

Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico

Teachers' professional development from a humanistic transformational approach

Puche-Villalobos, Deinny José



 Deinny José Puche-Villalobos

deinnypuche@gmail.com

Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Delectus

Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua, Perú

ISSN-e: 2663-1148

Periodicidad: Semestral

vol. 7, núm. 1, 2024

publicaciones.iniccperu@gmail.com

Recepción: 20 Diciembre 2023

Aprobación: 20 Enero 2024

Publicación: 25 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904832002/>

Esta licencia permite a otros compartir y adaptar a partir del material, siempre que se brinde crédito de manera adecuada, brinde un enlace a la licencia, e indique si se han realizado cambios.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen: El propósito de este estudio fue realizar una comparación entre varios países latinoamericanos, enfocándose en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva transformadora humanística. Se aplicó una metodología cualitativa, orientada por los principios del método fenomenológico-hermenéutico. La muestra incluyó educadores en activo de Colombia, Perú, Chile, Ecuador y Venezuela, con cuatro representantes por país, seleccionados cuidadosamente para asegurar representatividad y diversidad de experiencias. Los resultados mostraron que la formación docente debe abordarse desde un enfoque transformador humanístico, evidenciando un compromiso general hacia la formación integral de los educadores en los países estudiados. Se concluyó que, aunque hubo un compromiso general con la formación integral, las particularidades de cada nación, desde el enfoque en la inclusión en Colombia hasta la promoción de la colaboración en Chile, reflejan adaptaciones específicas a contextos particulares. Estas diferencias, realizadas por la consideración de aspectos demográficos, subrayan la complejidad del panorama educativo en América Latina. La contribución esencial de este estudio reside en proporcionar una visión contextualizada que puede orientar investigaciones futuras y políticas educativas, contribuyendo al progreso significativo en el conocimiento científico de la región.

Palabras clave: Desarrollo profesional, docente universitario, enfoque transformador, humanismo.

Abstract: The purpose of this study was to make a comparison among several Latin American countries, focusing on teachers' professional development from a humanistic transformational perspective. A qualitative methodology was applied, guided by the principles of the phenomenological-hermeneutic method. The sample included active educators from Colombia, Peru, Chile, Ecuador and Venezuela, with four representatives per country, carefully selected to ensure representativeness and diversity of experiences. The results showed that teacher training should be approached from a humanistic transformational focus, evidencing a general commitment to the comprehensive training of educators in the countries studied. It was concluded that, although there was a general commitment to comprehensive training, the particularities of each nation, from the focus on inclusion in Colombia to the promotion of collaboration

in Chile, reflect specific adaptations to particular contexts. These differences, enhanced by consideration of demographics, underscore the complexity of the educational landscape in Latin America. The essential contribution of this study lies in providing a contextualized view that can guide future research and educational policies, contributing to significant progress in scientific knowledge in the region.

Keywords: Professional development, university teacher, transformative approach, humanism.

1. INTRODUCCIÓN

La formación docente desempeña un rol fundamental en el ámbito educativo al asegurar que los educadores estén debidamente preparados para adaptarse a los cambiantes entornos tecnológicos y metodológicos. En este contexto, Acosta y Fuenmayor (2023) señalan que este enfoque permite a los docentes mantenerse actualizados, incorporando nuevas herramientas y estrategias pedagógicas con el fin de abordar de manera eficiente los retos contemporáneos que se presentan en el aula. La mejora de las competencias profesionales representa un resultado directo de esta capacitación, ejerciendo un impacto positivo tanto en la calidad de la enseñanza como en el rendimiento general del docente.

En este contexto, Espinosa (2014) destaca que la capacitación profesional no se restringe únicamente a aspectos técnicos, sino que también se enfoca en el desarrollo personal y profesional del docente. Para Acosta y Blanco (2022), abordar temas como el bienestar emocional, la inteligencia emocional y el manejo del estrés contribuye a una enseñanza más integral y equilibrada, beneficiando tanto al educador como a los estudiantes. Maina et al. (2015) sostienen que este enfoque fomenta la innovación en el aula, alentando a los docentes a experimentar con nuevas metodologías y tecnologías educativas para crear ambientes de aprendizaje dinámicos y enriquecedores.

Por su parte, Caballero-Cobos & Llorent (2022) indican que la conexión directa entre la capacitación y el éxito del estudiante es evidente, ya que los docentes bien capacitados pueden aplicar las mejores prácticas educativas, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y promover un entorno de aprendizaje estimulante. Asimismo, Acosta y Barrios (2023) señalan que esta formación prepara a los docentes para asumir roles de liderazgo dentro de la institución educativa, ya sea como mentores, coordinadores de proyectos educativos o participantes activos en iniciativas de mejora institucional.

Según Díez & Sánchez (2015), la capacitación no solo contribuye al crecimiento profesional del docente, sino que también eleva la calidad de la educación proporcionada y promueve el éxito en un entorno educativo en constante cambio. Por lo tanto, Casas & García (2016) resaltan la idea de que el desarrollo profesional del docente se concibe como un proceso continuo de formación y actualización, con el objetivo de mejorar sus competencias profesionales. Desde el enfoque transformador humanístico, según Valdemoros-San-Emeterio & Lucas-Molina (2014) y Díaz-Barriga (2014), se aboga por un proceso integral que fomente el crecimiento personal y profesional del docente.

García et al. (2016) consideran que los principios fundamentales de este enfoque sostienen que el docente es un ser integral, con dimensiones físicas, emocionales, intelectuales y espirituales, y que el aprendizaje es un proceso activo, colaborativo y transformador. De esta manera, el desarrollo profesional debe considerar todas estas dimensiones y promover un aprendizaje activo, colaborativo y transformador.

Dentro de este contexto, Acosta & Blanco (2022) señalan que los objetivos del enfoque transformador humanístico se centran en mejorar las competencias profesionales del docente, promover su crecimiento personal y contribuir al desarrollo de la sociedad formando ciudadanos responsables. Según Acosta (2023),

estos objetivos reflejan la importancia de un desarrollo profesional que no solo se enfoque en aspectos técnicos, sino también en el bienestar y la contribución social.

Desde la perspectiva de Hamui-Sutton et al. (2018) y Rodríguez et al. (2015), las estrategias propuestas para implementar este enfoque incluyen la formación continua, la reflexión sobre la práctica educativa, la colaboración con otros profesionales y la aplicación práctica de lo aprendido. Estos mecanismos buscan asegurar un desarrollo integral y sostenible del docente, permitiendo la actualización constante, la mejora reflexiva de la práctica y la colaboración efectiva. En resumen, el enfoque transformador humanístico se presenta como una perspectiva prometedora para el desarrollo profesional del docente, destacando su potencial para mejorar competencias, promover el crecimiento personal y contribuir al progreso social, como considera el investigador.

Para ejemplificar la capacitación docente en varios países, Niemi (2015) destaca que en Finlandia, la formación docente abarca una etapa inicial que se lleva a cabo en universidades, donde los futuros docentes adquieren los conocimientos y competencias fundamentales. La regulación de la formación inicial está establecida por la Ley de Educación Superior, que determina una duración de tres años e incluye áreas como las ciencias de la educación, didácticas específicas y prácticas educativas en centros educativos. Dall (2020) también menciona que la formación continua, regulada por la Ley de Educación Básica, se estructura en torno a dos ejes principales: formación en competencias profesionales y formación en investigación educativa. La participación en estas actividades es voluntaria, pero se fomenta por las administraciones educativas y las organizaciones del sector.

Continuando con el panorama internacional, en España en 2018, el Gobierno español expone que la formación docente es un proceso constante que se inicia con la formación inicial y se extiende a lo largo de toda la carrera profesional. La fase inicial se lleva a cabo en las universidades, donde los futuros docentes adquieren los conocimientos y competencias esenciales para ejercer la docencia. Tiana (2013) agrega que esta etapa está regulada por el Real Decreto 1393/2007, que establece una duración de cuatro años e incluye áreas clave como las ciencias de la educación, didácticas específicas y prácticas educativas en centros educativos.

Según Tiana (2013), la formación continua docente, regulada por la Ley Orgánica de Educación española (LOE), se concibe como un proceso voluntario, aunque impulsado por las administraciones educativas y las organizaciones sindicales y profesionales del sector. Esta formación se organiza en torno a tres ejes fundamentales: formación en competencias profesionales, orientada a actualizar los conocimientos y habilidades de los docentes; formación en innovación educativa, que busca fomentar la innovación en los centros educativos; y formación en bienestar laboral, con el propósito de promover el bienestar de los docentes.

Cerdá & Iyanga (2017) y Vélez-Clavo et al. (2017) coinciden en que la formación inicial, alineada con el Real Decreto, proporciona una base sólida en ciencias de la educación, didácticas específicas y experiencias prácticas en entornos educativos. Por otro lado, la formación continua, respaldada por la LOE, ofrece a los docentes la oportunidad de mantenerse actualizados y explorar áreas como competencias profesionales, innovación educativa y bienestar laboral, contribuyendo así a su crecimiento profesional a lo largo de su carrera.

Al comparar la formación docente en España y Finlandia, se pueden identificar similitudes en cuanto a la duración de tres o cuatro años y la inclusión de áreas como ciencias de la educación, didácticas específicas y prácticas educativas. No obstante, una diferencia importante radica en que la formación inicial docente en Finlandia es obligatoria, mientras que en España es voluntaria, aplicándose esta obligatoriedad solo a los docentes de centros públicos. Es relevante destacar que otra distinción significativa es que la formación continua docente en Finlandia tiene un enfoque más orientado a la investigación educativa en comparación con España, reflejando la importancia que se otorga a la investigación para mejorar la calidad educativa en Finlandia.

En cuanto al contexto de América Latina, Castante & Villanueva (2020) señalan que la formación inicial docente exhibe una notoria heterogeneidad en la región. En países donde es obligatoria, generalmente se lleva a cabo en universidades con una duración de cuatro años, dividida en ciclos de formación general y específica. El primer ciclo aborda conocimientos fundamentales sobre educación, psicología del aprendizaje y sociología educativa, mientras que el segundo ciclo se enfoca en aspectos específicos de la enseñanza. En contraste, en naciones donde la formación inicial es voluntaria, se realiza típicamente en institutos de formación docente durante dos años, centrándose en la enseñanza de materias o áreas específicas de conocimiento.

Según Bennasar-García et al. (2021), la formación docente en la región presenta diversidad. En algunos países, es obligatoria y cuenta con un adecuado financiamiento, enfocándose en cursos, seminarios y congresos para actualizar los conocimientos y competencias profesionales. En otros países, es voluntaria y dispone de menos recursos financieros, abordando la actualización de conocimientos, la innovación educativa y el bienestar laboral. De acuerdo con Parentelli (2020), esta insuficiencia se refleja en la formación inicial breve o de baja calidad y la formación continua inaccesible o insuficientemente financiada. Según Acosta & Barreto-Rodríguez (2023), la ineficiencia se manifiesta en la falta de alineación entre la formación inicial y las necesidades docentes, así como en la poca relevancia de la formación continua para la práctica. La desigualdad se presenta en la accesibilidad diferenciada según el entorno urbano o socioeconómico.

De acuerdo con Dussel (2020), para mejorar la capacitación docente en la región, es imperativo abordar estos desafíos. La expansión del acceso y la mejora de la calidad en la formación inicial son esenciales. Asimismo, es necesario hacer que la formación continua sea más accesible y pertinente a las necesidades docentes, eliminando las disparidades en el acceso para garantizar oportunidades equitativas de obtener una formación de calidad.

En el contexto de Colombia, según Zambrano (2012), las políticas de capacitación continua para docentes buscan elevar las competencias profesionales tanto de los educadores como de los líderes educativos, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Estas directrices forman parte del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, establecido en 2013. Este sistema se divide en tres subsistemas: la formación inicial, que abarca la educación pregrado y posgrado; la formación continua, destinada a docentes en servicio; y la formación avanzada, orientada a aquellos educadores que buscan la excelencia en su profesión.

En el contexto de Colombia, según Flórez (2017), la capacitación continua para docentes se lleva a cabo mediante diversas modalidades, que van desde la formación presencial en centros de formación hasta la formación virtual a través de plataformas en línea. También se incluye la formación en el aula bajo la tutela de un mentor. Los temas de capacitación abarcan áreas variadas, como pedagogía, evaluación, innovación educativa y convivencia escolar. Estos esfuerzos se han fortalecido en años recientes gracias a inversiones significativas del Ministerio de Educación Nacional para ampliar la oferta y llegar a más docentes. A pesar de estos avances, persisten desafíos, como la falta de recursos y tiempo para la capacitación continua. Sin embargo, estas políticas representan un paso significativo hacia la mejora continua de la educación en Colombia.

En Chile, según Rodríguez (2022), las políticas de capacitación continua para docentes y directivos tienen como objetivo principal fortalecer las competencias profesionales, contribuyendo así a la mejora sustancial de la calidad educativa. Estas políticas se enmarcan en el Sistema Nacional de Formación Permanente de Educadores, que se estableció en 2016 y busca impulsar la excelencia en el ámbito educativo. El sistema chileno consta de tres subsistemas interconectados: el Subsistema de Formación Inicial, que guía la preparación de los educadores durante sus estudios de pregrado y posgrado; el Subsistema de Formación Continua, que nutre y actualiza las habilidades de los docentes en servicio; y el Subsistema de Formación Avanzada, dirigido a educadores que buscan alcanzar niveles excepcionales en su desempeño profesional.

En Ecuador, según López-Shishingo et al. (2020), las políticas de capacitación continua para docentes y directivos docentes tienen como objetivo fortalecer las competencias profesionales con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo. Estas políticas están respaldadas por la Ley Orgánica de Educación

Intercultural de 2011, que establece la obligatoriedad de la formación continua para todos los docentes en servicio. El Ministerio de Educación es responsable de organizar y ejecutar esta formación en colaboración con las instituciones de educación superior. La sinergia entre el Ministerio de Educación y las instituciones de educación superior destaca la importancia de la colaboración en la gestión eficaz de programas de formación continua. En este contexto, la formación continua se erige como un componente clave para el desarrollo sostenible y la adaptabilidad del cuerpo educativo a las demandas cambiantes de la sociedad y la pedagogía.

Por último, en el caso de Perú, según Díaz (2015), el sistema educativo se organiza en varios niveles, que incluyen la educación básica, la educación secundaria y la educación superior. El Ministerio de Educación establece políticas de capacitación continua de los docentes, orientadas a fortalecer sus competencias profesionales y mejorar la calidad de la educación. Estas políticas se basan en la Ley General de Educación, que establece la obligatoriedad de la formación continua para todos los docentes en servicio. La formación continua debe ser organizada y ejecutada por el Ministerio de Educación en coordinación con las universidades e institutos superiores.

El sistema educativo de Perú tiene como objetivo fundamental proporcionar una formación integral a los estudiantes, abordando no solo aspectos académicos, sino también éticos, sociales y culturales. Se enfoca en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, promoviendo la inclusión y la equidad para garantizar el acceso a la educación para todos. Además, busca fortalecer la identidad nacional, preparar a los estudiantes para la vida laboral y mantener la mejora continua de la calidad educativa mediante evaluaciones y ajustes en el currículo y las prácticas pedagógicas.

En cuanto al contexto venezolano, según Bennasar et al. (2020), el sistema educativo abarca niveles iniciales, básicos y medios diversificados, ofreciendo educación técnica y universitaria. La educación especial y un currículo nacional también son prioridades. Sin embargo, la capacitación docente en Venezuela se enfrenta a diversos desafíos, como la inestabilidad política, la crisis económica y la escasez de recursos. Estos obstáculos han tenido un impacto negativo en la calidad de la educación en Venezuela, así como en la capacitación docente.

Según Balbo (2020), en Venezuela, los desafíos en la capacitación docente son evidentes y se centran en varios aspectos, siendo el principal la insuficiencia que se manifiesta en la formación inicial, que a menudo es demasiado breve o de baja calidad. La carencia de recursos y apoyo financiero dificulta el acceso a una formación continua adecuada, lo que contribuye a la brecha en el desarrollo profesional de los docentes.

Desde la perspectiva de Romero (2020), la ineficiencia en la capacitación docente se evidencia en la falta de alineación entre la formación inicial y las necesidades reales de los educadores. La desconexión entre la teoría y la práctica puede limitar la efectividad de la formación y su impacto en las aulas. Además, según Acosta (2023), la formación continua a menudo carece de relevancia para la práctica docente diaria, lo que disminuye su efectividad en la mejora constante de las habilidades y competencias de los educadores.

Para Prieto et al. (2020), la desigualdad en la capacitación docente en Venezuela presenta un desafío significativo. La accesibilidad diferenciada entre docentes que trabajan en entornos urbanos y de alto nivel socioeconómico en comparación con aquellos en áreas menos privilegiadas crea disparidades en las oportunidades de formación inicial. Además, Acosta y Finol (2015) señalan que la formación continua tiende a ser más accesible para aquellos docentes con mayores recursos económicos, acentuando las brechas existentes en el desarrollo profesional.

Abordar estos desafíos en la capacitación docente en Venezuela requiere un enfoque integral que garantice la adecuación, relevancia y equidad en la capacitación de los educadores. El propósito de este estudio fue realizar una comparación entre diversos países latinoamericanos sobre el desarrollo profesional docente desde la perspectiva transformadora humanística. Se parte de la idea que la comparación entre diversos países latinoamericanos sobre el desarrollo profesional docente desde la perspectiva transformadora humanística puede proporcionar información relevante para mejorar la calidad de la educación en la región.

2. METODOLOGÍA

Los procedimientos de este estudio se alinearon con el paradigma interpretativo, como menciona Acosta (2023), el cual representa una perspectiva epistemológica y un enfoque para la construcción del conocimiento. Este paradigma sostiene que la realidad es compleja y no puede conocerse de manera completa o definitiva. Por lo tanto, se aplicó este enfoque a este estudio, que aborda el desarrollo profesional del docente, un fenómeno complejo y cambiante influenciado por diversos factores, como los personales, profesionales y contextuales.

En cuanto al diseño del estudio, se utilizó un enfoque fenomenológico-hermenéutico, según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), que se caracteriza por buscar comprender la esencia y el significado de las experiencias humanas a través de la interpretación y el análisis de los textos o relatos proporcionados por las personas. Fuster (2019) señala que la fenomenología se enfoca en explorar la percepción subjetiva de los participantes, mientras que la hermenéutica se centra en la interpretación y comprensión de esos significados en su contexto cultural y lingüístico. De esta manera, este enfoque metodológico ofrece una aproximación rica y profunda para explorar las experiencias y percepciones de los educadores. La fenomenología permite captar la esencia de las vivencias profesionales, mientras que la hermenéutica posibilita desentrañar los significados dentro del marco más amplio del enfoque transformador humanístico.

La combinación de la fenomenología y la hermenéutica en este estudio permite no solo explorar las vivencias individuales de los docentes en su desarrollo profesional, sino también entender cómo esas experiencias se entrelazan con los principios y valores del enfoque transformador humanístico. Este enfoque metodológico ofrece una mirada holística que no se limita a capturar eventos superficiales, sino que busca comprender la esencia y el impacto más profundo de las experiencias en la evolución de los educadores, tanto como profesionales como seres humanos.

En este estudio, se optó por incluir educadores de diversos países latinoamericanos, como Colombia, Perú, Chile, Ecuador y Venezuela. Se seleccionaron cuatro docentes que trabajan en universidades públicas de la capital de cada país. Los criterios de inclusión priorizaron la participación de docentes familiarizados con el enfoque transformador humanístico para asegurar reflexiones informadas. Además, se buscó una distribución equitativa de informantes y se fomentó la participación voluntaria. Este enfoque estratégico tenía como objetivo capturar una gama rica y diversa de perspectivas sobre el desarrollo profesional docente en la región suramericana, enriqueciendo así la comprensión del impacto del enfoque transformador humanístico en diferentes contextos educativos.

Para reclutar a los participantes, se contó con la colaboración de docentes venezolanos en esos países (Colombia, Perú, Chile y Ecuador). En el caso de Venezuela, los docentes fueron reclutados de la Universidad Central de Venezuela, ubicada en Caracas. Las entrevistas se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom y consistieron en siete preguntas relacionadas con la temática de estudio.

La técnica utilizada para recoger la información en este estudio fue la entrevista semiestructurada. Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), este enfoque combina preguntas predefinidas con la flexibilidad para explorar temas adicionales según las respuestas del entrevistado. Este formato equilibra la estructura y la adaptabilidad, lo que permite obtener información detallada y contextual en investigaciones cualitativas. Resulta ser una herramienta valiosa para la recopilación de datos, ya que facilita la comprensión profunda de las experiencias y perspectivas de los participantes.

Como instrumento, se utilizó una guía de entrevista flexible que contenía preguntas abiertas. Este tipo de guía es un instrumento de investigación que combina preguntas predefinidas con la capacidad de adaptarse a las respuestas del entrevistado. Esto permite al entrevistador explorar en profundidad temas específicos mientras mantiene cierta estructura. Las preguntas abiertas fomentan respuestas detalladas y contextuales, siendo útiles en investigaciones cualitativas para obtener información rica y comprensiva sobre experiencias, opiniones y perspectivas. Posteriormente, la información recopilada fue procesada utilizando el software

Atlas Ti. Este programa desempeña un papel importante al facilitar el análisis y la interpretación de los datos cualitativos, permitiendo una exploración más profunda y sistemática de los resultados obtenidos en la entrevista.

3. RESULTADOS

Los resultados presentan la información recopilada en varios países de Sudamérica, incluyendo Colombia, Perú, Chile, Ecuador y Venezuela, donde se realizó el estudio. A continuación, procedo a detallar la información de cada uno de estos países, comenzando por Colombia, como se muestra en la figura 1:

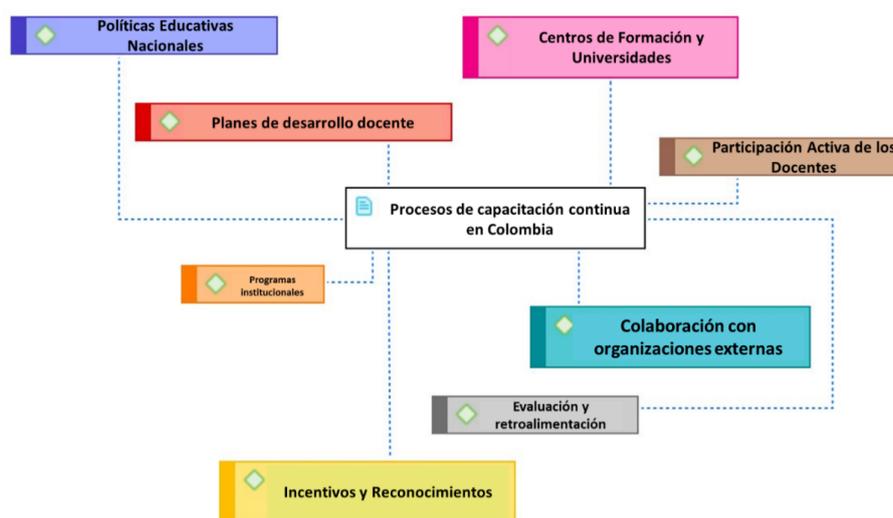


FIGURA 1.

Categorías emergentes de procesos de formación continua en Colombia

Según los docentes de universidades públicas de Bogotá, Colombia, la promoción de la capacitación continua de los profesores se sustenta en una serie de mecanismos esenciales que operan tanto a nivel nacional como regional. Este enfoque se desprende de un contexto específico que ha dado origen a categorías emergentes, las cuales se describen a continuación. En primer lugar, las "políticas educativas nacionales" establecen un marco normativo que destaca la trascendencia de la formación profesional y brinda orientación respecto a enfoques pedagógicos. Estas políticas, al estar arraigadas a nivel nacional, ofrecen una visión unificada que permea el sistema educativo en su totalidad.

A continuación, se presentan los "planes de desarrollo docente", los cuales son implementados tanto a nivel nacional como regional. Estos planes contienen estrategias detalladas para la capacitación continua de los profesores, identificando áreas prioritarias y enfoques específicos que se ajustan a las necesidades particulares de cada región. Este enfoque descentralizado permite adaptar la formación a las realidades y desafíos específicos que enfrenta cada comunidad educativa.

En el ámbito universitario, se desarrollaron activamente "programas institucionales" cuyo objetivo principal era promover la formación continua de los docentes. Estos programas solían ser concebidos en estrecha colaboración con entidades educativas y gubernamentales, asegurando así su coherencia con las políticas tanto a nivel nacional como regional. La sinergia entre las universidades y estas entidades externas se reveló como un componente crucial en la articulación de estrategias educativas que no solo respondieran a las necesidades locales, sino que también se alinearan con los lineamientos y objetivos establecidos a nivel gubernamental.

De igual manera, se destacó la importancia de la "colaboración con organizaciones externas", entre las cuales se incluyeron centros de formación de docentes y otras instituciones educativas. Este tipo de colaboración

desempeñó un papel decisivo en la concepción e implementación de programas de capacitación, ya que estas entidades externas aportaron recursos académicos y experiencia especializada. La interacción con centros de formación de docentes y otras universidades no solo enriqueció la calidad de los programas, sino que también proporcionó una perspectiva diversa y actualizada sobre las mejores prácticas pedagógicas.

Además, en los "centros de formación y universidades", se reconoció el acceso a recursos educativos actualizados y pertinentes como un mecanismo esencial. Facilitar a los docentes el acceso a materiales didácticos, tecnológicos y bibliografía especializada representó una contribución significativa a su proceso de aprendizaje continuo. Este enfoque no solo buscó mantener actualizados a los profesionales de la enseñanza, sino que también promovió la innovación y la adopción de las mejores prácticas pedagógicas.

La "participación activa de los docentes", llevada a cabo en colaboración con organizaciones no gubernamentales y entidades privadas, emergió como un componente dinámico que aportó recursos adicionales y experiencias especializadas. Esta colaboración enriquecedora contribuyó a la diversidad y calidad de los programas de capacitación, ya que las organizaciones externas aportaron perspectivas frescas, metodologías innovadoras y conocimientos especializados. La sinergia entre los docentes, el sector privado y las ONG no solo amplió las oportunidades de formación, sino que también fortaleció la conexión entre el ámbito educativo y las dinámicas cambiantes del entorno laboral y tecnológico.

Asimismo, la "evaluación y retroalimentación" efectiva se erigió como un componente fundamental en el proceso de formación continua. Estos mecanismos posibilitaron que los docentes recibieran comentarios constructivos sobre su desempeño y áreas de mejora, facilitando un ciclo continuo de aprendizaje y desarrollo profesional. La retroalimentación se presentó como un instrumento valioso que guió a los educadores en la adaptación de sus prácticas, asegurando una mejora constante en la calidad de la enseñanza.

La oferta de "incentivos y reconocimientos" también desempeñó un papel crucial al motivar la participación de los profesores en programas de capacitación. Beneficios salariales, oportunidades de ascenso y certificaciones constituyeron incentivos que reconocieron y recompensaron el esfuerzo y la dedicación de los educadores hacia su desarrollo profesional. Estos estímulos no solo fortalecieron el compromiso individual, sino que también contribuyeron a crear una cultura educativa que valoró y respaldó la formación continua.

Por último, la "participación activa de los docentes", en la planificación y diseño de programas de formación aseguró que estos fueran relevantes y adaptables a las necesidades específicas de las aulas colombianas. Al involucrar a los profesores en este proceso, se garantizó que la formación se ajustara a la realidad del entorno educativo, promoviendo así la efectividad y la aplicabilidad de las estrategias pedagógicas.

En síntesis, las políticas educativas nacionales en Colombia proporcionaron un marco normativo crucial, destacando la importancia de la formación continua para los docentes. Estas políticas sirvieron como guía y orientación para el diseño de planes de desarrollo docente, los cuales establecieron estrategias específicas alineadas con los objetivos nacionales. Además, los programas institucionales, en colaboración con organizaciones externas, facilitaron el acceso a recursos educativos actualizados, mientras que la participación activa de los docentes en la planificación y diseño aseguró la relevancia local. La evaluación y retroalimentación efectivas, junto con incentivos y reconocimientos, fortalecieron la motivación y el compromiso de los educadores, creando así una infraestructura sólida para la mejora continua de la calidad educativa.

A continuación, se presentó la figura 2, que detallaba los procesos de capacitación continua en Chile. La información recopilada de los informantes clave posibilitó la identificación de categorías significativas en este contexto. La figura 2 se convirtió así en una representación visual esclarecedora de las etapas y elementos esenciales que caracterizaban los procesos de capacitación continua en el sistema educativo de Chile.

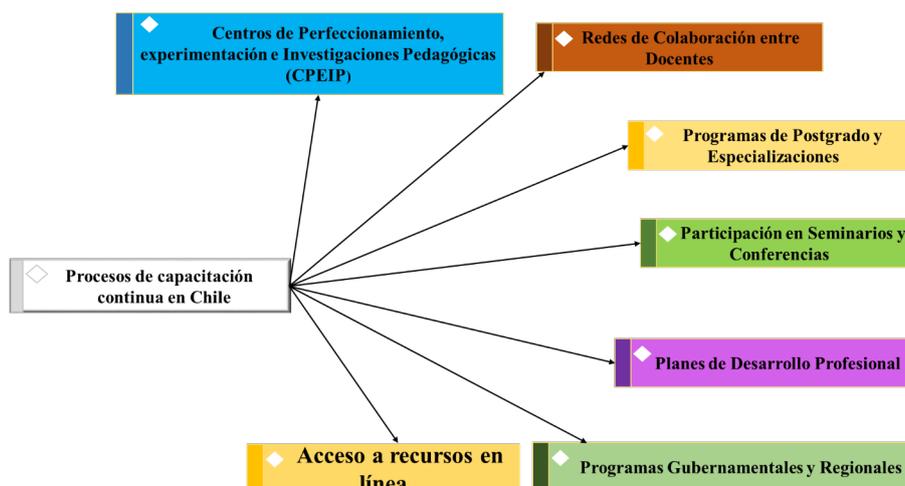


FIGURA 2.
Categorías emergentes de procesos de formación continua en Chile

Al hacer referencia a la información recibida de los profesores chilenos, quienes manifestaron que, en este país, la capacitación docente se sustentaba en diversos mecanismos destinados a fortalecer las competencias pedagógicas y mantener a los educadores al tanto de las últimas tendencias educativas. Para los entrevistados, un elemento importante que se erigió como una categoría emergente fue el "Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)", entidad dependiente del Ministerio de Educación, que ofrecía programas y cursos diseñados para mejorar las habilidades pedagógicas y fomentar la innovación.

Además de las "redes de colaboración entre docentes", otro mecanismo fundamental que, según los entrevistados, permitía compartir experiencias y estrategias pedagógicas. Es así como la creación de estas redes de colaboración se reveló como un componente fundamental, ya que no solo sirvieron como un mecanismo, sino también como un espacio dinámico donde los educadores pudieron intercambiar experiencias, ideas y estrategias pedagógicas. Este intercambio fue más allá de la simple transmisión de conocimientos; implicó la construcción colectiva de saberes y prácticas innovadoras.

Asimismo, los entrevistados dejaron ver que la "participación en programas de postgrado y especializaciones" fue otra categoría de relevancia en la capacitación docente, ya que brindó a los educadores oportunidades para una formación más profunda. La asistencia a seminarios y conferencias, tanto nacionales como internacionales, fue común, proporcionando un espacio para aprender sobre nuevas metodologías y enfoques educativos.

Igualmente destacaron que, los docentes también solían tener "planes de desarrollo profesional" que incluían metas de capacitación específicas, los cuales podían ser discutidos y revisados regularmente con los directivos de las instituciones educativas. El acceso a recursos educativos en línea era fundamental, ya que las plataformas digitales ofrecían cursos y materiales didácticos. Además, programas gubernamentales y regionales, así como la participación en proyectos de innovación educativa, contribuyeron a enriquecer la formación docente.

Otro aspecto que destacaron los entrevistados fue la importancia de los "programas gubernamentales y regionales", los cuales desempeñaron un papel relevante en el ámbito educativo, abordando diversos aspectos que iban desde la mejora de la calidad de la enseñanza hasta la equidad en el acceso a la educación. Estos programas reflejaron las prioridades y metas de los gobiernos en términos de desarrollo educativo y su compromiso con el bienestar de la sociedad. En este sentido, enfatizaron que, a nivel gubernamental, era común encontrar iniciativas destinadas a fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

Programas de capacitación continua, becas para estudios avanzados y proyectos de investigación solían ser impulsados para elevar el nivel de competencia y conocimiento de los educadores.

Destacando también que, la implementación de currículos y métodos pedagógicos innovadores también formaba parte de los programas gubernamentales, buscando adaptar la educación a las necesidades cambiantes de la sociedad y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Además, se promovieron estrategias para mejorar la infraestructura escolar y garantizar un entorno educativo seguro y propicio para el aprendizaje. De allí que, en el ámbito regional, la descentralización de la educación permitió que las comunidades locales participaran en la toma de decisiones. Los programas regionales solían estar orientados a abordar desafíos específicos que podían variar según las necesidades particulares de cada región, como la atención a grupos minoritarios, la adaptación a contextos culturales específicos o la promoción de la inclusión.

Finalmente, manifestaron que el "acceso a recursos en línea" fue fundamental para la capacitación docente, lo que se convirtió en una herramienta fundamental para fortalecer las habilidades educativas. A través de plataformas digitales, cursos en línea, bibliotecas virtuales y comunidades de aprendizaje, los educadores pudieron acceder a una amplia gama de materiales interactivos, investigaciones y colaboraciones profesionales, ya que esta disponibilidad en línea no solo ofreció flexibilidad en el aprendizaje, permitiendo a los docentes adaptar su formación a sus horarios, sino que también fomentó la construcción de redes y el intercambio de experiencias entre educadores, contribuyendo así a la mejora continua de la calidad educativa. Sin embargo, fue importante abordar desafíos como la conectividad y la competencia digital para garantizar que todos los docentes pudieran aprovechar plenamente estos valiosos recursos en línea.

De igual manera, al analizar la información suministrada por los docentes ecuatorianos de establecieron las siguientes categorías:

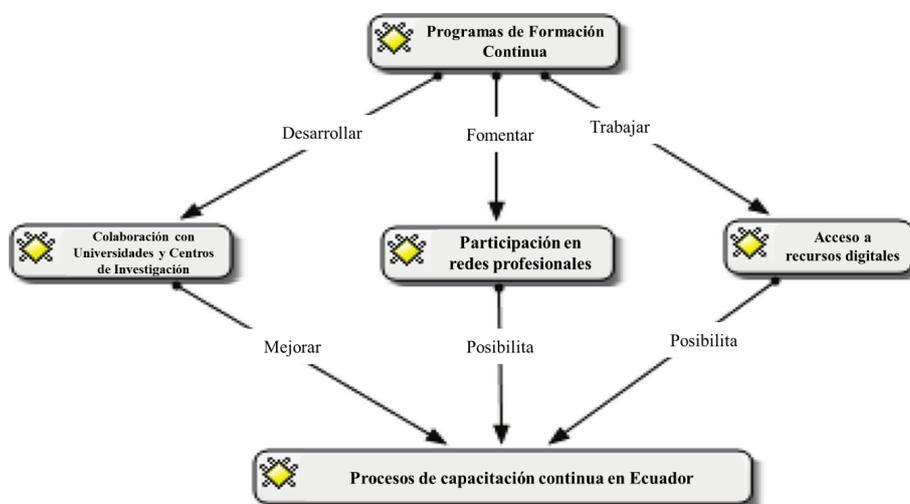


FIGURA 3. Categorías emergentes de procesos de formación continua en Ecuador

Los docentes ecuatorianos, por su parte, dejaron ver que la capacitación docente se apoyó en varios mecanismos diseñados para fortalecer las competencias pedagógicas y abordar los desafíos educativos del país. En este sentido, la "colaboración entre el Ministerio de Educación, universidades y centros de investigación" fue una de las categorías que emergieron de la entrevista con los docentes de este país, lo que fue fundamental para el diseño e implementación de programas de capacitación, ya que esta colaboración aseguró que la formación estuviera alineada con la investigación educativa y las mejores prácticas.

Por otra parte, destacaron el "acceso a recursos digitales", lo cual se volvió imperativo en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de la capacitación docente. Esta accesibilidad facilitó la implementación de programas de formación en línea, brindando a los educadores la oportunidad de acceder

a una variedad de cursos y materiales que enriquecieron significativamente su práctica pedagógica. A través de plataformas en línea y recursos interactivos, los docentes pudieron explorar nuevas metodologías, actualizarse en tendencias educativas y participar en comunidades virtuales de aprendizaje.

De allí que, este enfoque digital no solo ofreció flexibilidad en el aprendizaje, permitiendo a los docentes adecuar su formación a sus horarios y responsabilidades, sino que también fomentó una formación continua que se adaptó a las cambiantes demandas educativas y promovió la excelencia en la enseñanza. La capacidad de acceder a recursos digitales se convirtió así en un pilar fundamental para el desarrollo profesional y la mejora constante de los educadores.

Asimismo, manifestaron que la "participación activa en redes profesionales" fue un mecanismo que promovió el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre docentes. Además, los programas de intercambio y movilidad docente, tanto a nivel nacional como internacional, ofrecieron oportunidades para enriquecer la perspectiva pedagógica y compartir experiencias con colegas de diversas regiones.

Alegando que esto estaba ligado a la implementación de sistemas de evaluación y acompañamiento pedagógico que contribuyeron a la mejora continua de los docentes. La retroalimentación recibida guió la identificación de áreas de desarrollo y orientó la participación en programas de capacitación específicos. Ecuador también incorporó un enfoque en el desarrollo de competencias socioemocionales, reconociendo la importancia de los aspectos emocionales en el proceso educativo.

Toda esta información reveló que, en Ecuador, los "procesos de capacitación continua" se sustentaron en una colaboración integral entre el Ministerio de Educación, universidades y centros de investigación. Esta asociación estratégica aseguró que los programas de capacitación estuvieran alineados con la investigación educativa y las mejores prácticas, fortaleciendo así las competencias pedagógicas y abordando los desafíos educativos del país. Además, se destacó la importancia del acceso a recursos digitales en la formación continua de los docentes, proporcionando flexibilidad, actualización constante y participación en comunidades virtuales de aprendizaje. La participación activa en redes profesionales y programas de intercambio docente también emergió como un mecanismo valioso para el intercambio de experiencias y la enriquecedora diversidad de perspectivas pedagógicas. La implementación de sistemas de evaluación y acompañamiento pedagógico, junto con el enfoque en el desarrollo de competencias socioemocionales, subrayó el compromiso de Ecuador con una mejora continua y holística en la formación de sus educadores.

Ahora bien, al hacer referencia a Perú se obtuvieron los siguientes resultados:

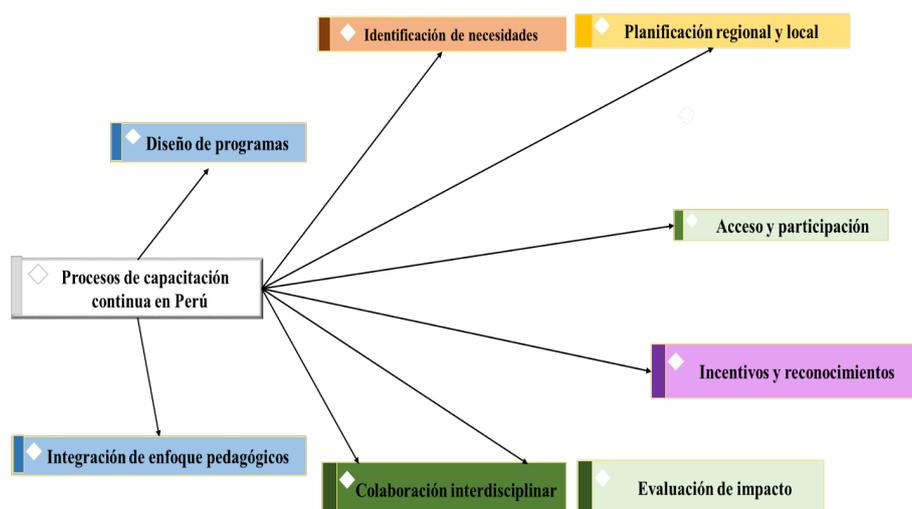


FIGURA 4.

Categorías emergentes de procesos de formación continua en Perú

Según los docentes peruanos, los procesos de capacitación docente continua eran generalmente gestionados por el Ministerio de Educación y otras entidades educativas a nivel nacional, regional y local.

Estos programas eran diseñados para abordar diversas áreas, como metodologías pedagógicas actualizadas, enfoques educativos específicos y el desarrollo de competencias profesionales. Previo a la implementación, se realizaba una evaluación exhaustiva de las necesidades de los docentes, utilizando herramientas como encuestas, entrevistas y análisis de desempeño para identificar áreas específicas que requerían fortalecimiento.

En este sentido, los entrevistados manifestaron que la "identificación de necesidades" en la capacitación docente en Perú se reveló como un componente fundamental para el desarrollo efectivo de los educadores. Al comprender las demandas específicas y desafíos presentes en el contexto educativo peruano, los programas de capacitación pudieron ser diseñados de manera precisa y adaptados a las necesidades reales de los docentes. Esta práctica no solo optimizó el uso de recursos, sino que también garantizó que la formación abordara áreas específicas que requerían fortalecimiento, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación.

En este orden de ideas, enfatizaron que la identificación de necesidades no se limitó solo a las habilidades pedagógicas, sino que también abordó aspectos socioemocionales y culturales, asegurando una formación integral que respondiera a las complejidades del entorno educativo peruano. En última instancia, este enfoque estratégico no solo benefició a los docentes al proporcionarles herramientas pertinentes, sino que también impactó positivamente en la experiencia educativa de los estudiantes y en el sistema educativo en su conjunto.

Dentro de este contexto, los entrevistados manifestaron que la "planificación de los programas" se realizaba a nivel regional y local, considerando las particularidades de cada región, incluyendo la diversidad cultural y las necesidades educativas específicas. Se emplearon diversas estrategias, como sesiones presenciales, plataformas en línea, talleres y seminarios, para garantizar el acceso y la participación de los docentes. Para motivar la participación, se ofrecieron incentivos y reconocimientos, que pudieron incluir aumentos salariales, certificaciones y oportunidades de desarrollo profesional adicional.

Asimismo, destacaron que el "acceso y la participación" en el ámbito educativo eran elementos fundamentales que no solo garantizaron la equidad, sino que también impulsaron la calidad y la eficacia de la enseñanza. Esto se debió a que la educación implicaba no solo la disponibilidad física de escuelas, sino también la eliminación de barreras económicas, geográficas y culturales que pudieran limitar la participación de los estudiantes. Facilitar el acceso a recursos educativos, tecnología y programas de formación no solo mejoró la inclusión, sino que también potenció la diversidad y enriqueció la experiencia educativa.

Alegaron que la participación, por otro lado, iba más allá de la mera presencia en el aula; implicaba la involucración activa de los estudiantes, docentes y comunidades en el proceso educativo. Fomentar la participación contribuyó a un ambiente educativo dinámico y colaborativo, donde cada individuo se sintió valorado y tuvo la oportunidad de contribuir al aprendizaje colectivo. En conjunto, el acceso y la participación formaron los cimientos de un sistema educativo inclusivo y vibrante que nutrió el potencial de todos los involucrados.

Otro elemento que expusieron fue el papel decisivo que jugaron los "incentivos y reconocimientos" en el ámbito educativo al motivar y valorar el esfuerzo y la dedicación de los educadores. Estos estímulos se manifestaron a través de diversas formas, como aumentos salariales, oportunidades de desarrollo profesional, premios o reconocimientos públicos. Más allá de su función motivadora, los incentivos y reconocimientos reconocieron la importancia del papel del docente en la sociedad y fortalecieron la moral y el compromiso en el ejercicio de la enseñanza. Al crear un ambiente donde el desempeño excepcional fue valorado y recompensado, se estimuló la mejora continua y se estableció un círculo positivo que benefició tanto a los educadores como a los estudiantes.

Por otra parte, indicaron que los procesos incluyeron "La evaluación del impacto", lo que jugó un papel importante al fomentar la prosecución de la formación continua. Este proceso no solo midió la eficacia de los programas de capacitación, sino que también proporcionó datos concretos sobre cómo estos influyeron en la práctica pedagógica y, por ende, en el rendimiento estudiantil. Los resultados de estas evaluaciones no solo sirvieron como indicadores de éxito, sino que también orientaron la toma de decisiones para ajustar y mejorar futuros programas de formación.

Además, manifestaron que, al destacar los beneficios tangibles de la capacitación, como mejoras en los resultados académicos, enfoques pedagógicos innovadores o un clima educativo más positivo, se creó un incentivo intrínseco para que los docentes buscaran oportunidades de desarrollo continuo. La retroalimentación derivada de estas evaluaciones nutrió un ciclo de mejora constante, donde los educadores fueron animados a perseguir la excelencia educativa a través de la formación continua, reconociendo así la importancia crítica de la evaluación del impacto en el impulso de la progresión y el compromiso continuo con el crecimiento profesional.

Otro elemento que expusieron fue que promovió la "convergencia de diversas disciplinas" para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque implicó la colaboración activa entre docentes de diferentes disciplinas, propiciando un intercambio de conocimientos, enfoques pedagógicos y perspectivas que trascendieron las barreras tradicionales de las materias escolares. La interdisciplinariedad no solo permitió abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, sino que también fomentó la creatividad y la conexión de conceptos, proporcionando a los estudiantes una comprensión más holística y aplicada del conocimiento. Al integrar la colaboración interdisciplinar en la formación docente, se cultivaron habilidades de trabajo en equipo y se estableció un ambiente propicio para la innovación educativa. Asimismo, enfatizaron dentro de sus discursos que esta colaboración fue más allá de las aulas, extendiéndose a la comunidad educativa y fortaleciendo la relación entre la teoría y la práctica. En última instancia, la colaboración interdisciplinar emergió como un catalizador para una educación más rica y contextualizada, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos del mundo actual.

Finalmente, al hacer se referencia a Venezuela, las categorías emergentes fueron las siguientes:

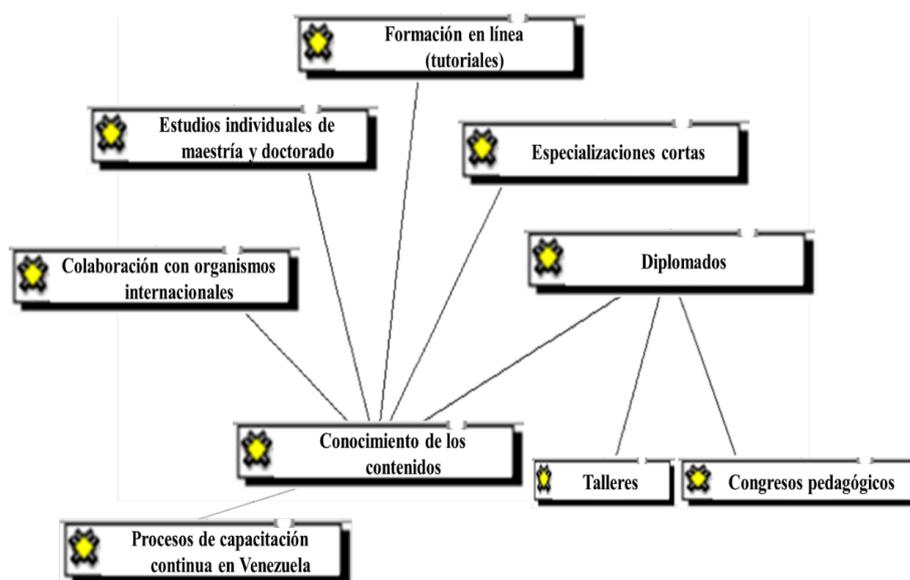


FIGURA 5.
Categorías emergentes de procesos de formación continua en Venezuela

Según los docentes venezolanos entrevistados, la capacitación docente podría abordarse a través de diversos mecanismos, a pesar de los desafíos socioeconómicos que enfrenta el país. En primer lugar, los "programas gubernamentales", a cargo del Ministerio del Poder Popular para la Educación, podrían haber ofrecido iniciativas de capacitación focalizadas en la actualización pedagógica, enfoques innovadores de enseñanza y otras áreas relevantes para mejorar la calidad educativa.

Por lo que dentro de las categorías emergentes destacaron el "Conocimiento de los contenidos" por considerar que eran la base sobre la cual se construía una enseñanza efectiva. Facilitaban la transmisión de información, la creación de experiencias educativas significativas y la adaptabilidad para abordar las

complejidades del aula, fortaleciendo así la formación docente y su capacidad para impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, consideraron que la "colaboración con organizaciones internacionales" también podría haber sido un componente importante, permitiendo la implementación de programas específicos, como aquellos centrados en la educación inclusiva, la gestión del aula y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Adicionalmente, las instituciones educativas y universidades en Venezuela podrían haber desempeñado un papel fundamental al ofrecer programas de formación continua, como diplomados, cursos cortos o talleres, destinados a fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes. Aclararon en todo momento que era importante tener en cuenta que la situación política, económica y social en Venezuela podría haber influido en la disponibilidad y estructura de estos programas, y la información más reciente debería haber sido verificada para obtener detalles precisos sobre la capacitación docente en el país.

Dentro de este contexto, señalaron que los "estudios individuales de maestría y doctorado" representaron una etapa significativa en el desarrollo profesional de los educadores, proporcionando una oportunidad invaluable para la especialización y la investigación avanzada en el campo educativo. A través de programas de maestría, los docentes pudieron haber profundizado en sus conocimientos, perfeccionado sus habilidades pedagógicas y explorando enfoques innovadores para la enseñanza. La realización de estudios de doctorado llevó este compromiso un paso más allá, brindando la posibilidad de contribuir significativamente al conocimiento educativo mediante la investigación original. Estos programas no solo enriquecieron la formación individual, sino que también impactaron positivamente en el sistema educativo en su conjunto al nutrir líderes educativos con una visión más profunda y una capacidad mejorada para abordar los desafíos en constante evolución del ámbito educativo.

Al considerar las limitaciones de la formación de postgrados, destacaron que como parte de su preparación continua, la "formación en línea a través de tutoriales" se presentaba como una herramienta versátil y accesible en el ámbito educativo, permitiendo a los docentes adquirir habilidades específicas de manera autónoma y a su propio ritmo. Estos tutoriales, que abarcaban una variedad de temas pedagógicos y tecnológicos, ofrecían flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades individuales de los educadores. Al proporcionar recursos visuales y prácticos, la formación en línea mediante tutoriales facilitaba la comprensión y aplicación de conceptos clave, al tiempo que fomentaba la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje.

También destacaron la formación como "especializaciones cortas", ya que representaron una opción ágil y focalizada en la formación docente, brindando a los educadores la oportunidad de adquirir habilidades especializadas de manera eficiente. Estos programas, que se centraron en aspectos específicos de la enseñanza, proporcionaron un enfoque intensivo y práctico para abordar desafíos particulares en el aula. La duración más breve de estas especializaciones permitió una rápida incorporación de nuevos conocimientos y estrategias a la práctica educativa cotidiana. Esto se relacionó con "los diplomados" debido a que constituyeron una modalidad de formación académica que ofreció a los docentes una oportunidad integral para profundizar en áreas específicas de conocimiento y desarrollar competencias especializadas en un marco más estructurado que las especializaciones cortas.

Dentro de este contexto, señalaron que otra de las formas de capacitación corta docente en Venezuela incluía "los talleres". Explicaron que, en el ámbito educativo, representaron una herramienta dinámica y participativa para la formación docente. Estos eventos breves y centrados ofrecían oportunidades prácticas de aprendizaje, donde los educadores podían explorar nuevas estrategias pedagógicas, intercambiar ideas y colaborar en un entorno interactivo. La estructura concisa de los talleres permitía abordar temas específicos de manera intensiva, brindando a los docentes recursos prácticos que podían implementar de inmediato en sus clases. Además, la naturaleza participativa de los talleres fomentaba el intercambio de experiencias entre los participantes, enriqueciendo así el aprendizaje colectivo. Esta modalidad flexible se adaptaba fácilmente a las necesidades cambiantes de los educadores y se presentaba como una herramienta valiosa para la mejora continua de la práctica pedagógica.

Asimismo, destacaron los "congresos pedagógicos", que se perciben como imposiciones de los programas de gobierno para dirigir la educación hacia ideales políticos, generando preocupaciones significativas, malestar y predisposición por parte de los docentes. En tales casos, estos eventos pueden ser vistos como instrumentos que buscan alinear la educación con agendas políticas en lugar de centrarse en mejoras pedagógicas sustanciales. Esto puede dar lugar a una percepción de falta de funcionalidad, ya que se prioriza la alineación con ciertas ideologías en lugar de abordar las necesidades reales de los educadores y estudiantes. De allí que, cuando los congresos pedagógicos se utilizan como vehículos para imponer ideales políticos, existe el riesgo de que la calidad educativa y las necesidades individuales de los sistemas escolares sean subordinadas a objetivos políticos a corto plazo. Este enfoque puede desencadenar resistencia entre los educadores y socavar la autenticidad del proceso educativo.

4. DISCUSIÓN

En el contexto de los resultados presentados, la investigación de Grijalba & Mendoza (2020) es particularmente relevante. Ellos destacan que, en Colombia, la capacitación docente es crucial para fortalecer la calidad educativa y preparar a los educadores para enfrentar los retos actuales. Este estudio corrobora dicha afirmación, resaltando la importancia de elementos como la inclusión educativa, lo cual subraya la necesidad de abordar la diversidad en las aulas para garantizar un ambiente de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes. Además, se observa una priorización en el desarrollo del liderazgo pedagógico, enfatizando la importancia de empoderar a los docentes con habilidades de gestión avanzadas que superan los métodos tradicionales de enseñanza. Estos hallazgos resaltan la significativa influencia de la capacitación docente en el avance de la educación inclusiva y efectiva.

Además, este estudio encuentra resonancia en las observaciones de Zambrano (2012), quien argumenta que la incorporación de tecnologías en la formación docente continua es una respuesta a la creciente necesidad de integrar herramientas digitales en la educación. Esta integración es crucial para preparar a los educadores en el manejo del entorno tecnológico actual, un aspecto cada vez más relevante en los procesos educativos modernos. Asimismo, Acosta (2022) complementa esta visión, señalando que tal formación está directamente relacionada con la mejora del rendimiento académico. Según Acosta, proporcionar a los docentes acceso a herramientas tecnológicas avanzadas y estrategias pedagógicas innovadoras es fundamental para promover un aprendizaje más efectivo. Estos puntos de vista están en línea con los resultados de nuestra investigación, que enfatiza la importancia de una formación docente integral, abarcando tanto aspectos inclusivos como tecnológicos, para mejorar la calidad educativa.

Los resultados de este estudio encuentran eco en las investigaciones de Blanco-Álvarez et al. (2017), quienes destacan que la capacitación docente aborda aspectos esenciales como la gestión de conflictos en el entorno escolar. Esta formación equipa a los educadores con habilidades cruciales para manejar situaciones desafiantes y promover un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo. En consecuencia, se observa que la capacitación docente en Colombia no solo refuerza las habilidades pedagógicas, sino que también contribuye al desarrollo integral de los educadores, impactando positivamente en el progreso educativo del país.

Paralelamente, Vergara & Cofré (2014) resaltan que, en Chile, la capacitación docente es un pilar esencial para el fortalecimiento de la calidad educativa. Este proceso involucra la adopción de estrategias que promueven la colaboración y el crecimiento profesional, lo que a su vez impulsa el intercambio de experiencias y mejores prácticas entre docentes, creando así un entorno propicio para el aprendizaje colectivo. De manera similar, Díaz et al. (2015) subrayan que la participación en programas de postgrado representa una oportunidad valiosa para que los educadores profundicen en conocimientos especializados y adquieran herramientas pedagógicas avanzadas, contribuyendo así a la formación de educadores altamente calificados. Estos hallazgos complementan y refuerzan la importancia de una capacitación docente integral, abarcando desde la gestión de conflictos hasta la formación avanzada, para la mejora continua de la calidad educativa.

La investigación de Ruffinelli (2016) destaca otro aspecto crucial de la capacitación docente, especialmente en el contexto chileno. Según su estudio, la asistencia a eventos internacionales, como congresos y conferencias, es un componente significativo de la estrategia de capacitación. Esta participación permite a los educadores exponerse a las últimas tendencias pedagógicas y tecnológicas, enriqueciendo su práctica educativa con perspectivas innovadoras y herramientas actualizadas. Esta exposición es fundamental para mantener una enseñanza relevante y efectiva en un mundo educativo que está en constante evolución.

De manera complementaria, Gárate & Cordero (2019) conceptualizan la capacitación como algo más que un simple medio para adquirir conocimientos. Para ellos, es un vehículo dinámico que impulsa a los docentes a mantenerse a la vanguardia de su profesión. La continua actualización y adaptación a nuevas metodologías y tecnologías no solo es esencial para el desarrollo profesional de los educadores, sino que también garantiza la relevancia y eficacia de sus métodos de enseñanza en un entorno educativo contemporáneo que está en constante cambio. Estos hallazgos resaltan la importancia de una formación docente que trascienda las fronteras locales, incorporando una perspectiva global para enriquecer el proceso educativo.

En lo que respecta al escenario ecuatoriano, Acosta et al. (2015) destacan que la capacitación docente adopta un enfoque estratégico al reconocer y valorar la diversidad cultural del país. Esta formación se dirige hacia el fortalecimiento de la competencia intercultural de los docentes, a través de programas específicamente diseñados para abordar las variadas particularidades culturales presentes en las aulas. La capacitación trasciende la mera transmisión de conocimientos; se transforma en una plataforma que promueve una comprensión profunda y respetuosa de las diversas identidades culturales en el entorno educativo, reflejando la riqueza y complejidad del mosaico cultural de Ecuador.

Adicionalmente, Polaino & Romillo (2020) subrayan la importancia de la colaboración activa con diversas instituciones, tanto gubernamentales como privadas, en el proceso de enriquecimiento de la formación docente en Ecuador. Estas colaboraciones son cruciales para el intercambio de conocimientos, recursos y mejores prácticas, fomentando un enfoque más holístico y diversificado en la capacitación docente. Esta estrategia de colaboración no solo enriquece la formación de los educadores, sino que también refleja el compromiso del país con un sistema educativo más inclusivo y adaptativo a las necesidades contemporáneas.

Refiriéndose a la situación en Perú, Marcelo & Vaillant (2017) resaltan un enfoque distintivo en la capacitación docente, caracterizado por su orientación fenomenológica hermenéutica. Este enfoque subraya la importancia de comprender las experiencias individuales como un pilar fundamental para enriquecer la práctica educativa. Tal perspectiva reconoce y valora la singularidad de cada educador y alumno, fomentando una pedagogía que se centra en una comprensión profunda de las vivencias y puntos de vista de todos los participantes en el proceso educativo. Por lo tanto, la capacitación trasciende la mera adquisición de conocimientos teóricos; se transforma en una exploración activa y reflexiva de las realidades vividas dentro de las aulas. Este enfoque fenomenológico hermenéutico genera un impacto profundo y significativo en la calidad de la enseñanza, al permitir a los docentes conectar de manera más efectiva con sus estudiantes y adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales.

En Perú, Quijano-Escate et al. (2020) identifican la participación activa en congresos como una herramienta crucial para el desarrollo profesional de los docentes. Estos eventos no solo proporcionan una plataforma para compartir investigaciones y prácticas pedagógicas innovadoras, sino que también fomentan el diálogo y el intercambio de ideas entre educadores. Además, destacan la importancia de la análisis de categorías como metodología clave para organizar y comprender la información recopilada. Esta técnica permite a los docentes reflexionar críticamente sobre sus prácticas y enfrentar desafíos específicos dentro del contexto educativo peruano. Por tanto, la capacitación docente en Perú se caracteriza por ser un proceso dinámico y reflexivo, que empodera a los educadores para adaptarse eficazmente a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y contextos educativos.

En Venezuela, García y Acosta (2012) enfatizan la importancia crítica de la capacitación docente como respuesta a los desafíos socioeconómicos que afectan al sistema educativo. A pesar de las dificultades, resaltan

que la formación continua de los educadores es un medio efectivo para mejorar la calidad de la enseñanza y enfrentar los obstáculos en el ámbito educativo. Tua (2020) complementa esta visión, señalando que los programas gubernamentales son herramientas importantes en este esfuerzo, reflejando el compromiso del estado en fortalecer las habilidades pedagógicas y adaptar la enseñanza a las necesidades cambiantes. Además, subraya la relevancia de la colaboración internacional como estrategia para enriquecer la capacitación docente con perspectivas y enfoques variados.

Finalmente, Reyes & Reyes, C. (2020) destacan la obligatoriedad de participar en congresos pedagógicos en Venezuela, subrayando la importancia de la actualización constante de los educadores en las últimas tendencias y metodologías educativas. Esta práctica posiciona a la capacitación docente como un recurso indispensable para construir un sistema educativo resiliente y orientado hacia la mejora continua.

5. CONCLUSIONES

El análisis comparativo del desarrollo profesional docente bajo un enfoque transformador humanístico en países latinoamericanos como Colombia, Chile, Perú, Ecuador y Venezuela, revela tanto similitudes como diferencias significativas en sus estrategias y métodos. Se destaca de manera unánime la importancia otorgada al desarrollo profesional docente como elemento esencial para mejorar la calidad educativa en estos países. Un elemento común en todos ellos es la visión del docente como un agente de cambio y la adopción de enfoques pedagógicos humanísticos, lo que refleja un compromiso compartido con la formación integral de los educadores.

Sin embargo, cada país presenta particularidades distintivas. Colombia prioriza la inclusión y el liderazgo pedagógico, Chile enfatiza la colaboración docente y la participación en eventos internacionales, y Perú adopta un enfoque fenomenológico hermenéutico. Ecuador se centra en la formación intercultural, mientras que Venezuela, enfrentando retos socioeconómicos, considera la capacitación docente como fundamental, recurriendo a programas gubernamentales y colaboraciones internacionales para su avance.

Esta comparación subraya la diversidad de estrategias adoptadas para el desarrollo profesional docente en América Latina. A pesar de los desafíos particulares de cada nación, se observa una aspiración compartida de elevar la calidad educativa a través de enfoques transformadores y humanísticos. Se reconoce que el progreso en la educación está intrínsecamente ligado al desarrollo integral y continuo de los educadores, reflejando la complejidad y la riqueza de los contextos educativos en la región.

6. REFERENCIAS

- Acosta, S. (2022). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 249-266. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>
- Acosta, L., Abreu, O., & Coronel, M. (2015). Sistema de formación pedagógica en la Universidad de Otavalo en Ecuador. *Formación universitaria*, 8(2), 43-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000200007>
- Acosta, S. F. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 62-83. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/303>
- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Acosta Faneite, S. F. (2023). *Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales*: Capítulo 4. Editorial Idicap Pacífico, 60-79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Acosta, S. (2023). Competencias de los profesores de Biología en formación. *Transformación*, 19 (1), 41-51. http://s.cielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552023000100053&script=sci_abstract

- Acosta, S., & Barrios, M. (2023). Procesos gerenciales para la gestión del cambio en las instituciones educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 27(2), 48-72. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i2.1863>
- Acosta Fancite, S. F. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *Revista Dialogus*, 1(12), 53-71. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>
- Acosta Fancite, S. F., & Barreto-Rodríguez, A. (2023). Gestión educativa desde la perspectiva epistemológica de la complejidad en la gerencia del siglo XXI. *Delectus*, 6(2), 1-12. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i2.208>
- Acosta Fancite, S. F., & Blanco Rosado, L. A. (2022). *La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia*: Capítulo 1. Editorial Idicap Pacífico, 7-25. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>
- Acosta, S., & Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de Biología en las universidades públicas. Telos: *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 17(2), 208-224. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2248>
- Acosta F, S. F., & Fuenmayor, A. (2023). Estrategias metodológicas por competencias para la enseñanza de la biología. *Scientiarium*, (1), 100-122. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/717>
- Álvarez, G., Viteri, J., Estupiñán, J., & Viteri, C. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 17(S1), 431-439. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800>
- Blanco-Álvarez, H., Fernández-Oliveras, A., & Oliveras, M. (2017). Formación de profesores de matemáticas desde la Etnomatemática: estado de desarrollo. *BOLEMA: Boletim de educação matemática*, 31, (58), 564-589. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a02>
- Balbo, J. (2020). La formación docente por competencias en el contexto actual venezolano. Un acercamiento desde la voz de profesores universitarios. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341440>
- Bennasar, M., Lanza, V., & Sánchez, R. (2020). Formación docente universitaria, desde una mirada diversa y crítica de sus actores. *Educación Superior*, 19(30), 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9015986>
- Bennasar-García, M., Guerrero, J., & Zambrano-Leal, N. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), 184-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11267>
- Cerdá, M., & Iyanga, A. (2017). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Educación inclusiva*, 6(3), 150-163 <https://hdl.handle.net/11162/226237>
- Caballero-Cobos, M., & Llorent, V. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.001>
- Casas, C., & García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25(2), 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.reper.2016.02.014>
- Castante, N., & Villanueva, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/268>
- de Gobierno, C. (2018). *Reglamento sobre el acceso a los programas de doctorado de los egresados de titulaciones universitarias oficiales españolas anteriores al RD 1393/2007* (No. NORMAS-2018-010). Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/70373/files/Reglamento_2018.pdf
- Díez, E. & Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70614-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70614-2)

- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 13-25. <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Dall, J. (2020). Los maestros en el centro de la transformación educativa: un estudio comparativo de la formación y el rol docente entre Argentina y Finlandia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 97-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7707720>
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., & Conejeros, M. (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 229-245. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532015000100016&script=sci_arttext
- Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias. Fundación Santillana.
- Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles educativos*, 36(143), 163-179. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70615-4](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70615-4)
- Fernández, M., Fernández, L., Díaz, M., & Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.9>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Flórez, J. (2017). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Academia & Derecho*, (13). <http://biblos.unilibrecucuta.edu.co/ojs/index.php/derecho/article/view/131>
- García, M. & Acosta, S. (2012). El desempeño del docente de ecología a nivel universitario. *REDHECS, Revista Electrónica de Humanidades Educación y Comunicación Social*, 37(7), 146-162. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/381>
- Gárate, M., & Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- Grijalba, R., & Mendoza, J. (2020). Formación didáctica continua de los docentes de educación básica primaria en Colombia: Un análisis necesario. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 209-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100209&script=sci_arttext
- Hamui-Sutton, A., Durán-Pérez, V., García-Téllez, S., Vives-Varela, T., Millán-Hernández, M., & Gutiérrez-Barreto, S. (2018). Avances del Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables (MEDAPROC). *Educación Médica*, 19(5), 294-300. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.02.007>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- López-Shishingo, L., Narváez-Zurita, I., Vázquez-Calle, J., & Erazo-Álvarez, J. (2020). Derechos del debido proceso en los sumarios administrativos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminológicas*, 5(1), 620-640. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8964763>
- Maina, M., Pérez-Mateo, M., Guàrdia, L., & Sangrà, A. (2015). Diseño de un curso de formación docente como práctica educativa abierta. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 120-127. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.021>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47, 1224-1249. <https://publicacoesfccc.emnuvens.com.br/cp/article/view/4322>
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 387-404. <https://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.520>
- Polaino, C. & Romillo, A. (2020). Modelo educativo-pedagógico integrado de la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación universitaria*, 13(5), 115-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300004>
- Parentelli, V. (2020). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 199-204. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n2/2301-0126-ic-7-02-199.pdf>

- Prieto, D., Oquendo, Y., & Chirinos, A. (2020). Experiencia Transformadora en la Formación docente: de las aulas a las pantallas en tiempos de pandemia. *Social Innova Sciences*, 1(4), 20-29. <https://doi.org/10.58720/sis.v1i4.35>
- Quijano-Escate, R., Reбата-Acuña, A., Garayar-Peceros, H., Gutierrez-Flores, K. E., & Bendezu-Quispe, G. (2020). Aprendizaje en tiempos de aislamiento social: cursos masivos abiertos en línea sobre la COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37, 375-377. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5478>
- Romero, R. (2020). Acciones pedagógicas para propiciar los pilares fundamentales de la educación venezolana. ¿Realidad o utopía?. *Revista San Gregorio*, (39), 87-102. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i39.1308>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Rodríguez, P. (2022). La formación docente y la calidad educativa en Chile: entre estándares y emociones. *Revista Educación las Américas*, 12(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2483735003/html/>
- Rodríguez, R., Fuenmayor, A., Acosta, S., Contreras, L., & Zárraga, A. (2015). ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HOMEOSTASIS Y LA AUTORREGULACIÓN. *REDIELUZ*, 5(1,2), 146-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5611039>
- Reyes, A., & Reyes, C. (2020). Formación de profesores en educación física en la Micromisión Simón Rodríguez. Caso: Monagas-Anzoátegui. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica*. 2(4), 105-126. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/63>
- Tiana A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista española de educación comparada*, 22, 39-58. <http://hdl.handle.net/11162/162826>
- Tua, A. (2020). Programa de capacitación para desarrollar competencias investigativas, dirigido a los docentes en su accionar pedagógico. *Revista Científic*, 5(17), 19-38. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/492
- Valdemoros-San-Emeterio, M., & Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula abierta*, 42(1), 53-60. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70009-5](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5)
- Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación inclusiva*, 9(3). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>
- Vergara, C., & Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 323-338. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>
- Zambrano, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16(54), 11-19. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626160015.pdf>