

4



Formación docente en un mundo interconectado

Teacher development in an interconnected world

Denise Vaillant*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37806

Recibido: 21 de junio de 2023
Aceptado: 11 de agosto de 2023

*DENISE VAILLANT: PhD en Educación, Université du Québec à Montréal (Canadá). Máster en Planificación y Gestión y Licenciada en Ciencias de la Educación, Université de Genève (Suiza). Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública de Uruguay. Profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales, y autora de artículos y libros referidos a la profesión docente, las reformas y la innovación educativa. Decana, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Directora académica del Doctorado en Educación, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Miembro, Comisión Honoraria e investigadora nivel III, área Ciencias Sociales, subárea Ciencias de la Educación, Sistema Nacional de Investigadores (SNI). **Datos de contacto:** E-mail: vaillant@ort.edu.uy.

Resumen

La manera en la que aprendemos e interactuamos se sitúa en el marco de grandes transformaciones. Contextos y realidades cambiantes afectan a las sociedades y, en particular, a las escuelas, a sus docentes y estudiantes. Este artículo se centra en la necesidad de repensar la preparación inicial de los futuros docentes, en Latinoamérica, en un mundo cada vez más interconectado. Para ello, se presenta una revisión de las tendencias contemporáneas, se analiza el desarrollo de las capacidades globales y de la internacionalización de la formación, se identifican opciones posibles para la mejora y la transformación de los programas de formación docente y, por último, se presenta un caso inspirador para los países latinoamericanos: la experiencia desarrollada en la Universidad Católica de Argentina. El estudio se apoya en la producción académica propia publicada y en investigaciones en curso. También en una revisión de trabajos publicados en las bases de datos ERIC y Scopus, referidos a la temática en cuestión, durante el periodo comprendido entre 2010 y 2022. Este aporte busca evidenciar que es necesaria una transformación de la formación inicial docente en el continente latinoamericano, que tenga incidencia en las aulas. La reflexión acerca de las capacidades globales y de la internacionalización de la formación son nociones que permitirían apoyar ese proceso de cambio radical, que hoy requiere de la preparación de docentes en América Latina, para atender a los requerimientos presentes y futuros de niños, niñas y jóvenes.

Palabras clave: formación docente; Latinoamérica; capacidades globales; internacionalización

Abstract

The way in which we learn and interact is situated within the framework of great transformations. Changing contexts and realities affect societies and, in particular, schools, their teachers and students. This article focuses on the need to rethink the initial preparation of future teachers in Latin America, in an increasingly interconnected world. To this end, a review of contemporary trends is presented, the development of global capacities and the internationalization of training are analyzed, possible options for the improvement and transformation of teacher training programs are identified and, finally, presents an inspiring case for Latin American countries: the experience developed at the Catholic University of Argentina. The study is based on its own published academic production and on ongoing research. Also in a review of works published in the ERIC and Scopus databases, referring to the subject in question, during the period between 2010 and 2022. This contribution seeks to show that a transformation of initial teacher training in the Latin American continent is necessary. that has an impact in the classroom. Reflection on global capabilities and the internationalization of training are notions that would support this process of radical change, which today requires the preparation of teachers in Latin America, to meet the present and future requirements of boys, girls and youths.

Keywords: teacher training; Latin America; global competences; internationalization

1. Introducción

La manera en la que aprendemos, trabajamos e interactuamos se sitúa en el marco de grandes transformaciones económicas y sociales acontecidas en las últimas décadas. Contextos y realidades cambiantes afectan las sociedades y, en particular, las escuelas y sus docentes. Hoy vivimos en un mundo conectado en el cual maestros y profesores pueden intercambiar muy fácilmente con colegas tanto en el plano local como en el internacional. La formación docente se sitúa en tiempos y escenarios que trascienden fronteras (Vaillant, 2017).

El análisis que proponemos en este artículo se centra en la necesidad de repensar la preparación inicial de futuros docentes¹, en Latinoamérica, en un mundo cada vez más conectado. Se trata de una tarea compleja, que requiere entre otros, reflexionar acerca de los programas de formación y su articulación con las demandas locales y globales. No se trata de oponer una formación más localista a una más globalista, sino de encontrar sinergias entre ambas dimensiones. Hoy la cuarta revolución industrial y la transformación digital requieren el desarrollo de competencias en los docentes que son comunes a diversidad de culturas, regiones y contextos (Opertti, 2022).

Repensar los programas de formación docente supone delimitar las capacidades y conocimientos claves y relevantes para el futuro maestro o profesor. Es necesario abordar las realidades locales/nacionales, pero también construir puentes hacia las realidades y aspiraciones globales, como la educación para la paz.

Boix Mansilla y Jackson (2022) señalan que el siglo XXI requiere de estudiantes y docentes preparados para afrontar un mundo interconectado y complejo. Los autores sostienen que hay que desarrollar la competencia global, entendida como la capacidad de estudiantes y docentes de comprender el mundo en el que viven y actuar en él para mejorarlo. El mundo contemporáneo requiere el abordaje de retos y desafíos locales y globales. No se trata de centrarnos solamente en los contenidos del currículo, sino que se hace necesario cambiar la mirada acerca de qué se enseña y cómo se enseña.

Este artículo presenta una revisión de las tendencias contemporáneas, así como la identificación de opciones posibles para la mejora y transformación de los programas de formación docente. Nos hemos apoyado en estudios y producción académica propia publicada, y en investigaciones en curso en las cuales participamos. También hemos realizado una revisión de la literatura durante el periodo 2010-2022, referidas al tema, en las bases de datos ERIC y Scopus. Para delimitar el corpus del estudio, adoptamos el marco metodológico diseñado por Wolfswinkel *et al.* (2013) y basado en la Teoría Fundamentada («grounded theory»). Se trata de un método que permite analizar de manera rigurosa un conjunto de documentos previamente seleccionados a partir de las siguientes etapas: (i) delimitación y búsqueda; (ii) selección e identificación de temas emergentes; (iii) interpretación de resultados; y (iv) elaboración de conclusiones.

El análisis y reflexiones que se presentan en este artículo tienen por escenario a Latinoamérica. Es un continente heterogéneo, con diversidad de modelos de formación docente, a pesar de lo cual es posible identificar retos y desafíos comunes. En una primera instancia, abordamos cuáles son los escenarios actuales y los principales desafíos

¹ Aunque adherimos al uso no sexista del lenguaje, en este artículo empleamos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje. También cabe precisar que, debido a las diversas terminologías presentes en Iberoamérica, utilizamos el vocablo docente, maestro, profesor y educador como sinónimos.

de la educación latinoamericana. Luego nos centramos en los escenarios de aprendizaje docente en un mundo interconectado. También examinamos el desarrollo de capacidades globales y el tema de la internacionalización de la formación. A continuación, presentamos un caso inspirador para los países latinoamericanos, más precisamente, una experiencia que se desarrolla en la Universidad Católica de Argentina. Concluimos el artículo con una discusión y reflexiones finales con relación a la temática abordada.

2. Realidad y desafíos de la formación docente latinoamericana

La preparación inicial de maestros y profesores constituye desde hace décadas uno de los principales desafíos de las políticas docentes latinoamericanas. Son escasas las propuestas superadoras de modelos que tradicionalmente han tenido poca incidencia en el desempeño del docente en el aula. Los programas de formación innovadores han sido a menudo puntuales, con poca continuidad en el tiempo y escasas posibilidades de escalabilidad. El desafío actual consta en poder superar el modelo de formación tradicional que, si bien resultó muy exitoso en su momento, hoy está obsoleto (Vaillant, 2018).

En Latinoamérica, la formación inicial de los docentes se caracteriza, por un lado, por su heterogeneidad y, por otro, por su diversificación. Los docentes pertenecientes a los distintos niveles se forman en diversas instituciones: en institutos provinciales o municipales, en escuelas normales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en institutos de enseñanza superior, en las universidades, en instituciones privadas, pero también están aquellos que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para dicha tarea.

En ese sentido, existen cuatro modelos principales de formación (Vaillant, 2021):

- las Escuelas Normales son centros de formación para maestros de educación preescolar y primaria, dependientes por lo general de los Ministerios de Educación. Guatemala, Honduras y Nicaragua mantienen aún algunas de esas instituciones en proceso de transición;
- los Institutos Pedagógicos Superiores (también conocidos como Institutos Normales Superiores o como Institutos Superiores de Educación) son instituciones de nivel superior, por lo general dependientes de ministerios, de gobiernos provinciales o estatales. Ejemplos de tal tipo de institución se encuentran en Argentina y Uruguay;
- las Universidades que, a través de sus facultades de educación o de otras unidades académicas, forman docentes —en algunos países, para todo el sistema escolar y, en otros, solamente para la educación secundaria, como es el caso de las universidades colombianas y de las chilenas—;
- las Universidades Pedagógicas, que forman docentes a partir de licenciaturas y postgrados. Entre las más antiguas, es posible enfatizar la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955), así como la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978).

En América Latina, como en otras regiones, la transición de la formación docente a nivel superior genera aún algunas tensiones. Aunque desde hace décadas la mayoría

de los docentes latinoamericanos se forman en universidades o institutos de formación docente de nivel superior, aún persiste una lógica escolar con escaso desarrollo de capacidades investigativas y construcción de conocimientos (Vezub y Arroyo, 2022).

En lo que respecta a la titulación, en los países latinoamericanos, sin excepción, se exige algún tipo de formación concreta para el área de magisterio. Sin embargo, no sucede lo mismo en el caso de los docentes de secundaria (Vaillant y Manso, 2022). Es posible encontrar, en los centros de educación media, profesores que se desempeñan profesionalmente sin contar con una formación general y pedagógica —y también, en muchos casos, sin tener preparación en la asignatura específica que enseñan—. Sumado a ello, suele escasear los docentes de áreas disciplinares científicas, como puede ser Química, Física, Matemática y Biología, pues a menudo los graduados de esos campos optan por empleos con mayor valoración social y compensación financiera (Gatti y Davis, 2016).

La duración de los estudios se sitúa por lo general en cuatro o cinco años para todos los niveles, como es el caso de Argentina, Chile, México, Perú y Uruguay (Ávalos, 2013). El número de horas de los programas de formación también registra amplia variabilidad, ya que oscila entre 2.600 a 5.400 horas. Por ejemplo, en el año 2017, en Brasil, todos los cursos de graduación para docentes constaban de 3.200 horas, distribuidas en ocho semestres (Gatti y Davis, 2016).

La formación docente pública (no universitaria) es regulada con mayor o menor intensidad por el Estado, y/o por gobiernos provinciales/estadales, los que tienen potestad para la apertura y el cierre de centros de formación; la aprobación de las propuestas curriculares; la contratación de los equipos académicos y la titulación de los egresados. Además, también se identifica en los países latinoamericanos una creciente oferta privada a nivel de la formación docente, con poca regulación estatal, como por ejemplo el caso de Paraguay (Vaillant, 2020).

Predominan las modalidades presenciales de formación, aunque también se identifican propuestas semipresenciales y otras que se desarrollan completamente a distancia. La expansión de esta última modalidad ha sido considerable en la última década. Dos claros ejemplos lo constituyen Chile y Brasil. En ese sentido, el dato sobre la calidad de dicha oferta ha puesto en relieve los problemas relacionados no solamente a la forma de utilización de las tecnologías y de los modelos de implementación, sino también en relación a las tutorías, a los contenidos y a las evaluaciones (Gatti y Davis, 2016).

Si nos referimos a los marcos de competencias y estándares, diversos países latinoamericanos los han adoptado en las últimas décadas para orientar la formación docente. Tal es el caso de Chile, Colombia, Perú y Ecuador. En otros casos (Brasil y Argentina) existen orientaciones curriculares de carácter más general (Gatti y Davis, 2016). En muchos países de América Latina, las mallas curriculares están caracterizadas por una acumulación de conocimientos conceptuales en el ámbito disciplinar y de la pedagogía. Como resultado de ello, la formación suele estar fragmentaria y dispersa, con escaso énfasis en la enseñanza en los contextos reales de las aulas (Vaillant y Manso, 2022).

Por último y para finalizar este breve resumen de la formación docente en el continente latinoamericano, cabe mencionar la situación de los formadores de docentes. Muchos de ellos son expertos disciplinares con escasa preparación pedagógica. Su selección se basa fundamentalmente en el conocimiento de la materia que enseñan (Vaillant y Marcelo, 2015). Aunque la evidencia es escasa respecto a la menor o mayor incidencia que tienen los formadores en los candidatos a la docencia, la investigación IEA TEDS-M señala que los equipos de formadores no tienen conocimientos suficientes respecto a los

centros educativos en los cuales los futuros docentes a los que preparan estarán desempeñándose en el futuro (Vaillant y Manso 2022).

La formación es un asunto complejo pues involucra una realidad cuantitativa muy importante y también una dimensión cualitativa de envergadura. Son millones y millones los docentes que habrá que formar en América Latina en las próximas décadas, en diversidad de capacidades y competencias. Y es, en ese marco, que surge la necesidad de repensar también los programas de formación hoy muy centrados en realidades locales y poco propensos a la comprensión de un mundo con altos niveles de interconexión.

A lo anterior se agrega el hecho de que las propuestas de formación asumen que la titulación de un nuevo docente corresponde a las capacidades y competencias de quien se desempeña en una escuela desde larga data y no a las de un profesional recién egresado con escasa o nula experiencia de aula. Abunda el cúmulo de contenidos a desarrollar, lo que tiene por consecuencia que nada se aprende bien. Fullan (2021) refiere a la «obsesión académica» para definir el fenómeno de la acumulación de contenidos para la titulación de un novel profesional, lo que distorsiona lo que los futuros docentes aprenden y requieren para el siglo XXI.

3. Escenarios de aprendizaje docente en un mundo interconectado

En trabajos previos (Vaillant, 2018, 2020) hemos concluido que las propuestas de muchas instituciones de formación docente en Latinoamérica se han anquilosado. Existen múltiples factores intervinientes que explican tal situación, entre los cuales se destaca la falta de actualización de las propuestas curriculares y su escasa articulación con temáticas locales y globales.

Así, la formación del docente privilegia el abordaje de aspectos conceptuales e instrumentales, en detrimento del desarrollo de competencias globales, como puede ser el conocimiento sobre los sistemas económicos del mundo y las cuestiones internacionales actuales. Entre otros autores, Cobo (2016) sostiene que es necesario facilitar al futuro profesor el diseño de experiencias de aprendizaje en escenarios locales y globales, mediante tecnologías que faciliten la interrelación entre contextos formales y no formales.

Los nuevos escenarios para el aprendizaje docente tuvieron un importante desarrollo a partir de marzo de 2020, cuando el mundo se estremeció ante la aparición del virus de COVID-19. En poco tiempo, los centros de formación se enfrentaron a nuevas realidades, y surgieron así variedad de propuestas híbridas y virtuales, que potenciaron aprendizajes en la red (Vaillant *et al.*, 2022).

Un claro ejemplo lo constituyen los países del cono sur del continente latinoamericano (Argentina, Chile y Uruguay), los que promovieron el aprendizaje colaborativo y fortalecieron innovaciones ya existentes. En Argentina, con el Plan Federal de Conectividad Juana Manso; en Chile, a través del Centro de Innovación del Ministerio de Educación; y en Uruguay, mediante los programas implementados por Ceibal.

Marcelo y Vaillant (2018) afirman que los nuevos escenarios para el aprendizaje docente están fuertemente marcados por la rápida expansión de las tecnologías digitales. La digitalización de la formación permite el desarrollo de contenidos y capacidades, tanto en ámbitos físicos como virtuales. Hoy ya es posible encontrar en centros de formación de Latinoamérica a futuros docentes que interactúan y se comunican con las herramientas de la web.

Un ejemplo ilustrativo de nuevos escenarios para la preparación inicial de maestros y profesores lo constituye la Red Global de Aprendizajes. A la red se asocian centros de educación primaria y secundaria, y también de formación docente. Hoy la integran cuatro países latinoamericanos: Brasil, Chile, Colombia y Uruguay. La red, conocida por su sigla en inglés NPDL (*New Pedagogies for Deep Learning*), surge a partir de una convocatoria inicial realizada por Michael Fullan a siete países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Países Bajos, Nueva Zelanda y Uruguay, a los que luego se sumaron Brasil, Chile, Colombia, Inglaterra, Escocia, Hong Kong, Japón, Malasia, Sudáfrica, Taiwán y Vietnam.

La Red Global de Aprendizajes tiene por finalidad el desarrollo y la evaluación de prácticas educativas referidas al «aprendizaje profundo» y a las «competencias transversales» para la vida (Cobo *et al.*, 2016). Se trata de una iniciativa concreta para ampliar y mejorar las prácticas de enseñanza, a partir de la mirada de diversos colectivos. La tecnología tiene un papel clave como forma de ampliar fundamentalmente el acceso a la información y a la hora de apresurar los resultados pedagógicos.

En una reciente publicación, Operti (2022) señala que los centros educativos y las instituciones de formación docente deberían adoptar nuevas configuraciones y combinaciones entre disciplinas que aborden temáticas globales, tales como el aprender a vivir juntos. El autor también señala la expansión de modalidades híbridas de aprender, educar y evaluar, que implican ambientes, niveles, ofertas y disciplinas como un todo interrelacionado.

Los nuevos escenarios para el aprendizaje docente y la expansión de iniciativas como la Red Global de Aprendizajes ya mencionada guardan relación con dos temáticas fuertemente conectadas: el desarrollo de capacidades globales y la internacionalización de la formación.

4. El desarrollo de capacidades globales

El desarrollo de capacidades locales y globales en las instituciones de formación docente va estrechamente relacionado con un mundo cada vez más interconectado. Universidades e instituciones formadoras se ubican en países y en regiones que tienen vínculos y conexiones con otras culturas, países y continentes. Reimers (2021) plantea la educación global como una nueva ciudadanía del siglo XXI, para poder participar en un mundo cada vez más integrado e interdependiente. Se trata de formar a los futuros docentes para que sean capaces de responder a los desafíos locales y mundiales actuales.

La UNESCO (2015) define las competencias globales como el conjunto de saberes que los docentes deberían tener acerca de las regiones, las culturas y los problemas mundiales (independientemente de la disciplina). También las competencias globales hacen referencia a las capacidades para involucrarse de manera responsable y eficaz en un entorno internacional. Las competencias que la formación inicial docente debería promover se vinculan con (Operti, 2022):

- La comprensión, la curiosidad y el conocimiento por la geografía, la historia, las culturas, el medio ambiente, los sistemas económicos mundiales y los problemas internacionales actuales;
- El conocimiento lingüístico e intercultural para comunicarse efectivamente con individuos de otros países, para entender múltiples perspectivas y utilizar fuentes primarias de todo el mundo;
- El compromiso por convertirse en ciudadanos responsables, tanto del mundo como de sus propias comunidades.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO del año 2017 insiste en la necesidad de que módulos específicos apoyen a los futuros docentes en la adquisición de capacidades que fortalezcan la comprensión de problemas locales y globales, a partir de diversas perspectivas (UNESCO, 2017). Sin embargo, aún es mucho lo que queda por hacer ya que, según el informe previamente citado, solamente un 8 % de 66 países encuestados integraron, en el año 2013, el desarrollo sostenible a los marcos curriculares de formación docente en comparación a un 2 % en el año 2005.

La inclusión de las capacidades globales en la agenda educativa no es nueva. Desde larga data diversas publicaciones han planteado el tema, tal el informe *Educating for Global Competence*, el cual postula que la educación debería desarrollar en estudiantes y docentes capacidades para comprender lo que ocurre en el mundo, identificar diversas perspectivas en el abordaje de temas en la agenda internacional y comunicar ideas (Boix Mansilla y Jackson, 2011).

En los últimos años, se han multiplicado las publicaciones sobre el tema, como el nuevo estudio de Boix Mansilla y Jackson (2022), quienes definieron la competencia global como la habilidad para entender y actuar con relación a temáticas de importancia a nivel local e internacional. Los estudiantes y los docentes globalmente competentes tienen curiosidad por conocer su entorno inmediato y también el internacional. Además, buscan entender sus propias perspectivas culturales y las ajenas.

Boix Mansilla y Jackson (2022) definen cuatro competencias básicas que deben desarrollarse. Primero, hay que promover la indagación, la investigación y la capacidad de hacer preguntas. Una segunda capacidad refiere al saber ver, entender que todos tenemos una perspectiva cultural, pero que también hay otras personas con diversas interacciones, diálogos y conflictos. La tercera capacidad se vincula con la comunicación a través de diferencias nacionales, regionales e internacionales. Finalmente, la cuarta capacidad es la de actuar, descubrir los problemas del mundo y ver cómo comprenderlos y, eventualmente, apoyar a resolverlos.

Fullan (2021) señala que el Aprendizaje Profundo es el proceso de desarrollar, comprender y utilizar seis competencias globales: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. Las mencionadas competencias comportan una dimensión socioemocional y una académica, que pueden desarrollarse mediante una pedagogía eficaz y una evaluación de progreso. Es en ese marco que el autor propone un modelo integrado por prácticas pedagógicas, alianzas de aprendizaje, ambientes de aprendizajes y apalancamiento digital.

Las competencias globales han sido incorporadas, en el año 2018, como una nueva área del estudio PISA, como parte de la estrategia de la OCDE para apoyar la definición del aprendizaje del futuro. La OCDE conceptualiza la competencia global como la capacidad de analizar cuestiones globales e interculturales, apreciar diferentes perspectivas que respeten los derechos humanos y, de esa forma, interrelacionarse con individuos de distintas culturas, desarrollar acciones por el bien común y el desarrollo sostenible (OCDE, 2019).

La edición 2018 de las pruebas PISA integra pruebas cognitivas y un cuestionario de contexto para evaluar cuatro dimensiones de las competencias globales. La primera dimensión refiere al conocimiento y comprensión de los asuntos globales e interculturales. La segunda focaliza en el pensamiento analítico y crítico. La tercera valora temáticas como la cobertura hacia otras culturas. Finalmente, una cuarta dimensión aborda la temática de valores universales, tal la diversidad cultural.

Según las pruebas de conocimiento y el cuestionario de contexto de PISA, los estudiantes de Singapur y de Canadá son quienes tendrían mayores capacidades para resolver asuntos complejos, así como para analizar y reflexionar en relación a problemas globales y locales. Pero si consideramos a los estudiantes latinoamericanos, los resultados evidencian un cierto número de dificultades. En el caso de los estudiantes de Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay, son pocos los que mencionan tener contacto con otros países en la escuela y conocer la importancia de la colaboración internacional en educación (OCDE, 2019).

Aún es pronto para contar con evidencia sobre el tema. Sin embargo, un informe de una investigación en curso en la que participamos en el periodo 2021-2023 (Vaillant, 2022), indica que una amplia mayoría de centros de formación docente de los países latinoamericanos participantes en PISA 2018 no abordan la temática de las competencias globales en sus propuestas curriculares.

Existen, a nivel internacional, instituciones que promueven la educación global y la preparación de sus docentes. Tal es el caso del Bachillerato Internacional (Menéndez, 2016). Se trata de una iniciativa que se origina en el año 1968, a cargo de una fundación educativa sin ánimo de lucro con sede en Ginebra (Suiza). Al inicio, el programa de estudios de Bachillerato se impartía en Escuelas Internacionales privadas, pero hoy en día también se ha extendido a centros públicos.

Promueve un currículo guiado por un conjunto de criterios metodológicos y de contenido, fundados en los principios de interculturalidad, internacionalización y excelencia. Los centros educativos adheridos al Bachillerato Internacional despliegan competencias globales, pero sin perder la perspectiva local. Y es, en ese marco, que existen programas de formación para docentes en competencias y capacidades globales que, tal como veremos en los párrafos que siguen, es una temática que aparece fuertemente vinculada a la internacionalización de la formación.

5. Internacionalización de la formación

La internacionalización es hoy uno de los impulsores más dinámicos de la educación superior y, por ende, de la formación docente y uno de los factores que más se asocian al desarrollo de las capacidades globales. De Wit *et al.* (2015) definen la internacionalización de la educación superior como un proceso intencional, que integra una dimensión internacional para potenciar la calidad de la formación y de la investigación.

La definición de internacionalización de las propuestas curriculares en educación superior ha cambiado a lo largo de los años. En un comienzo, Knight (2006) se refería a ella como un proceso de articulación de los currículos, las políticas y los procesos institucionales, con una conexión muy instrumental con las actividades del docente en el aula. Hudzik (2011) aportó una visión mucho más comprensiva, con un enfoque transnacional a los procesos institucionales y una ponderación a la internacionalización del currículo y la adquisición de capacidades globales.

Según Altbach y Knight (2007), debe distinguirse entre globalización e internacionalización. Son nociones que están vinculadas, pero con diferencias considerables. La globalización involucra esferas económicas, políticas y sociales, así como una mayor participación de la educación superior en la vida internacional. En lo que refiere a la internacionalización, es un proceso de integración de la dimensión internacional/intercultural en la docencia, la investigación y en las actividades vinculadas con la sociedad. Es un modelo que plantea nuevos desafíos a las instituciones de educación superior y que

tiene como objetivo mejorar la calidad de la formación, mediante diversas estrategias, tal como la cooperación internacional en la docencia y la investigación.

Como hemos ya indicado, un mundo interconectado es el telón de fondo de la formación, la que necesariamente tiene que considerar ámbitos y espacios en los que conviven diferentes culturas y realidades. Hoy estamos a un clic de distancia con otros países y escenarios. Surge así la internacionalización como una oportunidad para enriquecer los marcos de referencia de los futuros docentes y reforzar los valores culturales locales vinculados con las dinámicas mundiales. Además, permite mejorar la comprensión en las áreas disciplinares, así como desarrollar valores culturales y pensamiento crítico. La internacionalización puede adoptar la modalidad «en casa» y/ o la forma de «movilidad e intercambio».

La internacionalización «en casa» implica herramientas y actividades en el aula para desarrollar las competencias internacionales e interculturales de los estudiantes. Entre otras estrategias, incluye áreas o estudios temáticos que adoptan perspectivas interdisciplinarias, internacionales o interculturales, así como la transferencia de conocimientos de manera presencial o virtual (Beelen y Leask, 2011). También refiere a convenios, proyectos y alianzas entre instituciones, con la finalidad de cooperar y colaborar en procesos de investigación y desarrollo científico de las respectivas organizaciones. En América Latina, en general, ha primado la internacionalización «en casa», en las instituciones de educación superior. Es así como se han incorporado en algunos centros académicos las dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del currículo, y en las metodologías de enseñanza.

El segundo modo de internacionalización implica la movilidad de estudiantes de formación docente y de formadores, y se lleva a cabo mediante intercambios en el extranjero, lo que conlleva a recibir y enviar formadores y estudiantes internacionales. Además, menciona la invitación a profesores del exterior, así como a la creación de comunidades de aprendizaje integradas por profesores y futuros docentes de diversos países.

En cualquiera de sus modalidades, las tecnologías facilitan los procesos de formación mediante los intercambios de conocimientos de manera virtual, la interacción de formadores y futuros docentes de diversos países y regiones, el trabajo colaborativo, la interacción virtual y el trabajo en redes y comunidades. La movilidad virtual surge como una alternativa a las limitaciones financieras que hoy plantea la movilidad física a buena parte de las instituciones de formación docente. Los intercambios virtuales permiten realizar actividades conjuntas entre estudiantes en formación, de diversidad de instituciones de educación superior.

Tanto el enfoque de la internacionalización «en casa», como la modalidad de movilidad e intercambio, identifican a la internacionalización del currículo como un proceso transversal que busca integrar capacidades interculturales, articulaciones interdisciplinarias y perspectivas internacionales a la docencia, la investigación y la extensión.

La internacionalización en la formación inicial habilita la construcción de redes e intercambios de formadores y futuros docentes de diversas regiones y países. En algunos casos, la internacionalización hace referencia a la integración de contenidos y experiencias interculturales en la formación de los futuros docentes. Se apela a desarrollar la responsabilidad social global y la competencia global del estudiante. En otros casos, la internacionalización se relaciona con la participación en cursos impartidos por profesores extranjeros y con la utilización de herramientas tecnológicas para los cursos virtuales.

En América Latina existen diversas instituciones de educación superior que impulsan la internacionalización. Por ejemplo, el caso del Tecnológico de Antioquia (TdeA) en Colombia. La internacionalización fue implementada mediante un proceso en el que participó la comunidad académica y administrativa. Previamente se desarrollaron una serie de talleres de formación para la internacionalización de la educación superior y de apropiación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). La estrategia resultó exitosa y permitió desarrollar estrategias específicas para vincular a estudiantes y docentes con proyectos de cooperación y de movilidad (Cerquera y Álvarez Torres, 2021). Otro caso de interés y específico para la formación inicial de maestros es el de Argentina, que abordaremos en la sección que sigue.

6. Un caso de interés en Argentina con inspiración internacional

La Universidad Católica (UCA) Argentina, en Buenos Aires, impulsa desde el año 2012 una propuesta de formación docente universitaria de profesores de nivel primario y de nivel inicial basada en capacidades e inspirada en el Alverno College en Wisconsin, Estados Unidos. El Programa de Alverno tienen más de 20 años de trayectoria y su éxito ha sido evidenciado por diversos estudios, entre los cuales se destaca el de Darling-Hammond *et al.* (2019) y el de Podolsky y Hyler (2020).

Además, el modelo del Alverno College fue seleccionado como una experiencia exitosa de formación docente por el *Learning Policy Institute* de Estados Unidos, en el año 2016, en base a referencias de expertos en el campo, revisión de estudios previos y evidencia surgida de evaluaciones sobre prácticas y resultados (Darling-Hammond *et al.*, 2019). Se trata de una propuesta de preparación de futuros docentes basada en un aprendizaje personalizado, contextualizado, que se aplica y transfiere, que ocurre en comunidades de práctica y equitativo y orientado a la justicia social.

La propuesta del Alverno College fue adaptada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica de Argentina. El programa se desarrolla en la mencionada universidad privada, con una matrícula integrada en un 30 % por futuros docentes que pertenecen a contextos vulnerables y los cuales reciben un estipendio mensual para facilitar su participación en la formación (Peregalli y Gómez Caride, 2020). La propuesta implementada por la UCA recibe el nombre de Modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo (AIE) y propone el desarrollo de cinco capacidades (aptitudes) profesionales (Azar, 2020):

- Conceptualización: conocimiento en profundidad y comprensión de temática y los marcos pedagógicos que regularán su desempeño docente;
- Diagnóstico: capacidad de identificar adecuadamente la situación a modificar en función del contexto y con relación al aprendizaje del alumno, al trabajo con sus pares o a la mejora institucional;
- Gestión efectiva: capacidad de administrar eficazmente los recursos que apoyan su propuesta de mejora del aprendizaje o de la institución;
- Comunicación: capacidad de utilizar múltiples vías para comunicarse: oral, escrita, con tecnologías, por el arte, en otros idiomas;
- Interacción inclusiva: capacidad de ordenar las intervenciones para que los actores involucrados puedan participar en procesos de aprendizaje profundos, cuidando la calidad del clima de la relación interpersonal.

Una segunda fuente de inspiración para el modelo AIE-UCA proviene del marco EpC (Enseñanza para la Comprensión), desarrollado por David Perkins y su equipo en la Universidad de Harvard a través del Proyecto Cero. El modelo AIE-UCA se apoya en la conceptualización de comprensión (como aprendizaje profundo), de desempeños (como etapas progresivas de la formación) y en puertas de entrada al conocimiento (como manera de acceder a la complejidad). Las capacidades profesionales se adquieren en cuatro años y, a través de diversas unidades curriculares, los futuros docentes deben producir evidencias del desarrollo de esas capacidades para poder acreditar las unidades correspondientes. Estas evidencias conforman el portafolio digital de cada estudiante, que debe ser defendido como parte final de su proceso de formación (Aguerrondo y Gómez Caride, 2020).

El modelo AIE-UCA se apoya en una serie de postulados principales, como el desarrollo de una formación humanista e integral. También considera que el conocimiento es inseparable de su aplicación y que las aptitudes son combinaciones complejas del saber, saber hacer y saber ser (Aguerrondo y Gómez Caride, 2020).

La formación conlleva el diseño de experiencias formativas inclusivas en diversas instituciones y escenarios, para formar un docente capaz de enseñar a todos los niños. Cabe mencionar la existencia de un Trayecto Formativo Personalizado, para facilitar la comprensión al mundo del presente y del futuro. Es así como los futuros docentes participan en conversatorios con científicos de diversos campos y en diversas instancias culturales locales e internacionales.

7. Repensar la formación en su dimensión local y global

En este artículo hemos buscado evidenciar que es necesaria una transformación de la formación inicial docente en el continente latinoamericano y que, para ello, hay que pensar diferente. La reflexión acerca de las capacidades globales y acerca de la internacionalización de la formación son nociones que permitirían apoyar ese proceso de cambio radical que requiere hoy de la preparación de los docentes en América Latina.

Tal lo señalado en el primer apartado de este artículo, la formación docente en Latinoamérica requiere de importantes transformaciones para atender los requerimientos presentes y futuros de niños, niñas y jóvenes. Tenemos que identificar cuáles son los factores que podrían apalancar políticas que permitan contar con programas de formación docente que preparen maestros y profesores para el mundo del mañana. Y, ese proceso podría apoyarse, entre otros, en el desarrollo de capacidades globales docentes y en la internacionalización de la formación.

Recordemos que, en la actualidad, en la mayor parte de los países de América Latina, hay un entorno caracterizado por presentar dificultades para retener a los buenos profesores y maestros. Son pocos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción a la hora de elegir una carrera. A ello se le agrega los problemas serios en la estructura de incentivos y remuneración, así como las condiciones inadecuadas de trabajo. Un número considerable de docentes y maestros se encuentran muy mal preparados y necesitan un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo para la formación continua, debido a que la evaluación docente en general y la gestión institucional no constituyen los mecanismos necesarios para lograr un mejoramiento de los sistemas educativos (Vaillant, 2021).

Para transformar los procesos de formación que registran marcados signos de agotamiento, se requieren de nuevos marcos de referencia y la internacionalización podría ser uno de ellos. La transformación digital nos brinda excelentes oportunidades para conocer modelos y estrategias que funcionan en el mundo y para intercambiar con formadores a nivel regional e internacional. Y este proceso puede hacerse sin invertir tantos recursos, como en el pasado, para la movilidad, lo que es un plus significativo en una región latinoamericana con baja inversión en educación.

América Latina requiere de políticas de formación inicial docente viables que consideren las restricciones de un continente con determinadas características históricas, culturales y económicas. No se trata de reformar el antiguo sistema (que hasta ahora ha fracasado), sino de imaginar y diseñar propuestas acordes a los escenarios presentes y futuros. Tenemos que cambiar la mirada y promover modalidades de formación inicial docente con incidencia en las aulas. Algunos de los ejemplos exitosos citados en este artículo y, en particular, el caso de la UCA en Argentina, nos enseñan que es necesario tener un buen programa, con una satisfactoria integración de la dimensión local y la internacional, con apoyos adecuados y recursos humanos y materiales acordes. Y, además, hay que contar con propuestas integrales que tengan continuidad en el tiempo.

Si reflexionamos en clave prospectiva, podríamos imaginar a universidades e institutos de formación docente de varios países latinoamericanos que intercambian con instituciones de otras regiones acerca de cómo incluir, por ejemplo, la temática de las capacidades globales en sus propuestas curriculares. Una mirada externa puede mejorar la comprensión de lo que ocurre en programas locales. Se trata de una perspectiva que permite traspasar los límites geográficos de los centros de formación. Además, nos brinda la posibilidad de comprender otras culturas, lo que genera sinergias y aprendizajes en las propias instituciones.

Hoy la formación debería facilitar al futuro docente la comprensión de los problemas a nivel global. En una situación hipotética, tendríamos a futuros docentes de instituciones diversas analizando y reflexionando acerca de cómo atender la situación de rezago de estudiantes de educación media. Estos intercambios permitirían «abrir cabezas» y facilitar el conocimiento por parte de los futuros docentes acerca de cómo se resuelven los problemas en otras realidades.

Si continuamos con el ejercicio prospectivo que planteamos, podríamos también imaginar el intercambio de experiencias de formadores de diversos países, a través de grupos colaborativos o comunidades de práctica profesional. Se podría pensar en la identificación de temas específicos a nivel internacional y, luego, en el diseño y actividades conjuntas de docencia. Estas iniciativas permitirían también la creación de comunidades de pares académicos a nivel local e internacional, con sistematicidad en el tiempo y producción de contenidos relevantes para la formación.

Las modalidades pueden ser diversas. Lo importante es que el desarrollo de capacidades globales y la internacionalización no sean impulsos puntuales carentes de articulación. Hay que evitar la fragmentación y propender a procesos integrales y sistemáticos que puedan ser pilares de transformación para la formación docente. Ello implica gradualidad y diversas etapas de concreción. Así, en un inicio, se podría pensar en impulsar intercambios acerca de temáticas puntuales por parte de estudiantes en formación y formadores de diversas instituciones. En una segunda etapa, se podría pensar en el desarrollo de competencias y habilidades interculturales en los diversos colectivos. Y, en una tercera etapa, se podría diseñar actividades conjuntas de enseñanza e investigación.

A lo largo de este artículo hemos insistido en la imperiosa necesidad de repensar los programas de formación inicial docente. La sintonía entre lo local y lo global es uno de los temas que hay que plantear si se busca transformar la anquilosada formación inicial docente hoy en Latinoamérica. La educación de nuevas generaciones para un mundo sostenible, democrático, justo, pacífico e inclusivo requiere un repienso global de los programas de formación docente y de su articulación con otros componentes y piezas del desarrollo profesional de maestros y profesores.

No podemos ignorar, en estas reflexiones finales, el debate existente con relación al planteo a la internacionalización del currículo. Las tensiones surgen pues se relaciona con frecuencia la internacionalización del currículo con conceptos tales como la globalización de la economía, la mercantilización de la educación, la homogeneización del conocimiento, o simplemente como un tema más del plan de estudios o de la malla curricular. Sin embargo, consideramos que tales tensiones y dificultades desaparecen si pensamos el desarrollo de capacidades globales y la internacionalización desde la práctica del futuro docente y del formador.

El mayor obstáculo para la consolidación del proceso de desarrollo de capacidades globales y de internacionalización curricular es disipar las falsas creencias de que se trata únicamente de procesos de movilidad o dominio de una segunda lengua. Otro de los desafíos es entender que se trata de proceso transversal a la docencia, la investigación y la extensión. Es un mecanismo, entre otros, para promover una perspectiva internacional, interdisciplinaria e intercultural en el trabajo académico. Y ello nos lleva nuevamente a la imperiosa necesidad de repensar los programas de formación inicial docente en América Latina para lo cual sugerimos:

- Menos contenidos y mayor profundidad: se debe concebir a la preparación de maestros y profesores como parte de un proceso que continúa luego de la titulación. La formación inicial debería abrir puertas y sensibilizar hacia las capacidades y contenidos fundamentales.
- Familiaridad con las capacidades y contenidos a impulsar en el nivel en el cual se va a enseñar (sea educación inicial, primaria o secundaria).
- Integración de las tecnologías digitales para que futuros docentes y formadores hagan un uso con sentido pedagógico de las mismas.

De cara al futuro, el cambio que requiere la preparación de los docentes es drástico. Hace unos años atrás junto a Marcelo llevamos adelante una serie de estudios que se plasmaron en un libro en el cual propusimos algunos caminos para transformar la formación docente (Marcelo y Vaillant, 2018). Entre las opciones posibles, sugerimos el promover espacios de formación que permitieran el aprendizaje profundo de los estudiantes de formación docente a partir de «prácticas-clave». También recomendamos la incorporación de módulos de reflexión acerca de las creencias docentes en las propuestas curriculares. Otras sugerencias referían a brindar espacios para la colaboración e intercambio entre educadores y al reconocimiento de los procesos de autoformación. Y, en todas nuestras propuestas, figuraban omnipresentes las tecnologías digitales en escenarios de formación que hoy trascienden fronteras.

8. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., & Gómez Caride, E. (2020). *La formación docente por aptitudes: el caso del Alverno College*. Kapelusz.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC (Eds.), *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 39-58). CEPPE; UNESCO.
- Azar, G. (2020). *La gestión efectiva de la enseñanza inclusiva*. Kapelusz.
- Beelen, J., & Leask, B. (2011). Internationalization at home on the move. *Learning and Teaching*, 1(2), 1-24.
- Boix Mansilla, V., & Jackson A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society; Council of Chief State School Officers.
- Boix Mansilla, V., & Jackson A. W. (2022). *Educating for Global Competence: Preparing Our Students to Engage the World*. ASCD.
- Cerquera Arbeláez, C., & y Álvarez Torres, J. H. (2021). El enfoque conectivo de la internacionalización del currículo en la práctica pedagógica docente. En R. E. Quiroz Posada & J. C. Echeverri Álvarez (Coords.), *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre* (pp. 99-108). Universidad Pontificia Bolivariana; Universidad de Antioquia.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Cobo, C, Brovotto, C., & Gago, F. (2016). A global Network for Deep Learning: The case of Uruguay. En *7th Conference Proceedings: Digital Inclusion: Transforming Education Through Technology* (pp. 71-82). Office for Digital Learning, MIT.
- Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey, C., Mercer, C., & Harrell A. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning (research brief)*. Learning Policy Institute.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education*. European Parliament.
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Centre for Strategic Education.
- Gatti, B. A., & Davis, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina*. Banco Mundial.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization*. Association of International Educators.

- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: new directions, new challenges*. International Association of Universities.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, (489), 27-32.
- Menéndez, M. (2016). Building and training a community of global teachers. The case of the International Baccalaureate. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 121-136.
- Opertti, R. (2022). *El currículo en modo transformación*. Universidad Católica de Uruguay; UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing.
- Peregalli, A., & Gomez Caride, E. (2020). Aprendizaje inclusivo y efectivo. Derecho a la educación superior: transitar del dicho al hecho en una experiencia de formación docente universitaria por aptitudes. En I. Tuñón & S. Poy (Coords.), *La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades* (pp. 59-64). Universidad Católica Argentina.
- Podolsky, A., & Hyler, M. E. (2020). *Preparing Teachers for Deeper Learning at Alverno College*. Learning Policy Institute.
- Reimers, F. (2021). *Educación global para mejorar el mundo: como impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Ediciones SM.
- UNESCO (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO (2014-2021)*.
- UNESCO (2017). *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*.
- Vaillant, D. (2017). Los nuevos ambientes, el aprender a enseñar y las tecnologías digitales. En J. Delgado Lasa (Comp.), *Siglo XXI: Educación y CEIBAL* (pp. 87-93). ANEP.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada*. INFOD; IPE-UNESCO.
- Vaillant, D. (2020). Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo. En F. Miranda López y A. Martínez Bordón (Coords.), *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina* (pp. 133-151). Universidad Iberoamericana.
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, D. (2022). *La formación docente en los países latinoamericanos participantes en el programa PISA: una revisión de propuestas curriculares*. Informe de investigación inédito. Universidad ORT Uruguay.

- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E., & Questa-Torterolo, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: el caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>
- Vezub, L., & Arroyo, G. C. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Wolfswinkel, J., Furtmueller, E., & Wilderom, C. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal of Information Systems*, 22(1), 45-55. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>