



# De la transmisión del conocimiento a la innovación pedagógica: el rol del docente en la educación contemporánea

---

From knowledge transmission to pedagogical  
innovation: the role of teachers in contempo-  
rary education

...

Da transmissão do conhecimento à inovação  
pedagógica: o papel do docente na educação  
contemporânea

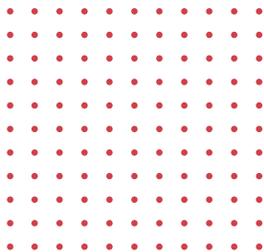
---

Por:

***Milton Fernando Trujillo-Losada***<sup>1</sup>

Universidad del Valle, Cali, Colombia.  
milton.trujillo@correounivalle.edu.co

 [0000-0002-2081-8681](https://orcid.org/0000-0002-2081-8681)



---

**Recepción:** 07/01/2023 • **Aprobación:** 16/04/2023

---

**Resumen:** La formación docente enfrenta desafíos significativos en el siglo XXI debido a los rápidos cambios sociales, tecnológicos y educativos. Este artículo analiza la evolución del rol del docente y la persistente brecha entre teoría y práctica en los programas de formación inicial. A través de un análisis documental con enfoque crítico-hermenéutico, se revisaron 230 artículos seleccionados de una base de 3130 documentos extraídos de Web of Science y SCOPUS. Los hallazgos evidencian que la formación tradicional de docentes ha priorizado el conocimiento teórico sobre el desarrollo de competencias prácticas, dificultando la preparación efectiva de los educadores. En respuesta a estas limitaciones, el estudio propone un modelo de formación integral que articula la reflexión sobre la práctica, el aprendizaje situado y el rol del docente como investigador y facilitador del conocimiento. Se identifican cinco funciones clave que los docentes deben asumir en la actualidad para responder a las demandas educativas contemporáneas. El artículo enfatiza la necesidad de transformar la formación docente a través de metodologías activas e integradoras que permitan cerrar la brecha entre el conocimiento académico y la realidad educativa. Estas reflexiones contribuyen a la construcción de un modelo educativo más equitativo, innovador y acorde con las necesidades del siglo XXI.

**Palabras clave:** Formación de docentes; Práctica Pedagógica; Rol docente; Calidad Educativa.

**Abstract:** Teacher education faces significant challenges in the 21st century due to rapid social, technological and educational changes. This article analyzes the evolution of the teacher's role and the persistent gap between theory and practice in initial teacher education programs. Through a documentary analysis with a critical-hermeneutic approach, 230 articles selected from a base of 3130 documents extracted from Web of Science and SCOPUS were reviewed. Findings show that traditional teacher education has prioritized theoretical knowledge over the development of practical competencies, hindering effective preparation of educators. In response to these limitations, the study proposes a comprehensive training model that articulates reflection on practice, situated learning and the role of the teacher as researcher and facilitator of knowledge. Five key functions that teachers must assume today in order to respond to contemporary educational demands are identified. The article emphasizes the need to transform teacher training through active and integrative methodologies that allow closing the gap between academic knowledge and educational reality. These reflections contribute to the construction of an educational model that is more equitable, innovative and in line with the needs of the 21st century.



**Keywords:** Teacher education; Pedagogical practice; Teaching role; Educational quality.

**Resumo:** A formação de professores enfrenta desafios significativos no século XXI devido às rápidas mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. Este artigo analisa a evolução do papel do professor e a lacuna persistente entre teoria e prática nos programas de formação inicial docente. Por meio de uma análise documental crítico-hermenêutica, foram revisados 230 artigos selecionados de um banco de dados de 3.130 documentos extraídos da Web of Science e da SCOPUS. Os resultados mostram que a formação tradicional de professores tem priorizado o conhecimento teórico em detrimento do desenvolvimento de habilidades práticas, prejudicando a preparação eficaz dos educadores. Em resposta a essas limitações, o estudo propõe um modelo formativo abrangente que articula a reflexão sobre a prática, a aprendizagem situada e o papel do professor como pesquisador e facilitador do conhecimento. Também foram identificadas cinco funções principais que os professores devem assumir hoje para atender às demandas educacionais contemporâneas. O artigo enfatiza a necessidade de transformar a formação de professores por meio de metodologias ativas e integradoras que preencham a lacuna entre o conhecimento acadêmico e a realidade educacional. Essas reflexões contribuem para a construção de um modelo educativo mais equitativo, inovador e alinhado com as necessidades do século XXI.

**Palavras-chave:** Formação docente; Prática pedagógica; Papel do docente; Qualidade educativa.



Esta obra está bajo la licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

### ¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Trujillo-Losada, M. F. (2023). De la transmisión del conocimiento a la innovación pedagógica: el rol del docente en la educación contemporánea. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (11), e20114738. [https://doi.org/10.25100/praxis\\_educacion.v0i11.14738](https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i11.14738)

## Introducción

En un mundo en constante cambio, la educación se enfrenta a retos sin precedentes. La globalización, la revolución tecnológica y las demandas cambiantes del mercado laboral exigen que los docentes estén preparados para formar ciudadanos críticos, creativos y competentes para el siglo XXI.

En el ámbito educativo, la formación docente ha sido un tema de gran relevancia desde hace más de un siglo. Sin embargo, a pesar de la importancia que se le ha otorgado a la relación entre la educación, la pedagogía y la formación de los maestros, todavía persisten programas y políticas que reflejan una característica propia del siglo XIX: la dicotomía entre la teoría y la práctica. Esta falta de integración ha impedido la preparación de docentes mejor capacita-

capacitados, con conocimientos y competencias adecuadas para afrontar los desafíos de la formación en el siglo XXI.

Sin embargo, la formación inicial docente no siempre ha logrado adaptarse a estos nuevos desafíos. A partir de los resultados de nuestro análisis, proponemos un modelo de formación inicial docente que prepare a los futuros educadores para ser líderes, investigadores, facilitadores y agentes de cambio en la sociedad. Este enfoque, influido por los aportes de Schön (1998), resalta cómo la reflexión sobre la práctica puede generar un conocimiento contextual y propio, fundamental para resolver los desafíos diarios en las instituciones educativas.

Sin embargo, la formación docente ha enfrentado obstáculos para integrar plenamente la teoría y la práctica, una brecha que persiste en la actualidad y que ha limitado la preparación efectiva de los educadores. En un mundo caracterizado por rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos, la formación de los docentes debe adaptarse para satisfacer las demandas del siglo XXI. Teniendo en cuenta que estos cambios impactan directamente en el ámbito educativo y, por ende, en la formación de los docentes, resulta importante que la formación docente se cuestione a partir de estos nuevos desafíos. Es necesario repensar la formación que reciben los docentes en la actualidad y proyectar la generación de nuevas formas de pensar, sentir y asumir el rol docente.

En ese sentido, estudiar el rol del maestro resulta significativo, pues ese rastreo, y su consecuente evolución, permite identificar lo que hace el docente y su impacto en el logro de los fines de la educación. El estudio permite identificar ese papel desde el transmisor de conocimientos del pasado hasta el facilitador del aprendizaje actual, en un momento en el que las funciones y responsabilidades del docente se han ampliado y diversificado.

En el siglo XIX, la formación docente se basaba principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos. Los maestros eran vistos como expertos en su campo, y su función principal era transmitir estos conocimientos a sus estudiantes. Sin embargo, este enfoque tradicional no tomaba en cuenta la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, ni las necesidades de los estudiantes en el contexto social y cultural cambiante. A finales del siglo XX y principios del XXI, se intensificaron las críticas hacia la formación tradicional de maestros. Se argumentaba que esta formación no preparaba adecuadamente a los docentes para enfrentar los desafíos de la enseñanza en un mundo en constante cambio.

Las críticas se centraron en los siguientes aspectos: a) Énfasis excesivo en la teoría: la formación se basaba principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos, sin una conexión clara con la práctica docente real. b) Falta de desarrollo de competencias prácticas: los maestros no recibían la formación necesaria para desarrollar las habilidades y competencias prácticas que requerían para ser efectivos en el aula. c) Desvinculación de la realidad social: La formación no tomaba en cuenta las necesidades y contextos sociales de los estudiantes.

En respuesta a estas críticas, se ha propuesto un enfoque renovado en la formación docente

que sitúe a la pedagogía en el centro. Este enfoque busca desarrollar competencias docentes que vayan más allá de la simple aplicación de conceptos teóricos y que capaciten a los futuros educadores para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

## **Metodología**

La investigación sobre el rol del docente se basó en una metodología de análisis documental. Esta estrategia implica seleccionar y analizar las ideas más relevantes de una serie de documentos para abordar un tema específico de manera reflexiva e intencional. Se emplearon etapas previamente validadas en investigación cualitativa y hermenéutica.

La fase inicial implicó realizar una búsqueda exhaustiva de literatura en bases de datos como Scopus y Web of Science, que resultó en la identificación de 3130 textos relacionados con la formación docente. Luego de un exhaustivo proceso de selección, se eligieron 230 documentos relevantes, que brindaron recomendaciones para mejorar la calidad de la educación y la preparación de los profesionales.

En la etapa posterior, los textos fueron leídos y categorizados según clasificaciones amplias y su potencial contribución al análisis. Las ideas se estructuraron a través de matrices para facilitar un análisis temático. En la tercera fase, las ideas se tejieron en torno a las categorías analíticas predefinidas, integrando aquellas que contribuyeron al objetivo de la investigación. Se identificó que menos del 1% de la producción académica global sobre formación docente aborda la relación entre teoría y práctica, según datos de Web of Science y Scopus hasta 2020.

El resultado de este proceso permitió caracterizar los principales roles asignados al ser del docente, a partir de su quehacer en relación con los procesos de la formación, identificados en los 230 documentos seleccionados, que han sido compartidos con la comunidad académica en forma de artículos o libros.

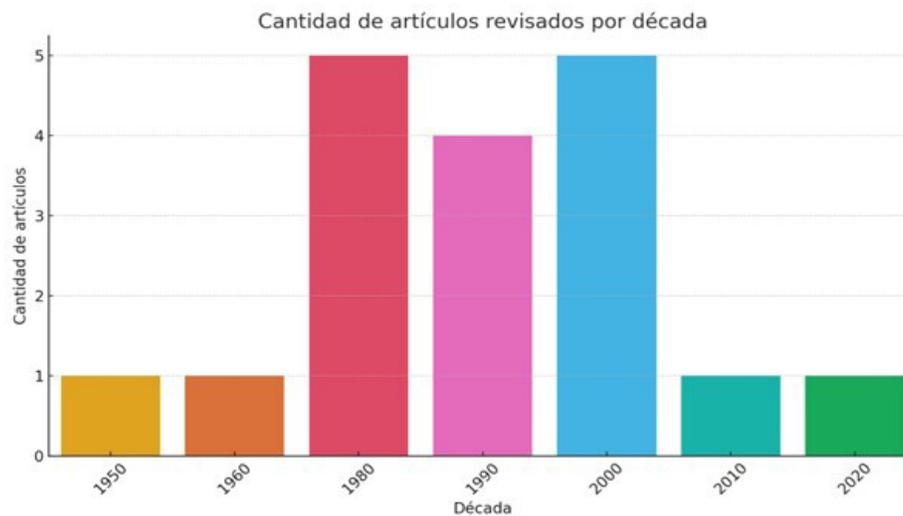
Con el fin de ofrecer una visión clara y sistemática del corpus documental analizado, se presenta, a manera de ejemplo, una tabla con algunos de los principales artículos revisados, organizados por autor, año de publicación, temática central y década (ver Tabla 1).

Asimismo, se incluye un gráfico que permite visualizar, de manera sintética, la distribución temporal de las publicaciones, lo cual evidencia las tendencias históricas en torno a la relación entre teoría y práctica en contextos formativos y profesionales (ver Figura 1). Estos insumos facilitan la comprensión del enfoque adoptado en la revisión y del panorama teórico que sustenta el estudio.

**Tabla 1.** Listado de referencias clasificadas

Autor(es)	Año	Temas principales
Ainscough, V.	1997	Teacher awareness, socio-cultural learning needs
Baldwin, S.	1983	Nursing models in special settings
Bell, G. H.	1989	European dimension in teacher training
Biggs, J.	1993	Theory to practice, cognitive systems
Cochran-Smith y Lytle	1993	Theory-practice in education
Connolly, A.	2008	Theory-practice relationship
Dussen, A.	1981	Teacher training experiments
Ehrenberg y Haggblom	2007	Problem-based learning in nursing
Leroy, C.	1963	In-service guidance training
Meyers, J.	2002	Best practices in consultation training
Newman, S. H.	1950	Division between psychological theory and practice
Prince <i>et al.</i>	2005	Preparation for clinical practice
Rodgers, J. M.	1985	Research priorities in nurse education
Roth y Tobin	2001	Teaching science as practice
Stones, E.	1987	Supervision as bridge between theory and practice
Thompson y Schademan	2019	Co-teaching practices
Varghese, R.	2019	Faculty voices in social work practice
Wilkerson y Irby	1998	Improving teaching practices

**Figura 1.** Distribución temporal de las publicaciones



## **Resultados**

La escuela tradicional nos ha impuesto la idea de que el encargado de transmitir el conocimiento es el maestro y, hasta la primera mitad del siglo XX, la docencia fue asumida por estos “expertos académicos” (Wilkerson y Irby, 1998, p. 387). El estudio señaló que los maestros valorados como “expertos” eran aquellos miembros de la facultad de medicina que tenían el conocimiento teórico de una disciplina y, por ende, podían enseñarla. La experiencia a la que se refiere esta valoración es a la acumulación y apropiación del conocimiento teórico, al manejo de conceptos, teoría y bagaje intelectual, que mantienen la idea del dominio de este aspecto sobre los escenarios de la praxis. Esto mismo ocurría a mediados del siglo XX en el campo de la psicología, pues al mantener la tensión entre la psicología como ciencia pura y la aplicada, implicaba que los centros de formación privilegiaran los cursos basados en “teorías y conocimiento de métodos científicos psicológicos, (que) no podrían ser enseñados adecuadamente por personas que carecen de una formación fundamental de alto nivel” (Newman, 1950, p. 496).

En este sentido, las investigaciones sobre la formación de enfermeras identificaron fuertes rupturas en el pensar y sentir de los profesionales por esta noción separada de teoría y práctica, como lo afirma Ehrenberg y Häggblom (2007, p. 72) al publicar que algunos profesores y estudiantes “esperaban que la teoría se abordara en cursos teóricos y la práctica pura formara parte de la formación basada en el trabajo”, a la manera de dos “entidades separadas”. Es decir, si la teoría y la práctica se concebían como conocimientos separados, y la escuela y la clínica como lugares separados; por ende, deberían existir cursos separados orientados a cada lugar y a cada tipo de conocimiento. Lo anterior también se puede evidenciar en los procesos de formación docente de Gran Bretaña que describe Stones (1987), pues aunque los estudiantes (maestros en formación) pudieran recibir conferencias sobre temas que “estuvieran de moda en diversos campos y su trabajo” (p. 68), la ausencia de cursos prácticos o espacios de formación práctica se justificaba afirmando que “verán las conexiones entre estos estudios teóricos y la enseñanza práctica unos años después de que hayan dejado la institución de formación”, manteniendo un sistema educativo que consideraba que el aprendizaje escolar es esencialmente la recepción pasiva por parte de los estudiantes de lo que los maestros les transmiten.

A pesar de lo anterior, la tensión no se superó con la inclusión de la práctica en los procesos de formación conceptual, pues implica un cambio, no sólo en la manera de entender estos aspectos, sino en la cultura académica, en la infraestructura escolar y en aspectos administrativos que, muchas veces, impiden las transformaciones que las instituciones educativas requieren. Por ejemplo, abordar la formación de un profesional pensando en los dos espacios convencionales de aprendizaje, a saber: la escuela o universidad, y la práctica o lugar de trabajo, implica una conexión importante entre la visión y orientación de los maestros y el acompañamiento pertinente de los tutores. Esta preocupación estuvo en la base de los trabajos de Dussen (1981) en Holanda, pues hasta 1977 no existían programas de formación pedagógica para maestros, más allá de algunos cursos complementarios en los másteres de las ciencias básicas, que habilitaban a los profesionales para enseñar esas ciencias en la

escuela. Pensar en cómo mejorar las prácticas docentes, así como los conocimientos para mejorar la enseñanza, exigió un trabajo no sólo curricular, sino de cultura institucional que permitió, de alguna manera, acercar los escenarios formativos de la teoría y la práctica. Stones (1987) refiere que este tipo de problemas se presenta también porque, muchas veces, los profesores están demasiado ocupados transmitiendo información sobre los dichos de los sabios de la educación, que pierden interés para atender los aspectos fundamentales de su práctica.

Algunos estudios han señalado también, con respecto a las carreras de enfermería, que cuando se asume la idea de la sala clínica como espacio de aprendizaje, ciertos estudiantes practicantes aumentan sus vacíos conceptuales y no desarrollan adecuadamente habilidades prácticas, pues “a menudo pasaban su tiempo en la sala ya sea trabajando solos o con otro personal no calificado” (Rodgers, 1985, p. 234). Adicionalmente, Rodgers (1985) recoge los estudios de Reid (1981), Ellis (1983), Gott y Reid (1981), Farnish (1982) y Orton (1983) sobre la calidad de capacitación del personal que está en las salas clínicas, pues las enfermeras encargadas de la instrucción clínica se sentían “inadecuadamente preparadas para su función docente”, seguramente porque, como lo afirmaron Gott (1983) y Hunt (1974) “las prácticas de enfermería llevadas a cabo por los estudiantes en las salas eran diferentes a las que se enseñan en la escuela de enfermería” (citados por Rodgers, 1985, p. 234).

Adicionalmente, el estudio de Ainscough (1997) señala dos tipos de problemas que emergen en las prácticas docentes y que señalan retos para la formación de profesores de lenguas extranjeras; uno relacionado con la dificultad de los docentes para identificar y valorar la variedad de orígenes culturales de sus estudiantes, que se presenta cuando el maestro desconoce la información que proviene de los contextos y a la que tiene acceso a través de prácticas incluyentes; y otro, en relación con las dificultades que puede tener un maestro inexperto cuando siente presión para ajustarse a las normas de una institución. Abordar desde el componente pedagógico este tipo de problemas prácticos conlleva al replanteamiento de programas de formación docente, que contribuirán también a la formación de mejores profesionales. Biggs (1993) pensando desde el contexto de la Universidad de Hong Kong, afirma que una de las ideas que ha permitido la permanencia del modelo de reproducción de conocimiento como fundamento de la formación de docentes, es que la enseñanza no se ha diseñado “para estimular activamente a los estudiantes a construir significado de su propia experiencia” (Wittrock, 1977, citado por Biggs, 1993, p. 74).

Otro aspecto que vincula los problemas de la formación de los docentes con los resultados de la formación de sus estudiantes se encuentra en la infantilización de los aprendices, como señala Casement (2005, citado por Connolly, 2008) como resultado de “la diferencia de poder entre los analistas de formación y los estudiantes en formación”, aspectos que crean la denominada “atmósfera autoritaria de los institutos de formación”, como afirma Kernberg (2000, citado por Connolly, 2008). Esta referencia al ambiente académico basada en la acumulación y el dominio de la teoría como parte de “una estructura administrativa oligárquica” que privilegia el status de la ciencia pura, hace que los profesores que se circunscriben a esta perspectiva, pretendan ubicarse por encima de aquellos que se dedican a los métodos

clínicos, porque éstos se limitan al campo de lo práctico y no de lo teórico (Connolly, 2008, p. 483). Para la formación de profesionales del Trabajo Social, reinterpretando a Ouelett (2010) y Sorcinelli *et al.* (2006), según el estudio de Varghese (2019), los maestros de campo y supervisores de las prácticas no han alcanzado el rol de “guías”, y cada vez más el profesorado se ha ido alejando de la valoración como “sabios en el escenario”, dejando de prestar atención al aprendizaje de los estudiantes en los escenarios de práctica y su necesaria retroalimentación en las aulas de clase.

Ahora bien, la mirada tradicional de las escuelas de formación profesionales en el área de la salud, permite señalar que se caracterizaban por tener una estructura jerárquica, por privilegiar a los docentes académicamente expertos y, en algunos casos, como en las escuelas de enfermería descritas por Rodgers (1985), los profesores enseñaban todos los temas del programa de estudios. Sin embargo, las necesidades de la formación, los conocimientos innovadores, la búsqueda de la eficacia en el sistema y las consideraciones y recomendaciones de estudiantes y egresados (Prince *et al.*, 2005), condujeron a reformas educativas que no sólo exigieron el re-diseño de programas de formación sino también un cambio en el papel de los profesores. Por ejemplo, las escuelas empezaron a adoptar la estrategia modular, o por bloques, para la enseñanza de un área en particular, se incluyeron cursos de investigación en el currículo y se vincularon profesores con experiencias clínicas o “el mismo personal de enfermería se empezó a concebir como docentes y formadores activos” (Baldwin, 1983, p. 475).

Sin embargo, la vinculación de profesores “expertos”, con conocimientos provenientes de la práctica y no sólo de la teorización, no fue la única estrategia empleada por las universidades, pues en el caso de las escuelas de medicina, como lo señalan Wilkerson y Irby (1998, p. 388) el problema estaba en que los médicos, ya fueran expertos académicos o distinguidos clínicos, no contaban con “experiencia formal como maestros”, pues “habían aprendido a través de la observación a sus maestros”. Se pensó, entonces, en una técnica que permitiera mejorar la “vitalidad académica”, a través de estrategias orientadas a la mejora de la enseñanza, que incluyeron “talleres, calificaciones de los estudiantes con consultas y becas de desarrollo del profesorado” (p. 394); todo un “programa integral de desarrollo docente” que generó, por un tiempo, un mejor desarrollo profesional, amplios desarrollos en la instrucción, erudición y liderazgo educativo, que afectó positivamente la “vitalidad y el éxito en la organización” hasta el punto de consolidarse como una “comunidad de aprendizaje colegiada” (Wilkerson y Irby, 1998, p. 394).

Si los profesores y tutores pueden “aprender” de las estrategias mencionadas, y modelan sus prácticas para permear el proceso de formación de sus estudiantes, éstos pueden mejorar también sus aprendizajes, como lo demuestra el estudio de Brysiewicz *et al.*, (2002, citado por Ehrenberg y Häggblom, 2007) cuando señala que los estudiantes de enfermería percibieron que las reuniones regulares con otros estudiantes para la reflexión y la relación con el preceptor contribuyeron no sólo a analizar mejor sus prácticas sino a formarse mejor como profesionales. Ehrenberg y Häggblom (2007, p. 73) afirman que el uso de la reflexión también “debe desarrollarse y aplicarse a diferentes situaciones en relación con la formación

de preceptores”, aspecto que debe suscitar “la colaboración entre las clínicas de salud y la universidad”. Para Leroy (1963) este tipo de reuniones, que configuran un proceso de creación de comunidades, puede convertirse en un indicador de efectividad siempre y cuando vincule, adicional a los docentes y orientadores escolares, a “los alumnos y padres”, pues las personas que participan de estos escenarios democráticos, “son más maduras, más capaces de emitir juicios objetivos y menos agresivas que aquellas formadas por controles autoritarios” (p. 80). Estas ideas, que recogen los aportes de Beene (1948), Erickson (1949) y Froehlich (1949) en contextos educativos norteamericanos, le permiten afirmar a Leroy (1963) que los maestros requieren de herramientas para “aumentar su conocimiento de la comunidad”, y, por ende, relacionar su enseñanza con esas problemáticas para “ayudar a los niños a comprender su comunidad y reconocer las oportunidades disponibles para las opciones ocupacionales” (p. 82).

Lo anterior, como afirma Meyers (2002) al encontrar elementos similares que impactaron positivamente la formación de psicólogos, se basa en el modelo de “docente investigador”, y recoge los aportes de Cochran-Smith y Lytle (1993; 1999) que han influido en el pensamiento sobre la enseñanza y la formación de docentes. Este modelo sugiere que los profesores en ejercicio deberían investigar su propia práctica en un esfuerzo por fortalecer su desempeño mientras contribuyen a la formación de otros profesionales. Según Meyers (2002, p. 44) “este enfoque proporcionaría a los estudiantes apoyo para utilizar estrategias de practicante-investigador en la práctica y las pasantías”. Pensar desde esta perspectiva, en palabras de Prince, *et al.*, (2005, p. 711) sería una evidencia de los esfuerzos que realizan las instituciones “para cerrar la brecha” entre los momentos pre-clínicos y clínicos, permitirles a los estudiantes “adaptarse a las diferencias culturales entre el aula y el entorno clínico”, asumir nuevas responsabilidades como profesores y evitar “una situación insatisfactoria que ahogue el progreso de los estudiantes”. En términos de Bell (1989) estas ideas consolidan la necesaria “revitalización” de la pedagogía, necesaria para lograr una “armonización” entre la formación de maestros y las prácticas investigativas, lo que conllevaría a “avanzar hacia el siglo XXI” haciéndole ajustes a “una pedagogía modelada en gran medida en el siglo XIX” (p. 231).

El estudio desarrollado por Thompson y Schademan (2019), luego de examinar cuatro años de datos sobre un programa de preparación de maestros en los Estados Unidos, señaló la “co-enseñanza” no sólo como una práctica para mejorar la instrucción, sino como un método alternativo para preparar mejor a los profesores, concentrando las acciones “en un marco de colaboración, reflexión y respeto mutuo” (p. 2). Este estudio, que recoge fundamental los aportes de Roth y Tobin (2001) acerca del impacto de la co-enseñanza y los co-diálogos sobre el desarrollo del profesorado en formación práctica con el apoyo de los mentores, en las aulas de educación general, identificó cinco prácticas claves: “negociar diferencias, compartir autoridad, co-mentoría, coaching en el momento e inmersión en experiencias de enseñanza del mundo real” (p. 1), que evidenciaron aumentos en la comprensión profesional y en las habilidades de los maestros en formación para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

## **Discusión y Conclusiones**

Ahora bien, los retos anteriores indican que, en el ámbito de la educación, los profesores siguen desempeñando una serie de papeles y funciones fundamentales tanto en las aulas tradicionales como en los entornos de aprendizaje escolar y comunitario. Las percepciones indican que su labor va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se extiende a la formación de los estudiantes como intérpretes conscientes del mundo y como ciudadanos autónomos y críticos. Según los documentos analizados, este nivel de logro requiere una sólida formación pedagógica y aptitudes para la enseñanza, así como la capacidad de adaptarse a las exigencias siempre cambiantes del panorama educativo. Así, se identifica un reto crucial y prioritario en la formación inicial de los futuros docentes, que exige el trabajo por la resignificación del rol docente.

Una descripción más detallada de la información analizada permite identificar que los programas de formación conciben a los profesores como:

### **1. Formadores de ciudadanos autónomos y críticos**

En esta primera categoría, la atención se centra en el desarrollo de individuos con capacidad para pensar analítica y críticamente y actuar de forma independiente y autónoma en la sociedad. No sólo se hace hincapié en la adquisición de conocimientos, sino también en el cultivo de habilidades esenciales que permitan a los individuos relacionarse de forma reflexiva con el mundo que les rodea. Esta concepción cobra especial importancia en contextos formativos donde se busca superar el enfoque transmisivo tradicional que, como señala Biggs (1993), no estimula activamente a los estudiantes a construir significado a partir de su experiencia. Además, estudios como el de Connolly (2008) advierten sobre los riesgos de mantener estructuras jerárquicas en la formación docente que infantilizan a los estudiantes, impidiendo el desarrollo de su pensamiento autónomo. Frente a este panorama, los educadores que promueven la reflexión crítica y el debate abren camino a una formación orientada a la participación ciudadana y a la transformación democrática.

### **2. Solucionadores de problemas educativos, culturales y medioambientales**

Este rol requiere que los educadores se comprometan activamente en la resolución de retos complejos vinculados a sus prácticas pedagógicas y a las condiciones sociales y culturales de sus entornos. A través de enfoques reflexivos, se busca analizar las causas estructurales de estos problemas. Así lo evidencian los estudios sobre la formación de docentes y profesionales de la salud, donde la desconexión entre teoría y práctica impide una respuesta eficaz a las demandas del entorno (Rodgers, 1985; Ehrenberg y Häggblom, 2007). En esta línea, el educador es concebido como un agente de cambio que, mediante el análisis crítico de su realidad, puede aportar soluciones pertinentes y sostenibles en los campos educativo, cultural y ambiental.

### **3. Mediadores entre la cultura científica y las comunidades**

Esta concepción define al docente como un facilitador del conocimiento científico, con capa-

cidad para traducir saberes complejos en experiencias educativas significativas, contextualizadas y accesibles. El estudio de Ainscough (1997) resalta la importancia de que los docentes reconozcan los contextos socioculturales de sus estudiantes para evitar prácticas excluyentes y promover una enseñanza que dialogue con la diversidad. Asimismo, Bell (1989) destaca la necesidad de armonizar la formación docente con las demandas del siglo XXI, promoviendo una pedagogía sensible al entorno y al conocimiento situado.

#### 4. Conectores entre teoría y práctica

Una concepción más integral del rol docente emerge al reconocer la capacidad del educador para articular de forma efectiva los marcos teóricos con la experiencia real de enseñanza. Esta conexión es fundamental para lograr un aprendizaje significativo y transferible. Según Stones (1987) y Wilkerson y Irby (1998), persistir en una visión donde teoría y práctica son compartimentos estancos ha limitado históricamente la efectividad de la formación docente. Superar esta fragmentación, como sugieren Cochran-Smith y Lytle (1993; 1999), implica fomentar en los docentes la reflexión sobre su propia práctica como una vía para consolidar aprendizajes más profundos y relevantes.

#### 5. Asesores y tutores de prácticas

El reconocimiento del docente como mentor y guía en los procesos de formación práctica cobra especial relevancia cuando se considera el acompañamiento como una estrategia clave en la transición del saber al saber hacer. Estudios como los de Thompson y Schademan (2019) y Roth y Tobin (2001) han demostrado que la co-enseñanza, la tutoría situada y el trabajo colaborativo entre mentores y docentes en formación generan entornos de aprendizaje más efectivos y sostenibles. Además, Prince *et al.* (2005) subrayan que esta relación cercana y reflexiva entre el preceptor y el estudiante favorece la adaptación al entorno profesional y fortalece la identidad docente desde etapas tempranas de la formación.

Con todo, en este escenario de transformaciones profundas y demandas cada vez más complejas, la figura del docente se redefine como un actor clave en la construcción de respuestas pedagógicas pertinentes, contextualizadas y socialmente comprometidas. Los hallazgos de este estudio evidencian que ya no es posible formar educadores desde modelos que fragmentan el saber, desconectan la teoría de la práctica o ignoran los desafíos culturales y éticos de la enseñanza. Por el contrario, se requiere una formación integral que potencie el pensamiento crítico, la investigación situada y la intervención educativa transformadora. Reconocer al maestro como intelectual público, mediador de saberes y constructor de comunidades de aprendizaje no es solo un horizonte deseable, sino una necesidad impostergable para encarar los retos del presente. La formación docente del siglo XXI debe, por tanto, proyectarse más allá de la técnica o la reproducción del conocimiento: debe cultivar profesionales capaces de leer la realidad con lucidez, actuar con sensibilidad ética y crear nuevas posibilidades educativas desde la reflexión sobre su propia práctica.

## Referencias bibliográficas

- Ainscough, V. (1997). Reflection in action: Increasing teacher awareness of the learning needs of specific socio-cultural groups. *System*, 25(4), 571-579. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00053-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00053-5)
- Baldwin, S. (1983). Nursing models in special hospital settings. *Journal of Advanced Nursing*, 8(6), 473-476. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1983.tb00474.x>
- Bell, G. H. (1989). Developing a European dimension of the teacher training curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 12(3), 229-237. <https://doi.org/10.1080/0261976890120303>
- Biggs, J. (1993). From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 73-85. <https://doi.org/10.1080/0729436930120107>
- Cochran-Smith, M., y Lytle. S. L. (Eds.). (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Connolly, A. (2008). Some brief considerations on the relationship between theory and practice. *Journal of Analytical Psychology*, 53(4), 481-499. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5922.2008.00742.x>
- Dussen, A. (1981). New teacher training experiments in Leyden. *Revue A T E E Journal*, 4(3), 147-157. <https://doi.org/10.1080/0379606810040304>
- Ehrenberg, A., y Haggblom, M. (2007). Problem-based learning in clinical nursing education: Integrating theory and practice. *Nurse Education in Practice*, 7(2), 67-74. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.04.005>
- Leroy, C. (1963). In-service guidance training. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 47(284), 78-85. <https://doi.org/10.1177/019263656304728409>
- Meyers, J. (2002). A 30 Year Perspective on Best Practices for Consultation Training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(1-2), 35-54. <http://dx.doi.org/10.4324/9781410607850-5>
- Newman, S. H. (1950). Comment: Should Psychological Theory and Practice Be Divided? *American Psychologist*, 5(9), 495-496. <https://doi.org/10.1037/h0057353>
- Prince, K., Boshuizen, H., Van Der Vleuten, C., y Scherpbier, A. (2005). Students' opinions about their preparation for clinical practice. *Medical Education*, 39(7), 704-712. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02207.x>
- Rodgers, J. M. (1985). An examination of research priorities in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 10(3), 233-236. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1985.tb00517.x>
- Roth, W. M., y Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching And Teacher Education*, 17(6), 741-762. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00027-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00027-0)
- Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo: *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Stones, E. (1987). Teaching practice supervision: Bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 67-79. <https://doi.org/10.1080/026197687-0100109>
- Thompson, M., y Schademan, A. (2019). Gaining fluency: Five practices that mediate effective co-teaching between pre-service and mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102903. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102903>
- Varghese, R. (2019). Teaching without being taught how: Social work practice faculty voices. *Social Work Education*, 39(2), 145-159. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1619684>
- Wilkerson, L., y Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387-396. <http://dx.doi.org/10.1097/00001888-199804000-00011>

## Notas

- <sup>1</sup> Candidato a Doctor en el programa de doctorado en Educación de la Universidad de los Andes. Profesor Titular de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Su enfoque docente se centra en Pedagogía y Formación de maestros, con trabajos en el área de Educación en Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente es estudiante en el programa de doctorado en Educación de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia) y en el doctorado en Sociología de la Universidad de Barcelona (Barcelona, España). Está investigando actualmente la formación de profesores del siglo XXI. En particular, le interesa establecer una nueva relación entre la teoría y la práctica en el proceso de formación inicial docente. Obtuvo su título en Licenciatura en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia) y tiene una especialización en Ciencias Políticas con énfasis en Políticas Públicas de la Universidad de Ibagué (Colombia) en colaboración con la Universidad de Salamanca (España). Su maestría es en Educación con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia). A lo largo de su carrera, ha participado en varios proyectos de intervención educativa, lo que le ha permitido contribuir a revistas académicas y libros en su campo. Sus trabajos científicos y educativos han sido publicados en revistas colombianas y latinoamericanas, que se pueden consultar a través de su ORCID y se puede seguir en X (Twitter) como: @miltonftrujillo.

