

Formación inicial docente en América Latina: una revisión sistemática

Initial Teacher Education in Latin America: A Systematic Review

Formação Inicial de Docentes na América Latina: Uma Revisão Sistemática

Romelia Colón Valdez 

recolon@isfodosu.edu.do

**Universidad Tecnológica del Sur Azua. Azua
de Compostela, República Dominicana**

Ángel Luís Gómez Cardoso 

angelomezg53@gmail.com

**Universidad Ignacio Agramonte Loynaz.
Camagüey, Cuba**

Artículo recibido 9 de enero 2026 | Aceptado 10 de febrero 2026 | Publicado 1 de abril 2026

Resumen

La formación inicial docente es importante para la calidad educativa latinoamericana. El objetivo del artículo fue analizar las teorías que la sustentan en diferentes contextos, para fundamentar estrategias didácticas efectivas. Se realizó una revisión sistemática mediante la metodología PRISMA y se consultaron las bases de datos Scopus, SciELO, Redalyc y Latindex. Como criterios de inclusión se consideraron estudios empíricos o teóricos sobre formación inicial docente en la región, y de exclusión como el desarrollo profesional continuo y trabajos sin marco teórico. La búsqueda incluyó los indicadores "formación inicial docente" AND ("América Latina" OR "Caribe") que identificaron 135 registros e incluyeron 18 tras el cribado. Los resultados muestran predominio cualitativo y convergencia de teorías constructivistas-reflexivas, colaborativas y de contextualización situada, con estrategias como la microenseñanza y el Lesson Study. Se concluye con una transición regional hacia paradigmas formativos complejos y reflexivos, pero requiere más investigación mixta e integración digital sólida.

Palabras clave: América Latina; Constructivismo; Estrategias didácticas; Formación inicial docente; Modelos pedagógicos

Abstract

Initial teacher training is important for educational quality in Latin America. This article analyzes the theories that support it in different contexts, to ground effective teaching strategies. A systematic review was conducted by means of PRISMA methodology, through the consult of Scopus, SciELO, Redalyc, and Latindex databases. Inclusion criteria considered empirical or theoretical studies on initial teacher training in the region; exclusion criteria included continuous professional development and works without theoretical framework. The search used "initial teacher training" AND ("Latin America" OR "Caribe") indicators, identifying 135 records and including 18 after screening. Results show qualitative predominance and convergence of constructivist-reflective, collaborative, and situated contextualization theories, with strategies like microteaching and Lesson Study. It concludes with a regional transition toward complex, reflective training paradigms, but requires more mixed research and strong digital integration.

Keywords: Latin America; Constructivism; Teaching strategies; Initial teacher training; Pedagogical models

Resumo

A formação inicial docente é crucial para a qualidade educacional latino-americana. O artigo analisa as teorias que a sustentam, em diferentes contextos, para fundamentar estratégias didáticas eficazes. Realizou-se uma revisão sistemática pela metodologia PRISMA, consultando as bases Scopus, SciELO, Redalyc e Latindex. Critérios de inclusão consideraram estudos empíricos ou teóricos sobre formação inicial docente na região; de exclusão, desenvolvimento profissional contínuo e trabalhos sem marco teórico. A busca utilizou indicadores "formação inicial docente" AND ("América Latina" OR "Caribe"), identificando 135 registros e incluindo 18 após peneiramento. Resultados mostram predominância qualitativa e convergência de teorias construtivistas-reflexivas, colaborativas e de contextualização situada, com estratégias como microensino e Lesson Study. Conclui-se com transição regional para paradigmas formativos complexos e reflexivos, mas requer mais pesquisa mista e integração digital robusta.

Palavras-chave: América Latina; Construtivismo; Estratégias didáticas; Formação inicial docente; Modelos pedagógicos

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente constituye el eje fundamental sobre el cual se sostiene la calidad y la equidad de los sistemas educativos, pues define competencias, identidad profesional y perspectivas pedagógicas de quienes guiarán a las futuras generaciones. Más que un proceso de transmisión de técnicas, se trata de una etapa de socialización profesional en la que se configuran creencias, se asumen marcos teóricos y se desarrollan habilidades esenciales para la práctica en el aula. Su impacto trasciende lo individual, repercutiendo en los aprendizajes estudiantiles y en el desarrollo social de las naciones. En consonancia con la Agenda 2030 de la ONU, que enfatiza la educación de calidad, comprender las bases teóricas y dinámicas de este proceso se erige como tarea académica y política prioritaria.

En este contexto, Añorga (2014) señala que la formación docente se caracteriza por su complejidad multidimensional, al integrar conocimiento disciplinar, dominio de estrategias pedagógicas, ética profesional y capacidad crítica para reflexionar sobre la práctica. Este reto se intensifica en un escenario global marcado por transformaciones vertiginosas, donde las demandas hacia la escuela y el profesorado cambian de manera constante, lo que exige adaptación, innovación y una postura proactiva. Así, la formación inicial no constituye un punto de llegada, sino la base de un aprendizaje profesional continuo y autónomo, en consonancia con la Educación Avanzada, que promueve la superación constante y el desarrollo humano integral. Por ello, diseñar programas formativos requiere una fundamentación teórica sólida y contextualizada que oriente estrategias didáticas pertinentes y evaluables.

En esta línea, Castañeda y Villalta (2017) aseveran que, a nivel global, la evolución de las teorías sobre la formación inicial transita desde modelos tradicionales, normativos y centrados en la transmisión de saberes prácticos acumulados, hacia paradigmas que privilegian la construcción del conocimiento, la reflexión sobre la acción y la investigación como parte constitutiva de la enseñanza. Este giro reconoce al futuro docente como agente activo de su formación, capaz de analizar su contexto y tomar decisiones

fundamentadas. Teorías inspiradas en Vygotsky (1978) permiten comprender este proceso como una actividad social y culturalmente mediada, donde la interacción con pares y formadores experimentados resulta clave. Así, la articulación teoría-práctica se concibe como un diálogo permanente, en el que competencias situadas, como la gestión del aula, se desarrollan desde el inicio.

De acuerdo con Peña et al. (2021), una de las problemáticas más persistentes en la formación inicial docente es la denominada “brecha teoría-práctica”, entendida como la desconexión entre lo aprendido en las instituciones formadoras y lo que realmente ocurre en las aulas. Este desfase genera en los docentes noveles inseguridad, sensación de ineficacia y un choque de realidad que cuestiona la utilidad de su preparación académica. Tal problemática se relaciona con modelos que privilegian un conocimiento teórico descontextualizado y ofrecen escaso espacio a la práctica reflexiva, concebida como indagación y construcción de saber profesional. También, la rápida evolución tecnológica y social exige nuevas competencias como el manejo de entornos digitales o la educación para la sostenibilidad frente a las cuales muchos programas aún no están preparados.

En el caso de América Latina, Ávalos (2014) advierte que la formación inicial docente presenta un panorama heterogéneo, marcado por la tensión entre la necesidad de elevar la calidad educativa para enfrentar profundas desigualdades sociales y las limitaciones estructurales de los sistemas formativos. Por una parte, se evidencian esfuerzos de reforma y renovación curricular en diversos países, impulsados por diagnósticos que señalan debilidades en la preparación de los egresados. Por otra, dichas reformas suelen oscilar entre políticas que promueven apoyo profesional genuino y otras que imponen un control normativo excesivo, restringiendo innovación y autonomía. Esta tensión configura un escenario donde conviven experiencias innovadoras con prácticas tradicionales y persiste la brecha entre formación institucional y realidades escolares.

Por su parte, Serna y Serna (2024) señalan que, en América Latina, las problemáticas globales se intensifican debido a condiciones socioeconómicas, políticas y culturales particulares. La diversidad étnica, lingüística y cultural de la región, junto con persistentes índices de pobreza y desigualdad, plantea retos significativos a la formación docente, que debe preparar para la inclusión y la atención a la diversidad en contextos desfavorecidos. No obstante, la educación inclusiva no siempre se integra de manera transversal y efectiva en los currículos. Además, la fragmentación entre normativas nacionales, diseños institucionales y necesidades locales dificulta la construcción de un modelo coherente y sostenible, limitando la innovación y la autonomía necesarias para una formación crítica.

En el contexto caribeño, Azcárate y Cardeñoso (2021) señalan que, pese a las fortalezas de los sistemas educativos de Cuba y República Dominicana, persisten desafíos vinculados con la necesidad de promover mayor autonomía e innovación didáctica en los formadores de docentes. Asimismo, resulta imprescindible incorporar de manera crítica y profunda las tecnologías de la información y la comunicación,

de modo que contribuyan a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, se requiere fortalecer estrategias específicas en áreas disciplinares que presentan dificultades persistentes, como la formación de profesores de matemáticas, donde los aprendizajes escolares demandan enfoques más contextualizados y sostenibles para responder a las necesidades reales de las aulas.

En este sentido, la formación inicial docente en República Dominicana se encuentra regulada por normativas y organismos específicos. La normativa 09-2015, revisada y actualizada mediante la 01-2023, establece los procedimientos y requisitos de ingreso a la carrera de educación en instituciones que preparan al profesorado para el sistema preuniversitario. En ellas se definen competencias, perfil de egreso, dimensiones y estándares de desempeño del futuro docente. Entre las entidades responsables figuran el Ministerio de Educación (MINERD), el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. No obstante, aún se requieren acciones que garanticen la aplicación efectiva de estas disposiciones en las universidades.

Ante este panorama complejo y multifacético, se justifica plenamente la realización de una revisión sistemática de la literatura que permita sintetizar y analizar de manera crítica las principales teorías y modelos que actualmente sustentan o discutan el proceso de formación inicial docente, con un foco específico en América Latina. Dicha revisión es necesaria para trascender las aproximaciones principales o parciales y construir una visión integrada y fundamentada del estado del conocimiento en este campo. Este análisis teórico no es un fin en sí mismo, sino la base indispensable para, en una etapa posterior, sugerir estrategias didácticas efectivas, pertinentes y contextualizadas.

En consecuencia, la presente revisión sistemática se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué teorías y modelos sobre el proceso de formación inicial docente se documentan en la literatura académica, que fundamenten la sugerencia de estrategias didácticas efectivas para el contexto latinoamericano con énfasis en Cuba y República Dominicana? El objetivo general de este estudio es, por lo tanto, describir sistemáticamente las teorías predominantes y emergentes sobre la formación inicial docente, con el fin de elaborar un marco de referencia teórico-contextual que sirva como base para proponer estrategias didácticas fundamentadas, efectivas y adaptadas a las necesidades y realidades de los programas de formación en el contexto mencionado.

METODOLOGÍA

Esta investigación se concibió como una revisión sistemática de la literatura, un diseño metodológico que permitió identificar, evaluar e interpretar la evidencia disponible sobre el tema de investigación objeto de análisis. El estudio siguió a los protocolos establecidos por la metodología PRISMA, la cual proporcionó un marco para garantizar la transparencia y la integridad del proceso de búsqueda, selección y síntesis de los estudios. El objetivo metodológico central fue localizar y analizar la producción académica reciente que

discute los fundamentos teóricos y modelos de la formación inicial docente, con el fin de construir un marco de referencia contextualizado. Por lo tanto, el diseño no buscó generar datos primarios, sino sintetizar críticamente el conocimiento existente para identificar tendencias teóricas, vacíos en la literatura y fundamentar propuestas prácticas derivadas del análisis.

La estrategia de búsqueda se diseñó para maximizar la cobertura tanto de literatura internacional de impacto como de la producción académica regional más pertinente. Para ello, se realizaron búsquedas sistemáticas en cuatro bases de datos bibliográficas especializadas (Scopus, SciELO, Redalyc y Latindex). La selección de estos índices aseguró un equilibrio entre el rigor de publicaciones indexadas internacionalmente y la relevancia contextual de repositorios iberoamericanos. La ecuación de búsqueda combinó términos clave y sus sinónimos relacionados con "formación docente inicial", "modelos pedagógicos", "educación superior" y "América Latina" y "Caribe"; se utilizaron los operadores booleanos (AND, OR).

El proceso de identificación y selección de los estudios se llevó a cabo en fases sucesivas de cribado, el cual siguió el flujo diagramado en la Figura 1. Tras la eliminación de duplicados, los artículos fueron evaluados en dos niveles. Primero, se examinaron títulos y resúmenes por medio de criterios de inclusión predefinidos, entre ellos, estudios empíricos o teóricos, en español o inglés, que analizaran explícitamente teorías o modelos de formación inicial docente en contextos latinoamericanos u ofrecieran marcos comparativos relevantes. Los artículos que superaron este cribado pasaron a una evaluación de texto completo, donde se verificó su adecuación y calidad metodológica. Los criterios de exclusión en esta fase abarcaron el enfoque en desarrollo profesional continuo (no inicial), la falta de un marco teórico explícito o ser descripciones breves.

Para el análisis y síntesis de la información, se empleó un método de análisis de contenido y una síntesis narrativa crítica. Cada uno de los estudios incluidos fue codificado y sus datos extraídos de manera sistemática en una tabla matriz (Tabla 1). Esta tabla organizó la información clave entre la que se destacó autoría, año, objetivo principal, contexto geográfico, y tipo de estudio (cualitativo, cuantitativo, mixto o estudio de caso). Este proceso permitió un análisis transversal para identificar tendencias en la metodología de investigación utilizada, mapear la distribución geográfica de la producción de conocimiento y, de manera fundamental, comparar y sintetizar las corrientes teóricas y modelos pedagógicos recurrentes en la literatura, lo que logró facilitar la construcción de un marco integrador.

La decisión metodológica de priorizar una síntesis narrativa y de contenido, por sobre un metaanálisis estadístico, se fundamentó en la naturaleza predominantemente cualitativa y teórica de la literatura identificada en el campo de la formación docente en la región, lo cual hacía inviable la estandarización de datos para un análisis cuantitativo agregado. Este enfoque fue el más adecuado para responder a la pregunta de investigación, que buscaba comprender y sistematizar marcos conceptuales y propuestas pedagógicas. La

transparencia del proceso permite la replicabilidad de la revisión y aporta validez a las conclusiones derivadas del análisis crítico y la integración de los estudios que conforman el cuerpo final de esta investigación.

Proceso de identificación, cribado y selección de los estudios

La Figura 1, ilustra el proceso metodológico de identificación, cribado y selección de estudios para esta revisión sistemática. Se partió de una búsqueda inicial que recuperó 135 artículos en bases de datos especializadas, se eliminaron 25 duplicados, lo que resultó en 110 referencias únicas. Tras la evaluación de títulos y resúmenes, 40 estudios fueron seleccionados para una revisión de texto completo. De estos, 22 fueron excluidos por no cumplir con los criterios de inclusión establecidos; se culminó con la inclusión de 18 estudios que constituyeron el cuerpo de análisis de esta revisión.

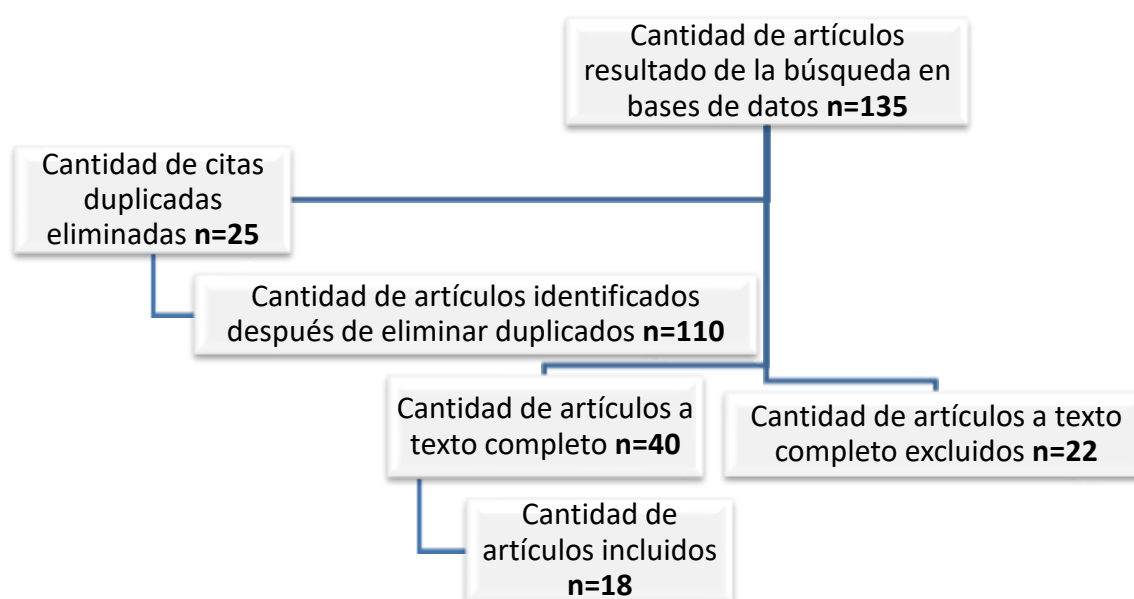


Figura 1. Metodología utilizada para la identificación, cribado e inclusión de los estudios.

Fuente: Adaptado a partir del análisis de la metodología de PRISMA

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En la Figura 2, se revela una estrategia de búsqueda integral y equilibrada. La recuperación de estudios tanto en Scopus, una base de datos internacional de alto impacto, como en SciELO, el principal repositorio de ciencia abierta de América Latina, indica un esfuerzo por cubrir tanto la literatura de alcance global como la producción académica regional más pertinente. Complementariamente, la inclusión de estudios de Redalyc y Latindex consolida el enfoque en la calidad y visibilidad de las revistas iberoamericanas. Por tanto, esta distribución entre índices internacionales y repositorios regionales garantiza que la revisión sistemática se sustente en un conjunto de estudios que combina rigor científico con una alta

contextualización al área de estudio, que asegura la relevancia de los hallazgos para el contexto latinoamericano.

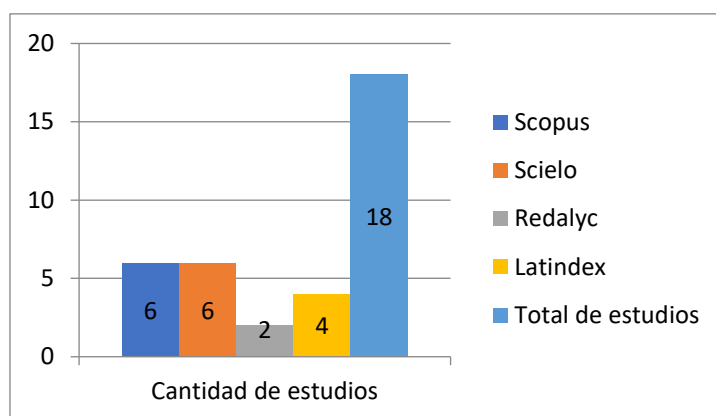


Figura 2. Distribución de los estudios por bases de datos

La clasificación metodológica de los 18 estudios evidencia un claro predominio de los enfoques cualitativos, los cuales constituyen casi la mitad de la totalidad de los estudios consultados. Este resultado refleja la naturaleza exploratoria e interpretativa de gran parte de la investigación educativa contemporánea sobre formación docente, la cual busca comprender en profundidad procesos complejos como la construcción identitaria o las dinámicas del aula. Le siguen en frecuencia los estudios cuantitativos y los estudios de caso, que aportan mediciones específicas y análisis contextualizados en profundidad, respectivamente. Los diseños de metodología mixta son los menos representados. Por consiguiente, la distribución realizada enfatiza que, si bien existe una sólida base de investigación interpretativa, hay espacio para impulsar investigaciones que integren de manera sistemática métodos cuantitativos y cualitativos para una comprensión más integradora del fenómeno, Figura 3.



Figura 3. Clasificación de los estudios.

En la Figura 4, se observa la distribución geográfica de los estudios confirma que el foco central de la revisión se sitúa en América Latina y el Caribe, lo cual se representa en un total de 16 de los 18 trabajos analizados. Se resalta significativamente Cuba, lo que subraya el énfasis en la región y permite un análisis detallado de la teoría sistematizada. Otras naciones con representación notable son España, cuya inclusión se justifica por su vínculo histórico-lingüístico y su producción académica en pedagogía, República Dominicana, Chile y Colombia. La presencia única de investigaciones de México, Perú y el Reino Unido enriquece la perspectiva comparada. Al considerar esta concentración geográfica se valida que el conjunto de estudios seleccionado es pertinente para responder al objetivo de analizar teorías y modelos en el contexto latinoamericano, con atención a Cuba y República Dominicana.

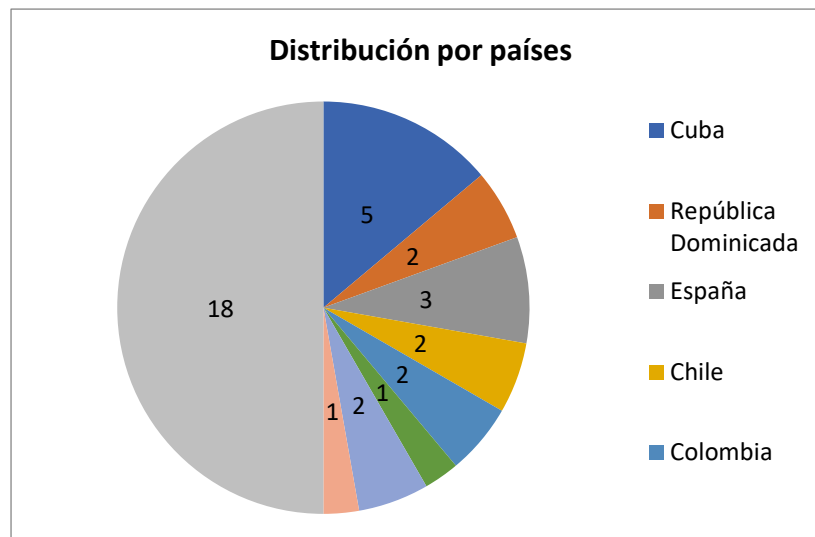


Figura 4. Distribución de los estudios por países

Principales teorías y modelos de formación inicial docente en América Latina

Desde una perspectiva académica, y como se resume en la Tabla 1, el proceso de formación inicial docente se sustenta en un complejo entramado teórico que integra la construcción de la identidad profesional con el desarrollo de competencias prácticas complejas y situadas. En el contexto latinoamericano, este marco conceptual emerge de la tensión y síntesis entre modelos globales y realidades locales específicas, dando lugar a propuestas originales y críticas. A continuación, se expone una sistematización de las principales corrientes teóricas que actualmente sustentan y discuten dicho proceso, con especial atención a las particularidades de América Latina.

La formación inicial docente se fundamenta en teorías que integran la construcción de la identidad profesional con el desarrollo de competencias prácticas complejas y situadas. Esta visión supera los enfoques meramente técnicos para concebir la profesionalización como un proceso biográfico y social de largo alcance. Añorga (2014), desde Cuba, aporta una base filosófica al conceptualizar la Educación Avanzada como un paradigma transformador que articula la formación inicial con el perfeccionamiento profesional

permanente. Este modelo, enraizado en el contexto cubano, enfatiza el mejoramiento humano integral y la equidad educativa como fines últimos, lo cual posiciona la formación docente como el cimiento de un desarrollo continuo.

Al profundizar en la dimensión subjetiva de este proceso, Bolívar (2007) en España analiza la identidad profesional del profesorado de secundaria como una construcción dialéctica y, con frecuencia, conflictiva. Su trabajo identifica cómo una formación universitaria fragmentada, que yuxtapone conocimientos disciplinares y pedagógicos sin integrarlos, entra en tensión con las demandas de la socialización laboral real en las aulas. Estas mismas tensiones entre teoría y práctica, lejos de ser un déficit, son analizadas como el catalizador necesario para una profesionalización auténtica y reflexiva. Complementando esta perspectiva, Worosz (2020) describe la fase inicial como un período donde dicha identidad se configura mediante mecanismos institucionales concretos, al destacar la importancia del acompañamiento tutorial sistemático y la reflexión situada en contextos de práctica real.

Paralelamente, una línea de análisis crítico examina las tensiones estructurales y las contradicciones inherentes a los sistemas formativos contemporáneos, particularmente en América Latina. Ávalos (2014), desde el caso chileno, documenta con agudeza el conflicto entre políticas estatales reguladoras, basadas en evaluaciones estandarizadas y acreditaciones rígidas, y las demandas de autonomía y desarrollo profesional genuino. Su investigación evidencia modelos que oscilan entre un control técnico-burocrático, influido por lógicas neoliberales de rendición de cuentas, y la aspiración hacia una profesionalización reflexiva y autónoma. Esta tensión macro se refleja también en el ámbito disciplinar específico. Así, Azcárate y Cardeñoso (2021) identifican obstáculos persistentes en la formación matemática en España y cuestionan las finalidades transmisivas y descontextualizadas de los modelos tradicionales frente a la necesidad de desarrollar competencias complejas del siglo XXI, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Frente a estas limitaciones, emergen propuestas metodológicas que buscan transformar el núcleo de la práctica formativa. En esta línea, Peña et al. (2021) posicionan la práctica reflexiva como la metodología nuclear para una transformación profunda en las instituciones formadoras. Su propuesta, desarrollada en contextos mexicano-cubanos, promueve la triangulación sistemática entre teoría, observación y análisis metacognitivo, lo que constituye un modelo pedagógico que supera la dicotomía teoría-práctica y fomenta un ejercicio docente deliberado y fundamentado. Por lo tanto, estas perspectivas críticas no solo diagnostican problemas, sino que delinean alternativas pedagógicas centradas en la capacidad de análisis y transformación del propio futuro docente.

En el plano de las competencias prácticas específicas, la investigación ha consolidado marcos teóricos para dominios fundamentales como la gestión del aula. Castañeda y Villalta (2017), logran sistematizar en Chile cinco paradigmas en la formación para esta gestión, ellos son el conductista (centrado en el control comportamental), el cognitivo (centrado en los procesos mentales), el constructivista (centrado

en la construcción activa del conocimiento), el socioformativo (en las interacciones significativas) y el complejo-dinámico (que entiende el aula como un sistema adaptativo).

Su estudio señala que, en América Latina, predomina una apropiación del constructivismo situado, el cual busca contextualizar las estrategias de gestión en las realidades sociales y culturales específicas de las aulas de la región. Coherente con este enfoque socio-constructivista, Botello y Parada (2014) validan, desde Colombia, el modelo de tutorías entre pares horizontales para la formación en matemáticas. Se asume entonces que esta estrategia sustituye las mentorías verticales tradicionales por una colaboración simétrica entre estudiantes. Los autores demuestran su eficacia para construir conocimiento pedagógico de manera comunicativa y apoyada. De este modo, estas aproximaciones teórico-prácticas responden directamente a la heterogeneidad y diversidad que caracterizan las realidades educativas latinoamericanas.

La superación de la brecha entre la formación universitaria y la escuela generan modelos colaborativos sofisticados que se presentan como altamente viables para el contexto regional. Soto et al. (2019) introducen y adaptan el modelo japonés *Lesson Study* al contexto de Málaga, España. Los mismos estructuran este enfoque en ciclos completos de planificación, observación, análisis y reflexión colaborativa; rompe las dicotomías universidad-escuela al situar la investigación-acción directamente en las aulas reales. De forma análoga, pero en un contexto anglosajón, Totterdell y Lambert (1998) proponen el modelo de *partnerships* evolutivos, donde universidades y escuelas co-construyen los currículos de formación a través de una planificación y evaluación conjunta. La viabilidad de ambos modelos en América Latina radica, precisamente, en su adaptabilidad a contextos locales y en su capacidad para generar confianza institucional progresiva a través del trabajo colaborativo continuado.

Dentro de Latinoamérica, Cuba desarrolla modelos que traducen principios teóricos en diseños curriculares concretos. En este sentido, Márquez et al. (2023) examinan la integración de la formación para la atención a la diversidad mediante bloques diferenciados de contenidos, prácticas supervisadas y talleres metodológicos. Asimismo, García y Fuentes (2018) destacan la articulación entre teoría y colectivo académico como unidad estratégica para la reafirmación profesional. Por su parte, Alberteris et al. (2018) sistematizan dimensiones didáctico-metodológicas en la Licenciatura en Inglés, incorporando cuatro ciclos de microenseñanza con supervisión intensiva y seminarios problematizadores. En conjunto, estas investigaciones evidencian la capacidad de generar propuestas endógenas que adaptan modelos teóricos en estructuras formativas viables y evaluables para disciplinas específicas.

Las teorías emergentes en educación se configuran como marcos indispensables para responder a las demandas sociales y tecnológicas contemporáneas. En primer lugar, Sologuren et al. (2022) en Perú sostienen que las competencias socioemocionales, constitutivas de la identidad profesional docente, resultan esenciales para la convivencia democrática, la resolución de conflictos y la construcción de climas de aula positivos. Por otra parte, Rincón et al. (2024) analizan en República Dominicana las competencias digitales

desde la perspectiva de la cogestión educativa, evidenciando brechas significativas y defendiendo una integración tecnológica curricular obligatoria con sentido pedagógico. Del mismo modo, Serna y Serna (2024) centran su propuesta en Colombia, al vincular la educación inclusiva con los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante un diseño universal aplicado desde la formación inicial, basado en anticipación, participación y realismo contextual.

La confluencia de estos desafíos se evidencia en diagnósticos integrales sobre la formación primaria. En la República Dominicana, Colón et al. (2026) identifican seis retos críticos: gestión curricular efectiva, evaluación formativa, inclusión real, desarrollo de competencias tecnológicas con sentido pedagógico, cogestión democrática y articulación orgánica entre universidad y sistema educativo nacional. Para dar respuesta, Cruz et al. (2025) validan en Perú la autoevaluación docente como herramienta metacognitiva estratégica y proponen un sistema que triangula la auto-percepción con la mirada de supervisores y estudiantes mediante rúbricas digitales estructuradas. En conjunto, estas perspectivas amplían el espectro teórico de la formación inicial al incorporar dimensiones afectiva, digital, inclusiva y metacognitiva como pilares de una profesionalización pertinente al siglo XXI.

En conclusión, el panorama teórico de la formación inicial docente en América Latina transita hacia la consolidación de modelos reflexivo-colaborativos de gran complejidad. A partir de lo anterior, una revisión transversal permite identificar tres ejes teóricos convergentes, o sea, un constructivismo profesional reflexivo que enfatiza la construcción activa del conocimiento pedagógico; un colaborativismo horizontal efectivo que promueve el diálogo entre pares, instituciones y niveles; y una contextualización situada estratégica que exige la adaptación a las realidades sociales, culturales e institucionales específicas.

A la luz de lo anterior, la región abandona progresivamente, aunque no sin tensiones, los paradigmas transmisivos y técnicos tradicionales, para avanzar hacia una concepción integrada, compleja y crítica de la formación, donde se articulan dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, éticas y políticas. Esta convergencia teórica, ejemplificada en las propuestas de integración curricular y en los modelos colaborativos latinoamericanos, constituye una base sólida para fundamentar el diseño de estrategias didácticas innovadoras, pertinentes y viables, alineadas tanto con las aspiraciones de desarrollo sostenible continental, como con los principios particulares que rigen el proyecto educativo de manera general.

Estrategias didácticas para la formación inicial docente en América Latina

Tras el análisis de las teorías que sustentan la formación inicial docente, se hace necesario transitar hacia la dimensión práctica. Las estrategias didácticas que se proponen a continuación emergen como una respuesta fundamentada y situada a las tensiones y necesidades identificadas en el contexto latinoamericano y caribeño. Su diseño busca operacionalizar los marcos teóricos en propuestas viables, efectivas y adaptadas a las realidades institucionales y sociales de la región.

La primera línea estratégica busca superar las tensiones entre regulación estatal y autonomía profesional mediante mecanismos de acreditación y coordinación flexibles y contextualizados. En contraste con las políticas de control estandarizado documentadas por Ávalos (2014), se plantea diseñar sistemas de acreditación que evalúen competencias pedagógicas reales en contextos auténticos, desplazando el foco del cumplimiento normativo rígido hacia la demostración de desempeños efectivos y reflexivos. A su vez, este principio de flexibilidad se proyecta a nivel macro mediante alianzas estratégicas tripartitas, como indica Colón et al. (2026) para República Dominicana, donde ministerios, fondos de capacitación como el INAFOCAM y universidades co- diseñan plataformas digitales y modelos de coestión curricular que optimizan recursos y atienden necesidades nacionales específicas.

Una segunda línea de acción, de carácter metodológico, busca minimizar el conocido “choque con la realidad” al priorizar una transición gradual y reflexiva de la teoría a la práctica. En este marco, la microenseñanza sistematizada, validada por Alberteris et al. (2018) en la formación de profesores de inglés en Camagüey, se constituye como estrategia central. Su implementación en ciclos secuenciales de planificación, ejecución grabada, observación y análisis tutorial inmediato favorece el desarrollo de una autoconciencia pedagógica en entornos de bajo riesgo. También, los diarios reflexivos estructurados propuestos por Peña et al. (2021) fortalecen la metacognición autónoma, mientras que Castañeda y Villalta (2017) recomiendan laboratorios virtuales de simulación que recrean escenarios complejos latinoamericanos, permitiendo practicar gestión y toma de decisiones antes de la inmersión en prácticas reales.

Paralelamente, resulta esencial transformar las dinámicas formativas tradicionalmente jerárquicas mediante el fomento del colaborativismo horizontal. En esta dirección, los modelos de tutoría entre pares, como el implementado por Botello y Parada (2014) en matemáticas, donde los estudiantes rotan roles de observador, ejecutor y analista, permiten construir conocimiento pedagógico de manera comunicativa y simétrica. A su vez, la lógica colaborativa se amplía con el modelo *Lesson Study*, adaptado por Soto et al. (2019), que organiza ciclos de planificación conjunta, observación no evaluativa, análisis colectivo de evidencias y reformulación iterativa de la lección en aula real, convirtiendo a los futuros docentes en investigadores de su práctica. Finalmente, en Cuba, García y Fuentes (2018) operacionalizan este principio mediante rúbricas planificadas para evaluaciones mensuales, consolidando comunidades de aprendizaje profesional que sustituyen las mentorías verticales unidireccionales.

En consecuencia, la integración de herramientas de evaluación formativa y metacognitiva resulta fundamental para consolidar una profesionalización autónoma y reflexiva. En esta línea, Cruz et al. (2025) validan el uso de rúbricas digitales de autoevaluación que triangulan la auto-percepción del futuro docente con la mirada de supervisores y estudiantes. Este enfoque se complementa con la perspectiva biográfica de Bolívar (2007), materializada en narrativas autobiográficas o portafolios digitales identitarios, como plantea Worosz (2020), que permiten reconstruir y analizar críticamente la trayectoria formativa. Por su parte,

Sologuren et al. (2022) incorporan la coevaluación socioemocional grupal con rotación de roles, promoviendo conciencia sobre las competencias relacionales y su impacto en el clima del aula, lo que fortalece un juicio profesional interno y sostenido más allá de la supervisión externa.

En este contexto, el caso cubano evidencia la viabilidad de un modelo integral que triangula dimensiones disciplinares, pedagógicas e ideológico-políticas mediante lecciones aplicables con las debidas adaptaciones. Añorga (2014) fundamenta el paradigma de la Educación Avanzada, el cual organiza la formación en bloques obligatorios que articulan la disciplina específica, la pedagogía general y la formación integral en las universidades cubanas. Esta integración se operacionaliza a través de seminarios problematizadores disciplinares, útiles para vincular teoría y práctica en áreas como matemáticas (Azcárate y Cardenoso, 2021) o inclusión (Serna y Serna, 2024), y se consolida en estructuras de acompañamiento como el colectivo de año académico. Así, la lección clave radica en la coherencia sistémica entre fines educativos, diseño curricular y estrategias de acompañamiento tutorial y grupal.

Para lograr una implementación efectiva, se propone un diseño programático secuencial y una evaluación integral ponderada. Una secuencia formativa progresiva se puede organizar en las siguientes fases: una primera de inmersión teórico-reflexiva (Semestre 1), seguida de ciclos de microenseñanza y colaboración horizontal (Semestres 2-3), avanzar hacia la investigación-acción en aula real mediante Lesson Study (Semestre 4), y culminar en prácticas profesionales de cogestión compleja (Semestre 5). La evaluación de este proceso debe ser multidireccional y formativa; integrar la autoevaluación metacognitiva (30%), la coevaluación entre pares (30%), la supervisión tutorial cualitativa (20%) y la evaluación del desempeño en prácticas reales (20%). Este modelo híbrido, que combina lo colaborativo, reflexivo y contextualizado, optimiza la profesionalización docente para los desafíos latinoamericanos.

Los autores de esta revisión sistemática consideran que las estrategias didácticas fundamentadas aquí, que van desde la microenseñanza reflexiva y los *partnerships* hasta la evaluación metacognitiva y los modelos integrales, constituyen un repertorio pertinente para los programas de formación inicial docente en América Latina. Responden a necesidades críticas como la gestión del aula compleja, la inclusión educativa, el desarrollo de competencias digitales y socioemocionales, y la construcción de una identidad profesional sólida. La experiencia de la integración sistémica y la formación colectiva, ofrece un referente de contextualización profunda. La adopción flexible y crítica de estas estrategias, lejos de ser una imposición uniforme, debe entenderse como una invitación a diseñar itinerarios formativos que, por medio del equilibrio de la regulación e innovación, colaboración y reflexión individual, preparen a los docentes para la transformación educativa que la región demanda.

Tabla 1. *Análisis de estudios sobre formación inicial docente.*

Autor (año)	Objetivo	Contexto/Tipo de estudio
Añorga-Morales (2014)	Analizar la Educación Avanzada como estrategia de mejoramiento profesional.	Cuba, Universidad de Ciencias Pedagógicas / Cualitativo
Ávalos (2014)	Examinar tensiones entre políticas de apoyo y control en formación inicial.	Políticas públicas Chile/ Cualitativo
Azcárate y Cardeñoso (2021)	Identificar finalidades, limitaciones y obstáculos en formación matemática.	España/ Cualitativo
Bolívar (2007)	Explorar identidad profesional en formación secundaria.	España/ Cualitativo
Botello y Parada (2014)	Evaluar tutorías entre pares en formación matemática.	Colombia/ Estudio de caso
Castañeda y Villalta (2017)	Revisar literatura sobre gestión del aula en formación inicial.	Chile/ Cualitativo
Márquez et al. (2023)	Estudiar formación para atención a diversidad en carreras pedagógicas.	Cuba/ Estudio de caso
Peña et al. (2021)	Analizar práctica reflexiva en instituciones superiores.	México, Cuba/ Cualitativo
Soto et al. (2019)	Proponer Lesson Study para nuevos retos formativos.	España/ Estudio de caso
Worosz (2020)	Examinar desarrollo identidad profesional inicial.	Cuba/ Cuantitativo
García y Fuentes (2018)	Diseñar estrategia reafirmación profesional colectiva.	Cuba/Cuantitativo
Alberteris et al. (2018)	Analizar dimensión didáctico-metodológica inglés.	Cuba/ Estudio de caso
Serna y Serna Jaramillo (2024)	Explorar perspectivas formación inclusiva.	Colombia/ Cualitativo
Sologuren et al. (2022)	Investigar competencias socioemocionales identidad profesional.	Perú/Mixto
Rincón et al. (2024)	Analizar competencias TIC en cogestión educativa	Rep. Dominicana/ Cuantitativo
Colón et al. (2026)	Identificar desafíos gestión pedagógica primaria.	Rep. Dominicana/ Estudio de caso
Cruz et al. (2025)	Describir la autoevaluación docente en educación básica mediante análisis bibliográfico.	Perú/Cualitativo
Totterdell y Lambert (1998)	Estudiar partnership en reconceptualización formación inicial.	Reino Unido/Estudio de caso

Discusión

En este sentido, el análisis de los estudios muestra un panorama teórico en transición, donde el modelo transmisivo tradicional cede espacio a un paradigma constructivista y reflexivo que concibe al futuro docente como agente activo de su propio aprendizaje. Esta evolución se respalda en propuestas como la de Peña et al. (2021), alineada con tendencias pedagógicas que destacan la agencia estudiantil. También, al contrastar estos hallazgos con investigaciones de otros contextos, como el estudio de Obiang et al. (2024), se evidencian interrelaciones entre enfoques y oportunidades para ampliar la comprensión de los factores que inciden en la formación docente. En consecuencia, la combinación de datos cuantitativos y enfoques cualitativos enriquece la interpretación de resultados, abre nuevas vías de investigación y fortalece la evaluación del impacto de las estrategias propuestas.

De manera decisiva, esta revisión destaca la riqueza que aporta la investigación cualitativa para comprender la construcción identitaria y las dinámicas subjetivas en la formación docente. Al mismo tiempo, enfatiza la necesidad de ampliar el enfoque hacia la dimensión tecnológica y digital, cada vez más central en los procesos educativos contemporáneos. Los resultados invitan a extender el marco analítico para incluir competencias digitales, en consonancia con la literatura que subraya la importancia de la educación virtual y el aprendizaje autodirigido. Aunque este aspecto tecnológico no se aborda plenamente en el marco teórico analizado, la revisión señala con claridad su relevancia, alineándose con Rincón et al. (2024). Este impulso metodológico abre una vía prometedora para enriquecer modelos pedagógicos presenciales y colaborativos en América Latina.

De manera sustantiva, esta revisión aporta contribuciones relevantes al campo. En primer lugar, sintetiza la convergencia de tres ejes teóricos fundamentales presentes en la literatura regional: el constructivismo profesional reflexivo, el colaborativismo horizontal y la contextualización situada. Esta articulación ofrece un marco integrador valioso para investigadores y diseñadores curriculares, al permitir comprender tendencias formativas más allá de estudios aislados. En segundo lugar, visibiliza y analiza en profundidad el modelo cubano de formación docente, particularmente el paradigma de la Educación Avanzada (Añorga, 2014). Este análisis proporciona un referente único de un sistema centralizado y altamente estructurado, cuyas lecciones sobre integración curricular e ideológica resultan pertinentes para estudios comparativos en países con sistemas educativos similares.

En conclusión, esta revisión ofrece un mapa teórico coherente y pone de relieve modelos innovadores como las microenseñanzas y el Lesson Study. Su enfoque cualitativo y su alcance geográfico, aunque no tan abarcador, abren rutas valiosas para investigaciones futuras, especialmente en la adopción de metodologías mixtas que, al incorporar datos cuantitativos al estilo de Obiang et al. (2024), pueden complementar la profundidad interpretativa con mediciones de la eficacia de las estrategias didácticas propuestas. Además, incorporar investigaciones como las de Aguilar (2024) enriquecerá el marco teórico al enfatizar

competencias digitales y de autorregulación para el siglo XXI para asegurar que la formación docente en América Latina no solo reflexione sobre la práctica presencial, sino que también prepare a los futuros profesores para liderar y aprender en entornos educativos en constante y acelerada transformación digital.

En conclusión, esta revisión configura un mapa teórico coherente y resalta modelos innovadores como las microenseñanzas y el Lesson Study. Su enfoque cualitativo y su alcance geográfico, aunque limitado, abren rutas valiosas para investigaciones futuras, especialmente mediante metodologías mixtas que, al incorporar datos cuantitativos al estilo de Obiang et al. (2024), complementen la profundidad interpretativa con mediciones de eficacia de las estrategias didácticas. También, integrar aportes como los de Aguilar (2024) enriquecerá el marco teórico al enfatizar competencias digitales y de autorregulación propias del siglo XXI. De este modo, la formación docente en América Latina no solo reflexionará sobre la práctica presencial, sino que también se proyectará hacia entornos educativos en constante transformación digital.

CONCLUSIONES

En primer lugar, esta revisión sistemática permite concluir que la formación inicial docente en América Latina se sustenta en una convergencia teórica sólida, caracterizada por un constructivismo profesional reflexivo, un colaborativismo horizontal y una contextualización situada. Este marco, que emerge de la síntesis de la literatura analizada, supera los paradigmas tradicionales de transmisión de conocimiento y posiciona al futuro docente como un agente activo, investigador de su práctica y miembro de una comunidad de aprendizaje. Dicha evolución conceptual constituye una base fundamental para el diseño de programas formativos que aspiren no solo a instruir, sino a desarrollar profesionales autónomos, críticos y adaptados a la compleja realidad socioeducativa de la región, tal como lo ejemplifican las propuestas de práctica reflexiva y los modelos de colaboración escuela-universidad.

En segundo término, se concluye que la operacionalización de estos marcos teóricos en estrategias didácticas específicas, como la microenseñanza sistematizada, los ciclos de Lesson Study y los sistemas de evaluación metacognitiva multidireccional, demuestra ser viable y pertinente para el contexto latinoamericano. El caso cubano, con su modelo integral de Educación Avanzada, aporta una lección valiosa sobre la coherencia sistémica necesaria entre los objetivos formativos, el diseño curricular y los mecanismos de acompañamiento. No obstante, la efectividad de estas estrategias depende de su adaptación flexible a las particularidades institucionales y locales.

Finalmente, si bien este estudio logra sintetizar un conjunto significativo de teorías y propuestas, sus conclusiones están condicionadas por las limitaciones propias de la literatura revisada, principalmente el predominio de metodologías cualitativas y la concentración geográfica en ciertos países. Por lo tanto, se concluye que es necesario impulsar investigaciones futuras con diseños metodológicos mixtos que permitan

cuantificar el impacto de las estrategias didácticas propuestas, y con un alcance geográfico más amplio y representativo de la diversidad latinoamericana.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2024). El conocimiento de estrategias de aprendizaje como alternativa para el fortalecimiento de competencias heutagógicas en estudiantes universitarios en modalidad virtual. *Revista Cátedra*, 7(2), 19–40. <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i2.6182>
- Alberteris, O., Rodríguez, M., y Cañizares, V. (2018). La dimensión didáctico-metodológica en la formación inicial del estudiante de inglés en el contexto camagüeyano. *Revista Transformación*, 14(3), 384-399. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v14n3/2077-2955-trf-14-03-384.pdf>
- Añorga, J. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *Revista Varona*, 58, 19-31. http://revistas.ucpejv.edu.cu/compendioVar/private/No58/RVNo58_A02.html
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Azcárate, P., y Cardeñoso, J. (2021). La formación inicial de profesores de matemáticas, finalidades, limitaciones y obstáculos. *Investigación En La Escuela*, (35), 75–85. <https://doi.org/10.12795/IE.1998.i35.07>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Revista de Educación*, 12, 13–30. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/83560955.pdf>
- Botello, I., y Parada, S. (2014). Tutorías entre pares: un camino potencial para la formación de profesores de matemáticas. *Uni-Pluriversidad*, 13(3), 29–42. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18601>
- Castañeda, M., y Villalta, M.. (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 4–27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484>
- Colón, R., Gómez, Á., y De los Santos, S. (2026). Formación inicial docente en educación primaria: desafíos desde la gestión pedagógica. *Revista Tribunal*, 6(14), 517-531. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.342>
- Cruz, N., Huamán, Monroy, G., Málaga, E., y Carpio, J. (2025). La autoevaluación docente como elemento clave en la formación del profesorado. *Revista Tribunal*, 5(10), 403-422. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.121>
- García, Y., y Fuentes, M. (2018). Estrategia pedagógica para la reafirmación profesional desde el colectivo de año académico. *Revista Transformación*, 14(1), 133-146. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v14n1/trf12118.pdf>
- Márquez, A., Domínguez E., y Denis, M. (2023). Estudio de la formación inicial para la atención a la diversidad en carreras pedagógicas. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v21n3/1815-7696-men-21-03-e3344.pdf>
- Obiang, B., Bituga, P., y Ondo, R. (2024). Género y educación en África: el caso de la elección de los estudios del bachillerato en los centros educativos ecuatoguineanos. *Cátedra*, 7(2), 169–188. <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i2.6252>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

- Peña, R., Pérez, M., y Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Rincón, L., Montás, M., Grullón, Ángel G., y Cedeño, S. (2024). Competencias TIC desde la perspectiva de los docentes del programa de cogestión de centros educativos. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 21(41), 64–79. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.552>
- Serna, A., y Serna, E. (2024). Perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la educación inclusiva. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 21(41), 80–92. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.696>
- Sologuren, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M. P., y Valenzuela, M. (2022). Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 19(37), 115–132. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i37.453>
- Soto E., Serván, M., Trapero, N., y Pérez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 38–57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Totterdell, M., y Lambert, D. (1998). The professional formation of teachers: a case study in reconceptualising initial teacher education through an evolving model of partnership in training and learning. *Teacher Development*, 2:3, 351-371. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664539800200066>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Worosz, T. (2020). En torno al desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial. *Mendive. Revista de Educación*, 18(2), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7406155.pdf>