LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN DIGITAL, INCLUSIVA Y HUMANISTA



Francisco Gárate Vergara
Andreea Gabriela Pana
Mario Martín Bris
(Coordinadores)

La educación en Iberoamérica en un contexto de transformación digital, inclusiva y humanista

Francisco Gárate Vergara
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
Universidad Andrés Bello (UNAB) Chile

Andreea Gabriela Pana
Universidad de Alcalá (UAH). España

Mario Martín Bris
Universidad de Alcalá (UAH). España

Coordinadores

“La educación en Iberoamérica en un contexto de transformación digital, inclusiva y humanista”

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026
Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 979-13-7047-385-3

DOI: https://doi.org/10.14679/5031

Coordinadores
Francisco Gárate Vergara
Andreea Gabriela Pana
Mario Martin Bris

Editores
Francisco Gárate Vergara
Andreea Gabriela Pana
Mario Martin Bris

Nota. *Los trabajos de investigación compilados en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores. Las opiniones, resultados, conclusiones y recomendaciones expresadas en cada capítulo reflejan el pensamiento y análisis de los autores y no necesariamente coinciden con los de los editores o la institución compiladora. El contenido de cada contribución es presentado tal como fue entregado por los autores, quienes asumen la responsabilidad ética y académica de sus investigaciones.*

Esta publicación ha contado con el apoyo de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), la Universidad de Alcalá – UAH, la Cátedra Iberoamericana de Educación OEI / UAH y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Comité de Honor

José Vicente Saz Pérez
Mariano Jabonero Blanco
Julio Castro Sepúlveda
Fernando León García
Juan Camilo Montoya Bozzi
Rafael Rosell Alquitel
Miguel Fiallo Calderón
Catalina Andújar Scheker

Coordinación de Ejes

Margarita Aravena Gaete
Gabriela Croda Borges
Adriana Martínez Arias
Mirian Checa Romero
Nieves Hernández Romero
Silvio Henrique Fiscarelli
Rhadaisa Neris
Adriana Martínez Arias
Mirian Checa Romero
Guadalupe Silva
Flavia María Uehara
Miguel Ángel Moreno

Comité Científico

Nieves Hernández Romero
José Luís Bizelli
Margarita Aravena Gaete
José Luis Bonilla Esquivel
Gabriela Croda Borges
Francisco Gárate Vergara
Juan Pablo Catalán Cueto
Adriana Martínez Arias
Lina María Osorio Valdés
Cecilia Marambio Carrasco
Mario Martín Bris
Mirian Checa Romero Diana
Flores Noya
Emilio Rodríguez Macayo
Marina Barba Dávalos Paulo
Rennes Marçal
Maria Teresa Miceli Kerbauy
Silvio Henrique Fiscarelli
Luci Regina Muzzeti
Andreza Marques de Castro
Marcia Lopes Reis
Doris Elizabeth Becerra
Polio William Arellano
Cartagena Andrea Figueroa
Vargas Claudia Acra
Despradel Analia Rosoli
Thaís Vargas Bizelli

ÍNDICE

PRÓLOGO 7

LA ESCUELA DE HOY ES LA MISMA DE ANTES, PERO HA CAMBIADO. 7

PRESENTACIÓN 11

TRANSFORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI 15

LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA 23

LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA 32

FACILITADORES Y OBSTÁCULOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO PARA EL SIGLO XXI 42

POR QUÉ Y PARA QUÉ EVALÚA EL PROFESOR: CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE 49

GESTIÓN UNIVERSITARIA Y LOS RETOS: LA PERMANENCIA EN TIEMPOS DE IA GENERATIVA 57

GLOBAL COMPETENCE AND INTERNATIONALIZATION OF CURRICULUM IN COLOMBIA: THE RED UNIVERSITARIA MUTIS SEAL AS A CASE STUDY 65

JUDICIALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES 74

RECOMENDACIONES: POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN CONECTADA 82

FORJANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS: TECNOLOGÍAS DIGITALES Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA PARA COMBATIR LAS FAKE NEWS 91

REGULACIÓN ÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA 102

APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y COLABORATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL TALLER DE DISEÑO DE ARQUITECTURA: NUEVAS CONFIGURACIONES EN ENTORNOS DIGITALES 110

IA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES 118

EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN PIBID COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE Y MEDIACIÓN CULTURAL: APORTES DE PIERRE BOURDIEU 127

LA RELACIÓN DE DEPENDENCIA ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, LA REFORMA DEL ESTADO, LA REFORMA EDUCATIVA Y EL EJERCICIO EFECTIVO DE ESTE DERECHO EN MÉXICO 136

MUJERES Y MÚSICA EN LAS ESCUELAS NORMALES EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN 146

DE LA EXPOSICIÓN A LA ACTITUD: PORNOGRAFÍA Y SEXISMO EN DOCENTES EN FORMACIÓN 156

A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PROMOTORA DE CIDADANIA ATIVA 166

PRÓLOGO

LA ESCUELA DE HOY ES LA MISMA DE ANTES, PERO HA CAMBIADO.

Alberto Gárate Rivera
CETYS Universidad

Cincuenta años después regreso a la escuela primaria donde inicié mi trayectoria escolar. El lugar seguía siendo el mismo. Al parecer, nada había cambiado y muchas cosas lo habían hecho. Construida en la década de los sesenta del siglo pasado, sus paredes de ladrillo y pisos y techos de cemento seguían firmes, a pesar de soportar algunos temblores de intensidad superior a los seis grados en escala de Ritcher. La dirección está en el mismo sitio y la explanada donde se celebraban -y aún lo hacen- las ceremonias cívicas de los lunes (*Lunes social*), se mantiene funcional.

Afirmar que nada ha cambiado de la escuela por tener los mismos salones, la bodega, una pequeña biblioteca, es una aseveración temeraria. Es tanto como sostener que los autos se mantienen tal cual desde que se inventaron, pues siguen teniendo motores, frenos, neumáticos, puertas, volante. Con esa idea en mente, me acerco al salón de tercer año. Una decena de metros antes de llegar a la puerta, los recuerdos me asaltan y veo a la profesora Julia, con un poco más de cuarenta años -ya mayor para aquel tiempo-, escribiendo en la pizarra con una tiza color amarillo, tres oraciones con sujeto, verbo y predicado. Veo también al grupo de treinta y cinco niños -yo incluido- sentados en fila en mesabancos de madera individuales, anotando con cuidado en los cuadernos lo que está escrito en la pizarra. La voz de la profesora Julia es fuerte y clara*: Escriban con buena letra y subrayen el verbo en cada oración. Si veo en algún error, una falta de ortografía o un manchón, mando a ese niño al rincón de los castigos. A mi salón no vienen a perder el tiempo, chamacos.*

Un par de veces me tocó ese castigo: el rincón de las vergüenzas. La profesora Julia nos ponía en la esquina que estaba a un lado del escritorio, quince minutos que se nos hacían eternos, para mostrarle al grupo que ese niño era *burro,* que no aprendía gramática ni aritmética. No sé si el castigo surtía efecto, lo cierto es que una vez que lo probabas, no querías más estar ahí, entonces te apurabas por hacer bien los ejercicios. Y de decirle a tu madre que la profesora Julia te había castigado, ni una palabra, pues entonces el castigo resultaba doble.

¿Por qué fui a la escuela donde hice mi primaria? La directora del plantel estudiaba un doctorado en educación y yo le impartí un curso sobre la *Escuela de nuestros días.* Una de las tesis que pusimos sobre la mesa en la primera sesión de trabajo es que la escuela ha cambiado muy poco. Como parte de una estrategia didáctica que nos llevara a comprobar esa y otras conjeturas, los estudiantes debían hacer algunas entrevistas a profesores y complementarlas con un par de observaciones de clases en escuelas primarias de la localidad. Al enterarme que esta directora dirigía el plantel donde estudié en mi lejana infancia, le pedí que me permitiera hacer lo mismo que harían ellos. Más que un ejercicio académico, seguramente lo que yo quería era dialogar con mi nostalgia.

Para no enredarme en asuntos metodológicos, solo apuntaré que realicé dos observaciones. En la primera fui la novedad entre los niños y un intruso en la dinámica de la profesora; en la segunda el revuelo fue menor y pude ya sentarme en una silla al final del salón. Lo que establecí en mis notas de campo a manera de reflexión es que, sin duda, es la misma escuela siendo otra. La maestra no se llama Julia. Su nombre es más contemporáneo: Ana Karina. También anda en los cuarenta, pero se ve mucho más joven respecto a cómo lucía mi profesora Julia. De esas coincidencias de la vida, ella estudió también en la primaria que describo y Julia fue su maestra de tercer año.

La escuela, como los autos modernos, ha cambiado, pero hay cosas que permanecen. Sigue siendo escuela y sigue habiendo recreo; el horario es el mismo; hay un director y profesores; está el sindicato al frente del profesorado; en los lunes cívicos se canta el himno nacional y se ofrecen honores a la bandera; los niños llevan el clásico uniforme azul marino con blusa o camisa blanca, y el bullicio en la explanada en el tiempo de recreo nos sigue mostrando que, a pesar de los teléfonos celulares, los niños continúan corriendo en los espacios abiertos.

¿En qué ha cambiado? En varias cosas. Hoy los salones de clases -al menos de esta primaria- ya no rebosan de alumnos; en este grupo solo hay 16 alumnos. *Ya ve, profesor, las familias de hoy ya no quieren tener hijos,* me dice la maestra cuando le pregunto por el número total. Los padres de familia ya no dejan a sus hijos “con todo y nalgas” (clásica alusión a que daban permiso para que los profesores dieran castigos físicos a los niños). Una profesora, por más cálida y amorosa que sea, ya no puede dar un abrazo a un pequeño, aunque lo vea en una crisis de desamparo. Y uno de los cambios más visibles se viven en el salón de clases. Los viejos pupitres de madera ya no están, hoy hay mesas con cuatro sillas cada una. Tizas tampoco se ven, ahora son plumones y la pizarra es blanca, no verde. El salón está lleno de cartelones, letreros, dibujos, mapas, etc.

Afirmo que, la profesora Julia, formada en la vieja guardia, no podría hacer lo que hace Ana Karina, y no podría hacerlo porque no fue capacitada para ello. La profesora de hoy inicia recordando que les pidió que trajeran un material de tarea. Luego se mete "*Al tema de esta semana, la basura en mi comunidad*". Les explica que practicarán la observación, el español, las matemáticas y otras ciencias porque realizarán un proyecto que durará tres días. Acto seguido, los organiza en equipos y comparte las instrucciones. Después, señala que la primera actividad del proyecto es una lectura en voz alta del tema *La basura* que viene en uno de los libros de texto.

Concluyo el relato. Es evidente que la escuela sigue siendo la misma en algunas cosas (el salón, el profesor, los libros de texto, la autoridad, el horario), pero en otras, no. La de hoy se distancia de aquella de la segunda mitad del siglo XX en cuanto a las formas de relación alumno-profesor, el papel de la familia en la escuela, la salud emocional y la manera de trabajar en un salón de clases inundado de las famosas metodologías activas, por señalar algunas diferencias.

El libro que estás a punto de leer, estimado lector, burbujea esos cambios. Los ensayos que conforman la obra van dando cuenta de esa escuela que es otra siendo la misma. Como no podría ser de otra manera, la inteligencia artificial es una de las burbujas más grande en ese escenario de novedades, tanto en la vertiente técnica, como en la ética. Pero también lo es el reconocimiento a la diversidad, la inclusión, el ponerle mucha atención a la judicialización de la convivencia educativa. En un marco más amplio, la reforma de la educación y el derecho efectivo que tiene la niñez y la juventud al acceso a la educación.

Una parte sustantiva de este libro se enfoca a la necesaria formación y actualización del profesorado. Si en los niveles básicos las formas y las estructuras de la escuela han cambiado, en el ámbito universitario las novedades vuelan por muchas direcciones. Si bien disparadas por la pandemia, hoy llevan una velocidad propia. Es así que la obra inicia con los resultados de un estudio que muestra la transformación de las competencias pedagógicas del profesorado universitario. Se suma a ésta otro estudio de carácter documental sobre el liderazgo pedagógico universitario, estableciendo que éste se constituye en un campo emergente, aun fragmentado y débilmente institucionalizado. Los facilitadores, los obstáculos, los mecanismos de evaluación, la gestión de la escuela, también están presentes en sendos trabajos de investigación. En suma, son trece los textos que se incluyen en este libro, todos ellos resultados de investigaciones desarrolladas con diversas metodologías que aportan conjeturas, conclusiones y reflexiones al lector.

El libro lleva por título **La educación en Iberoamérica en un contexto de transformación digital, inclusiva y humanista**". Ahí están algunas piezas que requerimos los profesores que hoy pensemos y habitemos la escuela de nuestros días. El Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE), sigue aportando conocimiento científico a los diferentes actores de la escuela en Iberoamérica. Año tras año, el reencuentro entre colegas, además de refrescarnos la memoria y abonarle nuevas anécdotas a la nostalgia, nos lleva a dialogar en un ambiente de madurez intelectual, sobre las novedades y los problemas que enfrentamos en los centros escolares. Es interesante percibir cómo las coincidencias están presentes, a pesar de las diferencias territoriales y contextuales en las que desarrollamos nuestro trabajo.

Son veinte años ya que este grupo se ha ocupado de pensar, escribir y colaborar en temas de la educación. Algunos de sus integrantes podrán tener más edad que la profesora Julia, una de nuestras protagonistas del relato inicial, pero su interés por saber y actualizarse constantemente en las categorías emergentes del mundo escolar los lleva a entender perfectamente las metodologías que utiliza la profesora Ana Karina, la otra protagonista del relato. Saben los colegas que coordinan este libro, lo mismo que sus autores, que la escuela, siendo la misma que hace cincuenta años, ha cambiado, y que el profesor o profesora que se resista a saber situarse en la escuela de hoy, estará en un proceso de deshabitarla. En el EIDE se pugna por habitarla desde el optimismo crítico. De esa manera no veremos a los centros escolares de color de rosa, pero tampoco nuestra vista verá un callejón oscuro.

PRESENTACIÓN

La educación del siglo XXI asiste a una reconfiguración de sus paradigmas fundacionales. Al formar parte de sociedades hiperconectadas, globalizadas y profundamente desiguales, las instituciones educativas emergen como el epicentro de las tensiones sociales, tecnológicas y éticas de nuestro tiempo, claves para la configuración del pensamiento y el conocimiento. Repensar el hecho educativo exige rigor académico y, sobre todo, una sensibilidad humana que sitúe al sujeto —en su diversidad, vulnerabilidad y potencialidad— en el centro de toda praxis. Bajo esta premisa, las aportaciones de los distintos autores y autoras articulan los hallazgos empíricos y teóricos que delinean el presente y el futuro de la educación iberoamericana.

En esta línea, a través del eje temático de Políticas Públicas y Gestión Educativa: De la Burocracia al Liderazgo Pedagógico Transformador, se evidencia que el ejercicio efectivo del derecho a la educación depende intrínsecamente de una estructura estatal capaz de implementar reformas que superen la brecha entre el reconocimiento jurídico y la realidad material de las escuelas; una aspiración que, no obstante, colisiona con la crisis de sentido que atraviesa la gestión institucional contemporánea. Particularmente en el ámbito universitario iberoamericano, la evidencia demuestra que el liderazgo pedagógico ha sido desplazado por enfoques gerenciales y administrativos, subordinando así los procesos de enseñanza y aprendizaje a las lógicas de la rendición de cuentas y la productividad.

Esta deriva gerencialista se complejiza aún más al converger con el alarmante fenómeno de la judicialización de la convivencia escolar, donde el discurso de la transparencia y las políticas de *accountability* han propiciado una performatividad jurídica que transforma a los líderes educativos en "administradores de riesgos". Como consecuencia de este afán precautorio por documentar procesos y eludir sanciones, se erosiona la confianza comunitaria y se consolida una cultura del miedo que termina por desplazar el enfoque pedagógico-formativo en la resolución de conflictos.

Ante este escenario, resulta imperativo repolitizar la gestión, especialmente en la educación superior, donde desafíos críticos como la deserción estudiantil —entendida no solo como un fracaso institucional sino como una pérdida irreparable de capital social— exigen que las instancias directivas integren herramientas emergentes como la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) para predecir, prevenir y asegurar la permanencia del estudiantado bajo estándares de calidad, garantizando así la sostenibilidad de los sistemas educativos mediante un liderazgo ético que reemplace el control burocrático por culturas auténticas de mejora continua.

Por otra parte, desde la línea de Práctica Docente y Desarrollo Profesional: Abrazar la Incertidumbre en la Formación Continua, se constata que la complejidad del aula moderna exige una deconstrucción profunda de las metodologías tradicionales, una transformación que, sin embargo, se ve constreñida por obstáculos estructurales como la inmediatez social —que reduce el tiempo de planificación— y la carencia de competencias digitales específicas para

una inclusión efectiva. Ante estas limitaciones, la evolución pedagógica no puede ser un acto aislado, sino que requiere que la formación inicial y continua del profesorado fomente activamente la reflexión crítica y la disrupción, permitiendo así a dicho colectivo habitar y gestionar la incertidumbre de los entornos educativos contemporáneos.

Un ejemplo elocuente de esta disrupción se halla en la integración de la creación artística dentro de la formación docente universitaria, donde romper con los guiones preestablecidos expone al futuro profesorado a una incertidumbre emocional que, lejos de constituir un obstáculo, actúa como un motor catalizador para la adquisición de habilidades blandas, la colaboración y la empatía. Esta apertura hacia lo emergente exige, correlativamente, transformar de manera profunda las creencias evaluativas del profesorado; un ámbito donde la investigación aún demuestra la persistencia de una "racionalidad técnica" volcada casi exclusivamente en la medición, el control y la calificación sumativa. Por tanto, transitar hacia un modelo formativo y autoformador —en el cual la retroalimentación permita al alumnado comprender y autorregular su propio aprendizaje— deja de ser una mera opción metodológica para convertirse en un imperativo ético indispensable para la consolidación de una pedagogía auténticamente humanizadora.

En esa misma línea, el eje de Educación Inclusiva y para la Igualdad: La Justicia Social como Práctica Institucional evidencia que la escuela dista de ser un espacio neutro, en tanto opera de manera constante reproduciendo o desafiando las jerarquías sociales. Desde la sociología de Pierre Bourdieu, se comprende que fenómenos como la alfabetización constituyen prácticas sociales atravesadas por profundas desigualdades en el acceso a la cultura escrita, una realidad ante la cual iniciativas como el programa *PIBID* en Brasil demuestran la necesidad de un profesorado que actúe como mediador cultural intencional, capaz de democratizar el acceso a los bienes simbólicos y al capital cultural valorizado socialmente, sin que ello implique descalificar los saberes previos que las infancias portan desde sus contextos de origen.

Esta urgencia de equidad se extiende de forma crítica a la dimensión de género, donde la inclusión actual exige confrontar el impacto de nuevos agentes de socialización, tales como el elevado consumo de pornografía *mainstream* entre el profesorado en formación, un fenómeno directamente correlacionado con mayores índices de sexismo hostil y benévolo que perpetúa actitudes que reproducen asimetrías de género. Para desarticular esta violencia tanto simbólica como material, resulta ineludible implementar una educación sexual crítica, emancipatoria y descolonizadora que, inspirada en los postulados de Freire y Foucault, funcione como una pedagogía transgresora que permita a las juventudes problematizar la heteronormatividad y los discursos hegemónicos. De este modo, la educación se instituye como una plataforma promotora de ciudadanía activa y democrática, continuando una histórica conquista de espacios que fue liderada por las propias mujeres quienes, ya desde las Escuelas Normales de los siglos XIX y XX, instrumentalizaron disciplinas inicialmente marginadas como la música para forjar identidades profesionales, acceder al espacio público y sentar las bases del activismo contemporáneo.

Por su parte, la línea de Educación Científica, Competencia Digital e Inteligencia Artificial precisa cómo la revolución digital ha transformado la arquitectura misma del conocimiento,

situando a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) no como una simple herramienta, sino como un coautor cognitivo que exige repensar el significado profundo del aprendizaje. Ante este panorama, políticas prohibitivas como el veto a las pantallas o a los dispositivos móviles en las aulas resultan insuficientes; por el contrario, la escuela debe constituirse como el espacio por excelencia para la alfabetización mediática, capacitando al estudiantado en el desarrollo de un pensamiento crítico y científico capaz de combatir la desinformación.

Esta reconfiguración metodológica se manifiesta con claridad en la educación superior —como se observa en los talleres de diseño arquitectónico—, donde la IAG cataliza dinámicas de aprendizaje colaborativo y distribuido que, lejos de aislar al alumnado, propician una interacción horizontal en la cual el conocimiento se negocia colectivamente y el profesorado se erige en un mediador crítico entre la creatividad humana y la lógica algorítmica. No obstante, para que esta innovación sea sostenible, se requiere de marcos normativos robustos, en tanto que la integración de la IA en la evaluación educativa demanda una estricta regulación ética. Bajo esta premisa, resulta imperativo establecer directrices que garanticen la equidad, evalúen los sesgos algorítmicos, protejan los datos personales y, fundamentalmente, aseguren el derecho del alumnado a la explicabilidad y a la revisión humana, impidiendo que el juicio pedagógico sea delegado a la máquina.

Finalmente, a nivel estructural, programas como *Gestão Presente* en Brasil reflejan cómo la transición hacia un gobierno digital puede fortalecer la gestión escolar, siempre que dicha modernización técnica vaya acompañada de políticas públicas orientadas a superar las severas desigualdades de infraestructura que aún limitan el acceso pedagógico real en contextos vulnerables.

Por último, desde el eje de Sostenibilidad Ambiental y Competencia Global: Hacia una Ciudadanía Planetaria, se postula que el paradigma educativo del siglo XXI debe responder a la profunda interdependencia de los grandes retos globales. Bajo esta perspectiva, las políticas educativas ya no pueden limitarse a métricas de alcance estrictamente local, sino que deben alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, asumiendo la sostenibilidad y la equidad global como metas transversales. En este sentido, la internacionalización del currículo surge como una estrategia democratizadora que, al superar la visión elitista que limitaba lo internacional a la movilidad física de unos pocos, promueve iniciativas como el *Sello de Competencia Global de la Red Universitaria Mutis (RUM)* en Colombia, orientadas a integrar dimensiones interculturales y globales para la totalidad del estudiantado. Desarrollar dichas competencias implica, por tanto, formar una ciudadanía capaz de dialogar asertivamente en contextos multiculturales para avanzar hacia una interculturalidad crítica, así como reflexionar sobre las dinámicas internacionales para proponer soluciones creativas a los desafíos sociales y climáticos. Se trata, por tanto, de un propósito donde la cooperación interuniversitaria y el trabajo en red se constituyen como mecanismos constructores de confianza institucional y de capacidades compartidas, demostrando que la acción frente al desarrollo sostenible es, fundamentalmente, una responsabilidad colectiva.

A modo de epílogo, la transformación de los sistemas educativos en sus distintos niveles de enseñanza requiere, en definitiva, un abordaje sistémico. Las políticas de Estado —

especialmente en el contexto iberoamericano— deben comprender que la integración ética de la inteligencia artificial, la capacidad institucional para desarticular el sexismo y la desigualdad estructural, y el compromiso con la sostenibilidad global son piezas de un mismo engranaje. La academia y sus integrantes asumen, así, la responsabilidad ineludible de forjar un currículo donde la tecnología se sitúe al servicio de la humanidad y donde la pedagogía recupere su vocación originaria: constituirse como el acto más profundo de libertad, justicia y esperanza.

Francisco Gárate Vergara
Andreea Gabriela Pana
Mario Martín Bris

TRANSFORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI

TRANSFORMATION OF THE PEDAGOGIL COMPETENCIES OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE 21ST CENTURY

Gabriela Croda Borges
Universidad Cristóbal Colón
https://orcid.org/0000-0001-6153-9016

Luz Berenice Silva Ramírez
UPAEP
https://orcid.org/0000-0002-1777-6417

Marisol Sánchez Sánchez
Universidad Anáhuac Puebla
https://orcid.org/0000-00l 001-8516-8803

RESUMEN

Los profesores universitarios enfrentan cambios constantes impulsados por la inmediatez y las tendencias laborales y sociales. Con ello, las competencias adquiridas en su formación resultan insuficientes para abordar los retos del siglo XXI, dada la complejidad y diversidad de los escenarios educativos. Desde este contexto, se requieren competencias pedagógicas y digitales en el profesorado para alcanzar los fines de la educación, que implican transformaciones en la práctica docente universitaria. Por tanto, el objetivo de esta investigación fue identificar las transformaciones que se requieren en las competencias docentes para afrontar los desafíos educativos, desde la perspectiva de expertos latinoamericanos. Para su abordaje se siguió una metodología cualitativa, con un diseño fenomenológico. El instrumento consistió en una entrevista semiestructurada, diseñada a partir de planteamientos orientadores del contexto. Entre los resultados, se destacan cinco rasgos principales para enseñar en un mundo en constante cambio. Asimismo, se acentúan las brechas de desigualdad, inclusión y equidad en educación. Finalmente, la trasformación de las competencias pedagógicas se fortalece desde la investigación, la formación en el posgrado y el intercambio de redes académicas.

PALABRAS CLAVE: Competencias pedagógicas, Educación superior, Formación docente, Práctica docente.

ABSTRACT

University professors face constant changes driven by immediacy and evolving labor and social trends. Consequently, the skills acquired during their training are insufficient to address the challenges of the 21st century, given the complexity and diversity of educational settings. In this context, pedagogical and digital competencies are required for faculty to achieve the goals of education, which entail transformations in university teaching practices. Therefore, the objective of this research was to identify the transformations required in teaching competencies to meet educational challenges, from the perspective of Latin American experts. A qualitative methodology with a phenomenological design was used. The instrument consisted of a semi-structured interview, designed based on contextual guiding principles. Among the results, five key characteristics for teaching in a constantly changing world stand out. Furthermore, the research highlights the gaps in inequality, inclusion, and