

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO CULTURA PROFESIONAL: UNA REVISIÓN DE ENFOQUES, TENSIONES Y HORIZONTES EN AMÉRICA LATINA

TEACHER TRAINING AS A PROFESSIONAL CULTURE: A CRITICAL REVIEW OF APPROACHES, TENSIONS, AND HORIZONS IN LATIN AMERICA

AUTORES

Edgardo Díaz Colín

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

Jorge Cázares Torres

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, México

Irma Camargo Ruiz

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

DOI: <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n1.a766>

Fecha de Postulación: 10 de enero 2026

Fecha de Aceptación: 20 de febrero 2026

La Formación Docente Como Cultura Profesional: Una Revisión de Enfoques, Tensiones y Horizontes en América Latina

Teacher Training as a Professional Culture: A Critical Review of Approaches, Tensions, and Horizons in Latin America

Edgardo Díaz Colín

edgardodiaz@ensmmich.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3294-8061>

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

Jorge Cázares Torres

jorge.cazares@nube.sep.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0004-1751-2966>

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio

Ciudad de México, México

Irma Camargo Ruiz

ircaru5910@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0562-4739>

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

RESUMEN

El artículo abordó la formación inicial de maestros en América Latina desde la mirada de la cultura profesional, entendida como una trama de significados, prácticas y valores que caracterizan al profesorado. El objeto de estudio se localiza en el campo de la educación, específicamente en la formación de profesores, la política educativa y el desarrollo profesional, donde el problema reiterado es la reducción de la formación a procedimientos técnicos y estandarizados. El objetivo fue analizar críticamente los enfoques teóricos, las tensiones normativas y los nuevos desafíos que definieron la formación inicial y continua de maestros en la región. El problema constante es que se tiende a reducir la formación docente a técnicas y recetas, menoscabando la autonomía y el conocimiento profesional del trabajo pedagógico, se encontró que estas orientaciones promueven el control gerencial por sobre la reflexión crítica y el compromiso social de los profesores. Se argumenta sobre la necesidad de construir una profesión ética, socialmente responsable y capaz de transformar la realidad educativa latinoamericana, la mirada se concentró sobre la desvinculación entre teoría, práctica y sociedad en los modelos actuales de formación, así como sobre la ausencia de dimensiones humanas, afectivas e inclusivas en la enseñanza. La revisión aporta una mirada comprensiva de la formación de maestros como un proceso complejo, situado históricamente.

Palabras clave: formación docente inicial, cultura profesional, autonomía pedagógica, evaluación, transdisciplina

ABSTRACT

The article addressed the initial training of teachers in Latin America from the perspective of professional culture, understood as a web of meanings, practices, and values that characterize the teaching profession. The object of study is situated in the field of education, specifically in teacher training, educational policy, and professional development, where the recurring problem is the reduction of training to technical and standardized procedures. The objective was to critically analyze the theoretical approaches, normative tensions, and new challenges that defined the initial and ongoing training of teachers in the region. The constant problem is that teacher training tends to be reduced to techniques and recipes, undermining the autonomy and professional knowledge of pedagogical work; it was found that these orientations promote managerial control over critical reflection and teachers' social commitment. It argues for the need to build an ethical, socially responsible profession capable of transforming Latin American educational reality, focusing on the disconnect between theory, practice, and society in current training models, as well as on the absence of human, affective, and inclusive dimensions in teaching. The review provides a comprehensive view of teacher education as a complex, historically situated process.

Keywords: initial teacher education, professional culture, pedagogical autonomy, evaluation, transdisciplinarity



INTRODUCCIÓN

La formación de maestros en América Latina es un campo de estudio de amplia complejidad social y humana; la cultura profesional proporciona un marco de significados que va más allá de la mirada simplista que se focaliza en los errores técnicos del profesorado, los estudios muestran que existe una tensión constante entre los mandatos de los organismos externos que buscan el control del proceso educativo y la necesidad de una autonomía real para cada docente frente a grupo.

El análisis de las fuentes revela que la instrucción de excelencia requiere de un diálogo entre las ciencias, las humanidades y la propia realidad del entorno; la labor pedagógica en este siglo demanda que los centros de nivel superior asuman un pacto de ética con los alumnos y con toda la sociedad civil. La inclusión de los afectos y de la tecnología emerge como un requisito vital para que las nuevas generaciones enfrenten un futuro que parece incierto.

El lector hallará una síntesis de voces que proponen transformar el sistema escolar hacia un modelo que sea mucho más humano y también más justo. El recorrido teórico y práctico busca dotar de herramientas para que los maestros logren cambiar el rumbo de la educación en su territorio, la meta final consiste en edificar una profesión que valore el saber pedagógico como un motor de cambio para el bienestar de todos los pueblos.

Trayectorias de la formación docente

La FID se encara con la representación social como una fase deficitaria que la escuela ha de enmendar. La cultura profesional proporciona al profesorado un camino para desempeñarse con altos propósitos pedagógicos y humanos y no con el ojo reduccionista de listado de ausencias de competencias técnicas. Como afirma Caiza Cumbajín (2025), la capacitación de maestros debe superar la fragmentación del conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, para que los futuros maestros puedan hacer conexiones entre el conocimiento y la realidad social.

La educación es tan buena como la formación que reciben los profesores en las universidades latinoamericanas. El profesorado necesita instrumentos para elaborar un pensamiento pedagógico propio y solucionar los problemas profesionales que la sociedad reclama. Ramos Martínez y Rueda Beltrán (2020) plantean que los procesos evaluativos se orienten a mejorar y no a controlar administrativamente, y que la evaluación formativa es participativa y reflexiva para mejorar continuamente.

Moreno Hernández et al, (2020) señalan que la reflexión sobre la práctica es una forma de profesionalizar y crear nuevas competencias en el profesorado. Santaella Vallejo y Ruiz Simón (2023) mencionan que la transdisciplinariedad es una forma de dar solución a los problemas del siglo XXI; las ciencias y las humanidades deben dialogar más allá de la especialización.

La historia del normalismo en la región recoge tradiciones y reformas que hoy aún perviven. Guzmán Mora (2025) menciona que la profesionalización en México se inició con el normalismo y las escuelas superiores que pretendieron darle al magisterio una imagen científica y actual a la pedagogía. Concha-Díaz et al, (2021) analizan cómo la forma de las carreras en la zona se relaciona con el valor social de la



educación y el gasto público, ya que la educación superior es un beneficio para desarrollar competencias a lo largo de la vida adulta.

Marcelo y López Ferreira (2020) analizan programas de inducción y señalan que el acompañamiento a los principiantes disminuye el abandono temprano de la profesión, ya que los mentores ofrecen orientación en los primeros años de ejercicio. La influencia de agencias externas en las políticas nacionales define los rumbos de la educación en América Latina en este siglo. Monarca et al, (2024) analizan los discursos de organismos internacionales e identifican una lógica que prioriza la gestión técnica del profesorado y la escuela, uniendo visiones de progreso con mecanismos de control que a veces ignoran las realidades de precariedad laboral.

Tensiones entre la estandarización normativa y la autonomía profesional

La educación en la zona vive tiempos en que los modelos de gestión estatal están invadiendo como nunca antes el día a día del profesorado. Las políticas de acreditación obligatoria imponen un ritmo que puede asfixiar los proyectos que nacen desde las necesidades de cada territorio local. Como evidencia el estudio de Acosta et al, (2021), las instituciones de educación superior hacen frente a las crisis en la medida en que logren gestionar la incertidumbre con una visión clara, y la estructura de las titulaciones en la zona, como lo expresan Concha-Díaz et al, (2021), demuestra que la eficiencia del gasto público no siempre logra alcanzar los objetivos de alfabetización exigidos.

La formación de futuros profesores se enfrenta a la necesidad de dar respuesta a marcos que explicitan lo que la escuela necesita de sus profesionales. Los currículos analizados por Chacón Chuil et al, (2025) muestran que las horas y los créditos varían entre países, lo que influye en el tiempo que los jóvenes dedican a sus estudios.

Según Chavarría Pérez y Guede-Cid (2023), integrar las disciplinas científicas con el servicio social mejora el interés y la autoeficacia de los jóvenes que enfrentan los desafíos del nuevo siglo. La posibilidad de los maestros de decidir en el aula determina la calidad de la educación en las escuelas. Para alcanzar esta meta, Paulino Pérez (2025) propone que el acompañamiento pedagógico se fundamente en la confianza y el diálogo de igual a igual, alejándose de los modelos convencionales de supervisión vertical.

La labor del tutor debe ser metódica para que el alumno aprenda a autorregular su propio proceso educativo ante los retos de la sociedad actual, así lo explica Pérez Estrada (2022). Los desafíos en convivencia escolar que menciona Loubies Valdes et al, (2020) exigen una transformación cultural que supere la visión técnica y administrativa de los problemas de conducta en el medio escolar. El éxito del acompañamiento en el aula también pasa por la capacitación en didáctica de la especialidad, como ya revisó Reyes Ramírez (2021) en su investigación sobre programas colombianos.

Espejo Leupin et al, (2020) evidencian que la participación de los docentes en el diseño curricular es un agente de cambio en su propia práctica. De esta forma, el magisterio puede construir una identidad que combine el rigor científico con un compromiso humano capaz de transformar la realidad de toda la región.



Herramientas de acompañamiento al desarrollo profesional

El mundo de la educación superior necesita deshacerse de los modelos repetitivos de información muerta. La tutoría universitaria se fortalece cuando el estudiante reflexiona sobre sus propias formas de aprender y construir nuevos aprendizajes. Esta relación hace que el estudiante enfrente las situaciones escolares con agencia y con la seguridad de que tiene a alguien que lo apoya.

Esquivel-Grados y Basilio Reyes (2024) indican que el papel del tutor es identificar los factores de riesgo de deserción y las habilidades para el siglo XXI que se evidencian cuando los estudiantes sienten que alguien se preocupa por ellos y por su futuro en los estudios. Transformar la enseñanza universitaria implica transformar la concepción de los profesores sobre lo que significa enseñar en una sociedad en proceso de transformación. Celis Toussaint (2021) plantea una opción para los docentes que trabajan con alumnos de nuevo ingreso para que la adaptación a la vida universitaria sea exitosa, no sólo en el aspecto académico, sino que abarque al ser humano en su totalidad desde una perspectiva integral y ética.

Teorizar desde la realidad es una de las metas que siempre debe plantearse el sistema superior. Orellana-Guevara (2020) señala que el aprendizaje significativo se da cuando el contenido se relaciona con las experiencias del estudiante y los problemas de su realidad social, superando la manera tradicional de las clases en que el estudiante solo recibe información sin poder cuestionarla o plantear nuevas soluciones. Fernández-de-Castro et al, , (2023) encuentran que los profesores universitarios están receptivos al diálogo, pero deben ser cultivados en la reflexión crítica de su práctica.

Programas de inmersión y mentoría para nuevos docentes

Después de la experiencia en las aulas universitarias, la entrada a la vida laboral en las escuelas supone un choque de realidad para el maestro que comienza. Sánchez Islas y Cáceres Mesa (2022) señalan que la figura del guía es un mediador de ayuda ante las preguntas del ejercicio pedagógico diario, pues la inserción laboral exitosa es una de las deudas que tienen los sistemas educativos con el profesorado que inicia su trayectoria en el aula.

Villalobos Vergara et al, (2024) demuestran que la resiliencia de los maestros principiantes aumenta si cuentan con el apoyo de sus compañeros y con autonomía para decidir en la práctica pedagógica, y el ambiente escolar determina las ganas de permanecer en la escuela y superar las adversidades en tiempos de crisis. Loubies Valdes et al, (2020) proponen que los centros educativos avancen hacia una cultura de convivencia donde se respete la diferencia y se promueva el diálogo entre todos, ya que la formación en este campo aún es deficiente y se necesita trabajar a nivel institucional para que el profesorado disponga de las herramientas que la realidad le exige.

Acuña Ruz et al, (2023) plantean mirar la formación desde la cultura profesional como un contexto de significado que orienta la acción de los profesores, lo que evita que el colectivo sea considerado desde sus déficits y potencia sus capacidades y su agencia como sujetos de cambio. Además, la calidad educativa depende de la preparación que reciben los docentes en las instituciones formadoras de educación superior latinoamericana, ya que el profesorado necesita herramientas para construir un



pensamiento pedagógico propio para resolver los problemas de la práctica profesional que la sociedad les demanda. El debate de mejora docente debe escapar de recetas de control y construir pactos con los actores escolares, y Concha-Díaz et al, (2021) demuestran que invertir con eficacia en la educación infantil disminuye las desigualdades y mejora el bienestar infantil.

La formación de estos maestros es la base para asegurar un buen inicio en el proceso de aprendizaje de cada persona en la sociedad. Chacón Chuil et al, (2025) estudian los modelos de formación docente encontrando maneras para que los jóvenes dominen con seguridad la realidad del aula, pues las experiencias internacionales son modelos para transformar los currículos nacionales y ajustarlos a las necesidades de una sociedad globalizada.

Donoso Reyes y Ruffinelli Vargas (2020) hacen críticas hacia los sistemas que priorizan la medida de resultados por sobre la comprensión de los procesos de formación integral del profesorado, ya que la búsqueda de la calidad no debe ser un acto de mera burocracia, sino un proceso que brinde apoyos reales para la mejora de la labor pedagógica

León-Carrascosa y Fernández-Díaz (2021) definen perfiles de tutores en función de su nivel de entrega, lo que influye de forma directa en el progreso de cada alumno del centro, pues el tutor de calidad es aquel que es cercano, que sabe escuchar y que motiva a sus pares a buscar siempre el éxito en su quehacer. Ramos Martínez y Rueda Beltrán (2020) afirman que la evaluación para mejorar es la que permite a los profesores reconocer sus propias debilidades, ya que este tipo de evaluación se enfoca en el proceso y la retroalimentación continua para que el profesor se comprometa con su propia formación continua.

Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz (2023) destacan que las prácticas de coenseñanza benefician tanto al profesor que inicia como al que ya cuenta con años de experiencia en el sistema escolar, ya que el trabajo conjunto en el aula permite compartir responsabilidades y aprender de los aciertos y errores del otro en un ambiente de respeto y de colaboración. Verdugo Peñaloza et al, (2020) revelan que el futuro maestro valora su formación cuando ésta le permite reflexionar sobre su labor, aunque demanda un mayor lazo entre la teoría y la especialidad, por lo cual las facultades deben trabajar para unificar criterios y ofrecer una instrucción pedagógica coherente con los retos reales que el profesorado enfrentará en las escuelas. Díaz Méndez et al, (2023) recalcan que la alfabetización mediática es una necesidad para que el profesorado sepa navegar ante la desinformación y guíe a sus alumnos de modo correcto, pues la formación docente debe abrazar los retos de la era digital con una actitud de crítica y con un compromiso firme hacia la construcción de una ciudadanía activa.

Ziadet Bermúdez et al, (2025) recalcan que la equidad en la educación superior solo será posible si se ofrecen apoyos académicos que atiendan a los grupos de personas con más riesgos, ya que la evolución del educador requiere del dominio de la tecnología y de una gran capacidad para adaptar el saber a las necesidades de cada persona en la clase. Acuña Ruz et al, (2023) finalizan con la idea de que la cultura de la formación debe ser entendida en sus propios términos, reconociendo su complejidad como un valor de gran trascendencia.

Horizontes innovadores: transdisciplinariedad y aprendizaje profundo



En la actualidad, los sistemas escolares de la región encaran retos de gran escala para dar respuesta a las necesidades de un mundo en constante cambio social. Sotto Díaz et al, (2023) sostienen que la modernización de los esquemas educativos constituye una tarea que el Estado debe favorecer con una gran urgencia para el bien común, pues la transdisciplinariedad surge ante la evidencia de que los problemas del mundo hoy poseen una naturaleza que rebasa por mucho los límites de las materias tradicionales. Santaella Vallejo y Ruiz Simón (2023) explican que el cambio de clima y la inteligencia artificial obligan a un nuevo acuerdo social para enseñar a las futuras generaciones, ya que esta visión de unidad del saber se vuelve un requisito ante la crisis de la especialización que fragmenta la realidad humana en piezas sin nexo.

La profesionalización docente, en palabras de Monarca et al, (2024), con frecuencia queda bajo la influencia de una lógica que prioriza la gestión técnica sobre el saber humano. Según los hallazgos que Villalobos Vergara et al, (2024) entregan hoy a la comunidad científica internacional. El concepto de tercer espacio aparece en este horizonte como una zona de unión entre la teoría de la academia y la práctica profesional cotidiana.

Este proceso de hibridez exige que los profesores reconozcan la formación como una cultura comprensiva, de forma idéntica a la propuesta de Acuña Ruz et al, (2023), y la dimensión de los afectos debe ocupar un lugar central en este espacio, pues Bächler Silva et al, (2020) resaltan su gran valor humano en el juicio de los maestros.

La labor de los maestros en la actualidad exige una formación que sea capaz de integrar la diversidad de forma plena, tal como sostiene Ziadet Bermúdez et al, (2025), y este tercer espacio propicia que el docente sea un agente de cambio que no se limita a seguir instrucciones externas de los organismos internacionales de crédito. El aprendizaje profundo demanda que el estudiantado desarrolle capacidades para la resolución de problemas en contextos que pertenecen a la realidad del orbe en este siglo, Orellana-Guevara (2020) sostiene que este enfoque fomenta la innovación y la criticidad, pues los jóvenes indagan hasta que obtienen un criterio que sea propio y sólido.

Sánchez Islas y Cáceres Mesa (2022) consideran que el papel del tutor previene el abandono de la carrera cuando ofrece una guía que sea oportuna y llena de sabiduría profesional, y la autonomía crece cuando los maestros tienen la voz para decidir sobre sus planes de clase, como Sánchez-Olavarría (2025) afirma en su estudio sobre los consejos técnicos. El fortalecimiento del saber pedagógico por medio de la investigación es la vía para renovar la profesión docente en todo el continente.

Inclusión, emocionalidad y compromiso social de la profesión

La pedagogía moderna hoy reconoce que enseñar y aprender son actos humanos totales. Para Bächler Silva et al, (2020) la parte emocional de estos procesos es de los aspectos más relevantes para hacer una mejor escuela, pues el pensamiento cartesiano que domina la cultura

occidental separa mente y cuerpo y reduce la enseñanza a un proceso deshumanizado, los autores identifican perfiles que van desde la falta de atención hasta poner los afectos en el corazón de la práctica docente, lo que supone cambiar las concepciones del profesorado sobre el lugar de las emociones en la



educación en toda la región.

Loubiès Valdés et al, (2020) indican que la capacitación sobre convivencia escolar en el currículo chileno es aún inicial y trata el tema superficialmente, ya que los formadores de formadores encuentran desafíos formativos como aprender sobre la diversidad y la mediación de conflictos desde el diálogo. Existe la costumbre de responsabilizar a los alumnos de sus problemas de conducta sin cuestionar la función social de la escuela, y Díaz Méndez et al, (2023) demuestran que la capacitación del profesorado debe incluir competencias ciudadanas para la paz y el respeto en la sociedad. Los estudios en español desarrollan la formación emocional para la paz y la democracia en el aula.

El profesorado es un agente en formación permanente que necesita acompañar a sus estudiantes ante la diferencia, y Settati y Guzmán Ibarra (2021) proponen que la mirada del tercer espacio posibilita religar la enseñanza con la indagación sobre la propia práctica de cada profesor. El modelo propone la auto-socio-ecoformación como una manera de pensar los problemas planetarios y la propia vida humana del profesorado, pues esta hibridación discursiva crea nuevos significados ante las crisis humanas.

El estudiantado se compromete cuando descubre la significación para su vida de los contenidos disciplinares, al relacionarlos con su propia historia cotidiana. Las políticas de becas aumentan la tasa de matrícula de los grupos en riesgo, pero se requiere de un apoyo académico con una atención personalizada, pues el uso de la inteligencia artificial y de los modelos de aprendizaje adaptativo mejora el desempeño de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social. Concha-Díaz et al, (2021) demuestran que existe una fuerte desigualdad en el gasto público educativo entre los países de América Latina y también del Caribe, los recursos de la educación pública en las naciones de bajos ingresos suelen beneficiar a los sectores con una mejor situación económica y social al fortalecer la formación inicial de maestros y actualizar los perfiles de ingreso para disminuir las desigualdades sociales en toda la zona. Las instituciones formadoras pasan por procesos de evaluación de calidad que no terminan de consolidarse en los países latinoamericanos, y la capacidad reflexiva y la fortaleza de la preparación pedagógica son las que permiten al egresado forjar una identidad profesional con ética.

Existe una tensión entre el cumplimiento normativo que exigen las agencias externas y la necesidad de un pensamiento crítico que se sitúe en el territorio, pues el modelo de rendición de cuentas de altas consecuencias puede generar identidades docentes técnicas que pierden su autonomía y su capacidad de crear nuevos saberes.

Las políticas selectivas no siempre atraen a los mejores estudiantes a la profesión, por lo que se necesitan incentivos que dignifiquen la profesión. Las políticas de rendición de cuentas sobreponen el resultado burocrático a la necesidad de conocer lo que realmente necesitan los futuros maestros en el aula, y la buena formación requiere un balance entre la fiscalización externa y una evaluación auténtica que fortalezca la práctica.

Verdugo Peñaloza et al, (2020) mencionan que los estudiantes identifican deficiencias en sus conocimientos para planificar la enseñanza en relación con los estándares evaluados por las autoridades educativas, y que no existen directrices unificadas entre las facultades de educación, lo que plantea



niveles formativos pedagógicos diferenciados en la universidad pública. Por lo anterior es que los programas de formación inicial deben incorporar marcos de referencia que expliciten las dimensiones de la profesión para hacer una enseñanza de excelencia, y para ello, Acuña Ruz et al, (2023) plantean que la noción de cultura permite visualizar la formación de maestros de manera integral y no deficitaria. La cultura profesional del profesorado es un marco de significado que moldea la manera de ser y de hacer de todos; a través de ella se pueden comprender las tensiones y contradicciones como constitutivas de la identidad profesional que el profesorado va elaborando con su trabajo.

Estas experiencias tempranas reducen el sentimiento de soledad del docente principiante y fortalecen el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje real, y Guzmán Mora (2025) narra que la búsqueda de la excelencia en México tiene hitos históricos que pretenden revalorizar el papel del magisterio en la sociedad nacional. La evolución de las escuelas normales hacia el grado de licenciatura representa un avance en la profesionalización de quienes enseñan en la educación básica, no obstante, persisten desafíos en la infraestructura y en el acceso a las tecnologías modernas que limitan la calidad de la educación de los jóvenes.

Las reformas educativas en el continente han sido fruto de ajustes económicos y de las luchas de los colectivos magisteriales, pues muchos programas mantienen estructuras de tipo tradicional que ofrecen maestros desarticulados de las actuales demandas de la sociedad y del mercado de trabajo. La investigación debe ser el eje principal de la formación inicial para que el docente aprenda a pensar por sí mismo y a proponer cambios.

El pensamiento complejo es la capacidad de interconectar las distintas dimensiones de la realidad para resolver problemas como el cambio de la temperatura terrestre, y este modelo educativo exige un diálogo entre las ciencias y las humanidades que supere la especialización que hoy impera en todas las instituciones escolares. Sotto Díaz et al, (2023) sostienen que los sistemas escolares deben apostar por la inter y transdisciplinariedad para formar personas que comprendan la realidad de forma total, pues los ciudadanos del mañana deben ser económicamente responsables, sociales y ecológicos para construir un mundo mejor para todos los seres de la naturaleza viva.

Fernández-de-Castro et al, (2023) encuentran que las actitudes de respeto y diálogo predominan entre quienes asumen visiones holísticas del saber en las aulas de las universidades, y el profesorado universitario tiene el reto de transitar hacia una conceptualización clara de lo que es la transdisciplina y de cómo aplicarla en clase. La apertura epistemológica y el rigor intelectual son rasgos fundamentales para enfrentar los problemas complejos de la práctica profesional de cada una de las disciplinas, Chavarría Pérez y Guede-Cid (2023) indican que la educación científica debe preparar a la ciudadanía para que afronte los retos futuros con una autonomía intelectual de excelencia.

Integrar las disciplinas científicas con el servicio social mejora los conocimientos transdisciplinarios de los alumnos y promueve el desarrollo de una empatía social necesaria, las experiencias en el aula demuestran que los contextos del mundo real son la mejor plataforma para el aprendizaje con un significado profundo en los jóvenes.



El aprendizaje por proyectos y el currículo integrado fortalecen el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo entre pares; además, Moreno Hernández et al, (2020) señalan que enseñar es una tarea compleja que requiere práctica reflexiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Poner por escrito lo que hace permite al profesor tomar distancia y mirar con ojo crítico su práctica, pues la reflexión no surge espontáneamente, necesita disciplina mental y estructura de apoyo para alcanzar niveles profundos de análisis.

Paulino Pérez (2025) plantea que el acompañamiento pedagógico es una práctica formadora si se establece en relaciones horizontales y de respeto a cada docente y que el éxito de la estrategia depende del liderazgo institucional, así como de la capacitación de las personas que acompañarán a otros en la escuela. Debemos trascender las miradas punitivas y avanzar hacia modelos contextualizados y sensibles a la cultura local de cada centro educativo de la región. El tutor es un guía que ayuda al educando a conocerse a sí mismo y a ser agente en el mundo

social en que se vive, la relación de respeto mutuo permite aprender a ser autónomo cognitivamente y a desarrollarse profesionalmente.

Evaluar es discutir entre iguales qué es enseñar y qué la hace eficaz (Reyes Ramírez, 2021) y que conversar entre maestros en comunidades que aprenden juntos profundiza en el conocimiento de los contenidos de primaria. El acompañamiento ubicado permite que el maestro eche mano de los referentes curriculares y mejore el ambiente de aula para que los niños aprendan de verdad, ya que la transformación de la práctica se da cuando los maestros comparten sus aprendizajes y reflexionan colaborativamente los resultados de las evaluaciones para mejorar los procesos de enseñanza en el día a día.

Ríos (2022) plantea que el profesor debe caminar hacia la profesionalización que reflexiona científicamente sobre su disciplina y la estrategia metodológica de anclaje, apropiación y producción, que lo transforma en gestor de su propio cambio, en ejercicio de autonomía profesional. El profesor deja de ser un experto de contenido para convertirse en un profesional que interpreta su conocimiento y lo relaciona con la sociedad.

Los programas de tutoría entre iguales desarrollan competencias transferibles a las situaciones reales de trabajo de cada centro educativo, y el tutor debe estar técnicamente preparado para dar un soporte de calidad a los docentes noveles actuales. Sánchez-Olavarría (2025) menciona que la autonomía profesional se desarrolla cuando los maestros ajustan sus prácticas pedagógicas al contexto geográfico donde ellos habitan realmente, ya que la Nueva Escuela Mexicana ofrece la posibilidad de que el profesorado tome decisiones fundamentadas sobre los contenidos y los materiales que trabaja.

Fortalecer la investigación entre los profesores es vital para que ellos analicen su práctica y logren una mejora real en el aprendizaje de los alumnos. El discurso de los organismos internacionales a veces ignora los procesos de precarización laboral que afectan el desempeño y la identidad del profesorado de toda la zona, por lo cual es necesario empoderar al magisterio con herramientas de análisis que le permitan participar en los debates sobre los fines de la educación de cada país.



Inclán Espinoza (2021) reseña que los programas globales buscan que los maestros adquieran habilidades para educar en la complejidad que el nuevo siglo nos presenta con fuerza hoy, y el valor del análisis comparativo consiste en señalar qué enfoques para preparar a los maestros son más apropiados en un contexto social y también cultural determinado. La calidad del maestro es el factor que más influye en el éxito de las reformas curriculares que los países de la región emprenden.

La tutoría universitaria previene que los jóvenes dejen sus estudios y facilita el desarrollo de las habilidades blandas necesarias para la vida profesional de cada uno, pues el tutor actúa como un mediador que utiliza el diálogo y el trabajo conjunto para la construcción de nuevos saberes en el nivel superior.

El tutor de preparado de forma adecuada es una persona cercana, resolutive y eficaz que motiva a sus pares a buscar siempre la excelencia en su labor de enseñanza. La mentoría proporciona un soporte emocional y pedagógico que ayuda a los principiantes a aprender el lenguaje de la práctica escolar y a resolver sus dudas, pues la formación situada y el acompañamiento en el aula son herramientas que permiten que el profesorado crezca y permanezca en el sistema de educación de la nación.

Montenegro Carrillo y Leyva Castro (2025) enfatizan que la labor del tutor impacta de una manera positiva en la autoconfianza y en el éxito de los estudiantes de las normales, aseveran que existe una asociación entre la participación en las tutorías y la mejora de las calificaciones, de la asistencia y del cumplimiento de las tareas escolares de cada joven. El tutor debe contar con una capacitación constante para ajustar sus intervenciones a las necesidades de los futuros maestros de la escuela de nivel básico.

La docencia debe evolucionar hacia modelos con espacios de diálogo y de construcción conjunta de saberes que preparen a los jóvenes para un futuro que es inestable e incierto, y el uso de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento apoya este proceso de transformación hacia una educación de una mayor calidad humana y social. Chacón Chuil et al, (2025) indican que el conocimiento de los modelos de otros países ayuda a innovar en las propuestas pedagógicas de cada una de las naciones del orbe y aunque existen diferencias en la carga de horas y de créditos los sistemas buscan asegurar que el futuro docente tenga las competencias para realizar la enseñanza.

La formación integral debe incluir el dominio de la tecnología, la atención a la diversidad y el compromiso firme con la inclusión social y también educativa, y Acuña Ruz et al, (2023) concluyen con la idea de que la cultura de la formación inicial docente permite una mirada no deficitaria de este campo de estudio tan complejo. El estudio de los dispositivos, de los fundamentos y de las voces de los actores conforma un mapa que orienta las investigaciones futuras sobre la profesión en la región.

El trabajo en equipo entre el maestro guía y el profesor en formación reduce la brecha entre la teoría de la universidad y la realidad de la escuela, y Espejo Leupin et al, (2020) explican que el involucramiento de los maestros en los procesos de rediseño curricular funciona como un motor de desarrollo profesional de gran importancia. Esta participación permite a los académicos desaprender prejuicios y desarrollar una visión sistémica de su quehacer pedagógico ante los desafíos actuales de la sociedad y del mundo,



y la supervivencia de los maestros que apenas inician su camino en las escuelas de la región depende de las condiciones que el entorno escolar les ofrezca de forma cotidiana.

Al respecto, Vezub y Cordero Arroyo (2022) consideran que el debate sobre la calidad requiere que las instituciones asuman compromisos de tipo ético con sus alumnos y con la comunidad social entera, y el acompañamiento debe alejarse de la simple gestión de tipo administrativa para abrazar la complejidad de enseñar en contextos que tienen el sello de la desigualdad.

Por el contrario, Carrasco-Aguilar et al, (2023) advierten que las políticas de control corren el riesgo de ocultar los proyectos que nacen desde la realidad de cada zona geográfica en particular, ya que el exceso de normas y estándares genera identidades de tipo técnico que pierden su autonomía y su capacidad de crear nuevos saberes en beneficio de los alumnos. Monarca et al, (2024) critican la posición de algunas agencias que tratan al docente como una simple herramienta de gestión bajo el marco de las leyes del mercado, y es necesario que el profesorado recupere un lugar de peso en los debates sobre los fines de la educación de cada país de la zona.

Molinari (2023) plantea que los cambios en la formación de los maestros del sur se enfrentan a historias locales que condicionan la transformación de la realidad actual y que las instituciones requieren de una estructura que respete sus orígenes y al mismo tiempo responda a los requerimientos de la educación de nivel superior.

Para Concha-Díaz et al, (2021) la inversión eficiente en la educación inicial es un factor que reduce las brechas de exclusión social y favorece el bienestar que y los líderes y directores escolares deben gestionar los recursos de forma tal que aseguren la equidad y el acceso a la tecnología para todos los sectores sociales. Acosta et al, (2021) identifican que el desempeño de las instituciones ante las crisis depende de una gestión que sepa responder a la duda con una visión clara y en este marco no basta con repetir recetas o apegarse solo a los lineamientos normativos, el profesorado necesita herramientas para analizar su realidad y proponer cambios con un rigor de tipo científico y profesional. Escribir sobre el quehacer diario permite tomar

distancia de la acción y analizarla con una mirada que sea mucho más objetiva y profunda para la mejora, la participación promueve que los académicos desarrollen una visión de conjunto de sus materias y dialoguen con sus colegas de forma muy fluida.

Los talleres que integran la teoría con la práctica son fundamentales para que los futuros maestros desarrollen la seguridad y conocimientos necesarios ante los retos del aula, Sánchez- Olavarría (2025) afirma que la autonomía profesional crece cuando los docentes tienen la voz para decidir sobre sus planes de clase y contextualizar la enseñanza. La investigación entre los profesores es vital para que ellos mismos analicen su práctica y logren una mejora real en el aprendizaje de sus alumnos. El acompañamiento en el salón de clases favorece que el profesor use los referentes del currículo y mejore el clima de aprendizaje para todos sus estudiantes, el apoyo constante eleva la autoconfianza y la motivación de los jóvenes que se preparan para ser los educadores de las nuevas generaciones, y en esta dirección.



El tutor actúa como un mediador que facilita el autoconocimiento y el sentido de agencia del estudiante ante los retos del mundo laboral presente, y Esquivel-Grados y Basilio Reyes (2024) confirman que la tutoría impacta de manera favorable en la trayectoria del estudiante que asiste a ella con un compromiso que es firme. Las instituciones tienen la responsabilidad de integrar estos programas como un eje que atraviese todo el currículo para asegurar la permanencia estudiantil. La realimentación con sentido compromete al profesor con su propia formación y con el desarrollo integral de sus alumnos en el aula diaria.

CONCLUSIONES

La síntesis de los textos analizados propone una lectura que reconoce la complejidad de ser docente en América Latina y aboga por el compromiso social. Acuña Ruz et al, (2023) concluyen con la idea de que la cultura de la formación inicial docente permite una mirada que no se centra en la carencia, ya que entender la docencia como cultura implica reconocer que los marcos de sentido condicionan las formas de vivir y de actuar de las personas. Caiza Cumbajín (2025) asegura que la unión de saberes diversos es la oportunidad para que el sistema escolar forme a personas que actúen con ética y que la interdisciplinariedad permite que los futuros maestros desarrollen la creatividad necesaria para enfrentar la gran complejidad de la realidad social del siglo veintiuno.

Celis Toussaint (2021) propone que los profesores de universidad superen los esquemas de transmisión de información y fomenten el cambio en las aulas de nivel ya que la docencia debe evolucionar hacia espacios de diálogo y de construcción conjunta de saberes que preparen a los jóvenes para un futuro incierto. Chacón Chuil et al, (2025) indican que la formación integral debe incluir el dominio de la tecnología, la atención a la diversidad y el compromiso con la inclusión, pues los futuros docentes deben estar listos para desempeñarse tanto en la realidad de la organización administrativa como en el aula con la misma gran pericia; la formación en ciudadanía global es una respuesta a las demandas sociales para lograr un mundo que sea más justo y pacífico para todos.

La cultura profesional es el eje que articula la identidad de los maestros; la evidencia muestra que la autonomía profesional se fortalece cuando los docentes poseen espacios para decidir sobre sus propios planes de trabajo y sobre sus materiales de clase. Las instituciones de nivel superior deben abandonar los modelos que solo repiten información y abrazar una labor que sea integral, ética y muy cercana. La labor del tutor y el acompañamiento en los primeros años de trabajo aseguran que los nuevos profesores permanezcan en las escuelas con mucha seguridad.

La investigación sobre la propia práctica constituye el camino para que el profesorado genere nuevos saberes que respondan a los problemas del mundo actual. Los desafíos del cambio de clima y de la era digital obligan a que las escuelas adopten visiones que unan las distintas ramas del conocimiento humano. La excelencia educativa solo es posible si se reconoce que los afectos y las emociones son la base de todo suceso que ocurre en el salón. El magisterio de América Latina tiene ante sí el reto de construir una voz propia que dialogue con los planes globales sin perder su esencia local; la formación inicial de maestros debe ser un proceso de luz que guíe a las sociedades hacia la paz, la equidad y el desarrollo de



la conciencia plena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F., Vilorio, D., Arteta, A., & Ospino, C. (2021). Determinantes del desempeño gerencial: Instituciones de Educación Superior del departamento Atlántico-Colombia frente al Covid-19. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 296-308.
<https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35914>
- Acuña Ruz, Núñez-Moscoso & Maldonado Díaz Acuña Ruz, F., Núñez-Moscoso, J., & Maldonado Díaz, C. (2023). La formación inicial docente como cultura: exploración y constitución de un campo de estudio desde la literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 223–249.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000100223&script=sci_arttext
- Bächler Silva, R., Meza Fernández, S., Mendoza, L., & Poblete Christie, O. G. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 19(39), 75-106.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Caiza Cumbajín, M. S. (2025). El Rol de la Interdisciplinariedad en la Formación Docente: Hacia una Educación Integral. *Ciencia Y Reflexión*, 4(3), 1346–1359.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.411>
- Carrasco Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educativa*, 62(4), 2–27.
<https://doi.org/10.4151/07189729- Vol.62-Iss.4-Art.1394>
- Celis Toussaint, C. (2021). Propuesta de formación docente para profesores universitarios. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(1), 255–282.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.202>
- Chacón Chuil, J. A., Rodríguez Torres, J., & Gómez Jiménez, O. (2025). Comparación de planes de estudios para la formación docente en México y España. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 13(1), 185–196.
<https://doi.org/10.62701/revedu.v13.5440>
- Chavarría Pérez, C., & Guede-Cid, R. (2023). La educación STEM como práctica transdisciplinar en la educación secundaria y bachillerato. *Revista Iberoamericana De Educación*, 92(1), 61–70.
<https://doi.org/10.35362/rie9215804>
- Concha Díaz, V., Jornet Meliá, J. M., & Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 369–394.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/177/355>

- Díaz Méndez, R. E., Gallardo Córdova, K. E. y Velarde Camaqui, Davis, (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60).
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-007)
- Donoso Reyes, F., & Ruffinelli Vargas, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 19(41), 125-147.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Espejo Leupin, Roberto, Romo López, Verónica y Cárdenas, Karin. (2020). Desarrollo académico y diseño curricular en la educación terciaria: una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* , 46 (2), 7-23.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200007>
- Esquivel-Grados, J. T., & Basilio-Reyes, S. E. (2024). Tutoría universitaria: impacto de su aplicación en la formación profesional y personal. *EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review Revista Internacional De Tecnologías Educativas*, 9(2), 9–16.
<https://edulab.es/revEDUTECH/article/view/5426>
- Fernández-de-Castro, J., Galbán-Lozano, S. E., & García-Béjar, L. (2023). Actitudes transdisciplinarias en la práctica docente: el caso de una universidad de la República Mexicana. *Revista Iberoamericana De Educación*, 92(1), 71–81.
<https://doi.org/10.35362/rie9215751>
- Guzmán Mora, S. C. (2025). Apuntes en torno a la evolución de la formación docente en México. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(2), 1657 – 1671.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3723>
- Inclán Catalina. (2021). Formar docentes para un mundo mejor. Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 561-574. Epub 04 de junio de 2021.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200561&lng=es&tlng=es.
- León-Carrascosa, V., & Fernández-Díaz, M. J. (2021). Identificación de los perfiles del tutor como resultado del funcionamiento de la acción tutorial. *Perfiles Educativos*, 43(174).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59882>
- Loubiès Valdés, Laurent, Valdivieso Tocornal, Pablo, & Vásquez Olguín, Catalina. (2020). Desafíos de la formación inicial docente en la convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* , 46 (1), 223-239.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Maldonado-Díaz, C., & Nuñez-Díaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza:

- ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo*, 60(3).
<https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.3>
- Marcelo, C. y López Ferreira, MA (2020). Mentoría para docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivo de Análisis de Políticas Educativas*, 28, 108.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Molinari, A. (2023). Transformaciones de la formación docente inicial de la educación básica en los inicios del siglo XXI: análisis comparativo del Cono Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 103–123.
<https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37895>
- Monarca Héctor, Mera-Clavijo, Alberto, Álvarez-López, Gabriel, & Gorostiaga, Jorge M. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(102), 509-533. Epub 14 de octubre de 2024.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000300509&lng=es&tlng=es.
- Montenegro Carrillo, O. M. ., & Leyva Castro, G. del R. . (2025). Impacto del Programa Institucional de Tutorías en el Rendimiento Académico de Estudiantes Normalistas. *Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica - ISSN 3072-7197*, 4(3), 2621-2636.
<https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a245>
- Moreno Hernández, O., Pérez Casillas, I., Martínez Pérez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 21(5).
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
- Orellana Guevara, C. (2020). Aprendizaje profundo en la formación docente: Experiencia con estudiantes de Magisterio de Educación en la Universidad de Costa Rica. *Innovaciones Educativas* , 22 (33), 208–221.
<https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3125>
- Paulino Pérez, Y. (2025). Apoyo pedagógico: una vía eficaz hacia la mejora continua. *Constelaciones Pedagógicas* , 4 (1), 324-348.
<https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.102>
- Pérez Estrada, G. (2022). La tutoría impulsora del aprendizaje estratégico y metacognitivo en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 10, 65–72.
<https://revistapsicologiaeducativa.unam.mx/index.php/psicologiaeducativa/article/view/48>
- Ramos Martínez, L., & Rueda Beltrán, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles Educativos*, 42(169).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>
- Reyes Ramírez, S. M. (2021). La tutoría del Programa Todos a Aprender en la formación continua de docentes: estudio de caso. *Revista Educación*, 45(2), 32–51.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42592>

- Ríos, T. (2022). Estrategia metodológica formativa para una docencia enfocada en el desarrollo de competencias: Fundamentos teóricos y pedagógicos. *Perfiles Educativos*, 44(175), 166–179.
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.175.60178>
- Sánchez Islas, F. ., & Cáceres Mesa, M. L. . (2022). El papel del tutor en la inserción de los docentes de nuevo ingreso. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 5(2), 45-56.
<https://doi.org/10.62452/ykxzjy94>
- Sánchez-Olavarria, César. (2025). La autonomía profesional docente: una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 30(104), 215-234. Epub 29 de abril de 2025.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100215&lng=es&tlng=es
- Santaella Vallejo, A., & Ruiz Simón, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición . *Revista Iberoamericana De Educación*, 92(1), 15–28.
<https://doi.org/10.35362/rie9215747>
- Settati, A., & Guzmán Ibarra, I. (2021). La formación de profesores: un modelo complejo y transdisciplinario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1503.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1503
- Sotto Díaz, A., Arroyo Martínez, L., & Santaella Vallejo, A. (2023). La educación multi, inter y transdisciplinar en la formación a lo largo de la vida: Presentación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 92(1), 9–11.
<https://doi.org/10.35362/rie9215909>
- Verdugo Peñaloza, A., Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2020). Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía. *Perfiles Educativos*, 43(171).
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59216>
- Vezub, L., & Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú . *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290.
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Villalobos Vergara, P. V., Barria-Herrera, P., & Díaz Meza, R. E. (2024). La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 76–93.
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2024.183.61220>
- Ziadet Bermúdez, E. I., Illapa Caizaguano, M. C., García Rodríguez, G. C., & Merchán Loor, V. M. (2025). La evolución del educador: Competencias clave para un mundo en constante cambio. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(2), 41-54.
<https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/40>