales de varios países iberoamericanos presentadas aquí, tiene el propósito de ejemplificar los logros fundamentales, las iniciativas locales e institucionales, los programas de postgrados más destacados, organizaciones y revistas científicas que han surgido en estos países con la intención de fortalecer la formación del profesorado desde el punto de vista epistemológico, comunicativo y pedagógico.

Los autores invitan a la lectura de los aportes conceptuales y reflexiones actuales, a tono con las tendencias contemporáneas de formación del profesorado que inciden a nivel global y en la región latinoamericana en cada una de sus fases y a recrear la mirada teórico-conceptual relacionada con la formación del profesorado en tema de multiculturalidad, interculturalidad y su educación.