



Los retos curriculares en la formación inicial docente de la sociedad 5.0

The Curricular Challenges of Initial Teacher Education as an Agent of Knowledge Mobilization in Society 5.0

Recibido: 19 de mayo de 2025. Aprobado: 4 de setiembre de 2025

<http://doi.org/10.15359/rep.20-2.8>

Andrés Seguel-Arriagada¹

Universidad Viña del Mar
Viña del Mar, Chile.
ansearr@gmail.com

Laura Jiménez-Pérez²

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
ljinenez@ucsc.cl

Steffanie Kloss Medina³

Universidad Andrés Bello
Santiago, Chile
steffanie.kloss@gmail.com

1 Educador Diferencial, Magíster en Ciencias de la Educación, Mg. En Innovación Curricular y Evaluación Educativa. Doctorando en Educación en Consorcio – Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://orcid.org/0000-0003-2549-5890>

2 Profesora de Educación Básica, Doctora en Educación – Universidad Ramón Lull. <https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>

3 Profesora de Lenguaje y Comunicación, Doctora en Lingüística, Universidad de Concepción. <https://orcid.org/0000-0001-7018-5395>



RESUMEN

Desde los procesos de globalización, se han producido un sinnúmero de cambios sociales que han influenciado el rol de las instituciones de educación superior como formadoras de profesionales. A partir de este contexto, surge la pregunta: ¿cuáles son los retos curriculares que enfrenta actualmente la formación inicial docente en su rol de movilizador de conocimiento en el contexto de la quinta revolución social? Se busca problematizar sobre el tránsito de la formación docente hacia una reconceptualización que considera la subjetividad como elemento central y fundante, al considerar los cambios sociales que demandan una movilidad del conocimiento. Desde este escenario, surge el rol de movilización del conocimiento en una sociedad que propende a la integración de las tecnologías en las actividades de la vida diaria. Por lo tanto, desde el punto de vista curricular, los retos sociales se convierten en las oportunidades para repensar el rol del profesorado.

Palabras clave: Ciudadanía, conocimiento, diversidad, formación, inclusión.



ABSTRACT

Since the globalization processes began, there have been countless social changes that have influenced the role of higher education institutions as trainers of professionals. In this context, a question arises: what are the curricular challenges currently facing initial teacher training in its role as a mobilizer of knowledge in the context of the fifth social revolution? The aim is paper to problematize the transition of teacher training towards a reconceptualization that considers subjectivity as a central and fundamental element, taking into account the social changes that demand knowledge mobility. From this scenario, the role of knowledge mobilization arises in a society that tends to integrate technologies into everyday activities. Therefore, from a curricular point of view, social challenges become opportunities to rethink the role of teachers.

Keywords: higher education, initial teacher education, knowledge, society



Introducción

En un contexto social globalizado surgen desafíos cada vez más complejos para el abordaje de la cualificación profesional y, específicamente, de la formación inicial docente (FID). A raíz de lo anterior, las instituciones de educación superior han debido plantearse procesos de internacionalización curricular (Guido y Guzmán, 2012), en los cuales se integran diversas perspectivas globales y el desarrollo de competencias que permiten responder a problemas complejos en los que se potencia la colaboración y la movilización estudiantil y académica.

Los desafíos a los que debían responder las universidades europeas y latinoamericanas estaban centrados en adaptarse a las demandas de empleabilidad, demostrar altos estándares de calidad y capacidad de cambio, incorporar tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ser un motor de desarrollo social, cultural y económico, y, finalmente, potenciar la interdisciplinariedad, la movilidad académica y los sistemas de créditos compartidos (Zabalza, 2004). En relación con lo anterior, el Parlamento Europeo, durante enero del 2000, decidió implementar la segunda etapa del programa Sócrates, el cual tuvo como propósito promover en Europa una sociedad del conocimiento y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, la movilidad, la cooperación y el uso de la tecnología en el ámbito educativo (Caeiro-Rodríguez, 2018).

A partir de esto se creó y se implementó el sistema de créditos transferibles con el propósito de apoyar la movilización y cooperación académica con la finalidad de promover una internacionalización del currículum (Contreras, 2015). Para Quintero (2021), existe un déficit de movilidad estudiantil hacia América Latina, el cual puede relacionarse con una oferta poco atractiva para una visión internacional, atribuido principalmente a razones académicas, económicas, culturales, entre otras. Los procesos migratorios vividos a nivel mundial en las últimas décadas conllevan a una movilidad en que se requiere de un sistema de reconocimiento al desarrollo académico, capaz de ir más allá de un sistema de créditos (Quintero, 2021).

Los procesos de internacionalización curricular son un desafío que enfrentan las instituciones de educación superior como un actor social, independiente del lado del Atlántico en donde se desarrollen (González *et al.*, 2004). A partir de lo anterior, se impulsó un proceso de ajuste para adecuar los planes de estudio a las necesidades emergentes del entorno social, cultural, económico y político (Jalixto *et al.*, 2022), con el objetivo de trascender la visión de transmisión de conocimientos hacia una visión de desarrollo integral del estudiantado en una sociedad del conocimiento (Saravia *et al.*, 2024).

Los cambios en las concepciones desde una formación para la vida a una visión extendida a lo largo de ella han implicado una transformación con respecto al rol de la formación, en la que se deben considerar distintos niveles articulados que promuevan la movilidad y se vinculen con los procesos de reconstrucción social centrando el interés en la producción, distribución y el uso del conocimiento con el objetivo de impulsar el desarrollo económico y social (Rincón, 2003; Viglierchio y Williamson, 2015). Por lo tanto, surge la pregunta: ¿cuáles son los retos curriculares que afronta actualmente la formación inicial docente en su rol de movilizador de conocimiento en el contexto de la quinta revolución social?



En este ensayo se expone la necesidad de que la formación inicial docente transite hacia una perspectiva curricular poscrítica, centrada en la subjetividad compleja y orientada a la construcción y reconstrucción de significados. Se señala que, ante los cambios sociales se debe contar con una flexibilidad curricular que permita incorporar temáticas o necesidades emergentes, sin caer en las visiones técnica o práctica y avanzar una perspectiva que permita la reconceptualización de la formación.

Transformación y parámetros de evaluación de la formación inicial docente en Chile

En Chile, los procesos de transformación de la calidad de la educación superior comenzaron en el 1998 con la primera fase de los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación superior (MECESUP), los cuales tuvieron como objetivo fortalecer los indicadores de desempeño (tasa de retención y titulación) financiados por un convenio de préstamo con el Banco Mundial (Ferrada *et al.*, 2013); esto con la finalidad de perfeccionar la calidad de la educación superior, al cambiar el foco del financiamiento hacia un modelo basado en la responsabilidad; es decir, las instituciones debían entregar reportes y evidencias sobre los cambios generados a partir del financiamiento (Saravia *et al.*, 2024).

Tras los buenos resultados del MECESUP-1, en el año 2005 se firmó un nuevo convenio de préstamo que dio origen al programa MECESUP-2 (2005-2010). Esta iniciativa sentó las bases para una nueva arquitectura curricular en la educación superior basada en competencias y resultados de aprendizaje. Se implementó un sistema para la transferencia de créditos académicos (SCT-Chile, compatible con el ECTS europeo), lo cual posibilitó la movilidad estudiantil y académica nacional e internacionalmente,

así como la articulación con los distintos niveles del sistema de educación superior (Saravia *et al.*, 2024).

Con la promulgación de la Ley 20.129 (2006), se pretendió definir un mecanismo nacional de aseguramiento de la calidad, con el objetivo de certificar la oferta académica del sistema de educación superior mediante resoluciones de acreditación; esto implicó un proceso de evaluación curricular desde un enfoque reflexivo interno, con informes de autoevaluación y externo con la opinión de pares evaluadores.

Así, Chile buscó conectar su innovación curricular con los nuevos procesos declarados en Bolonia y los acuerdos del Proyecto Tuning. La innovación curricular se entiende como un proceso dinámico, abierto y vinculado al contexto social y cultural, que comienza como una gestión transformadora hasta alcanzar su consolidación (Guzmán *et al.*, 2015); se destaca el aporte de la formación desde un enfoque sociocultural, el cual permite un desarrollo cultural por medio de evidencias y una concepción centrada en el estudiantado (Flores *et al.*, 2022); de esta manera, se materializan las decisiones políticas impuestas en la normativa en el diseño y posterior implementación del proyecto curricular de la FID.

El diseño curricular se basa en dos premisas: la primera es la pertinencia, que se consigue mediante la definición de perfiles de egreso y mallas flexibles, y buscan reducir la brecha entre la teoría y la práctica de forma que el estudiantado como centro del proceso, por medio de desempeños de cuenta de esas competencias declaradas (Seguel-Arriagada, 2023). La segunda se sustenta en la centralidad de los resultados de aprendizaje hacia el estudiantado, concibiéndolos al centro del proceso formativo (Ribeiro, 2021). Esto se reafirma con la postura de Kumar y Rewari (2022), quienes identifican que las necesidades de renovaciones curriculares en el siglo XXI están en establecer una perspectiva integrada y colaborativa local e



internacionalmente, al considerar dentro del proceso los agentes relevantes (estudiantado, académicos, empleadores o representantes del sector productivo), las proyecciones de la investigación apuntan al desarrollo de una propuesta de modelo y diseño curricular integrativo de la formación inicial y continua que permita una visión formativa a lo largo de la vida, teniendo a los sujetos como protagonistas de su aprendizaje.

Por otra parte, el modelo curricular se entiende como el marco teórico o la representación gráfica de la realidad; en este sentido, es la forma en la cual una época y una sociedad entienden la educación (Silva, 2016). Por el contrario, el diseño es la estructuración de un currículum educativo (Schmal y Ruiz-Tagle, 2008). En el estudio de Vélez y Terán (2010) se analizaron los modelos y los diseños curriculares, así como su influencia en el sistema educativo. Los autores evidenciaron que se otorga una ambigüedad a los conceptos, pero a cuáles conceptos. Sin diferenciarlos teóricamente, se pone de manifiesto las tensiones en la investigación referentes al currículum, lo cual genera consecuencias al momento de implementar un proyecto formativo, pues se puede redundar contenidos o establecer un perfil desalineado con el proyecto educativo.

En el 2013 en Chile se aprobó un tercer préstamo con el Banco Mundial, que posibilitó el paso a la aplicación del proyecto MECESUP-3 con la finalidad de mejorar el currículum de pregrado al alinearlos con los estándares para la formación inicial docente (Ministerio de Educación, 2021) e instrumentos emergentes desde la OCDE y la UNESCO, con el fin de fomentar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la nivelación de las competencias y el aprendizaje efectivo del estudiante (Soto-Hernández y Díaz, 2018). Un diagnóstico realizado por Cisterna *et al.* (2016) demostró que existían dos nudos críticos en la FID, desactualización del plan de estudio y duplicidad de contenidos, lo cual implica que

los procesos de cualificación profesional poseen una visión capacitista y no centrada en el logro de desempeños (Seguel-Arriagada *et al.*, 2024); hay una ausencia de un perfil de egreso que responde al modelo educativo y a las políticas nacionales, por lo que se desarrollaron diseños curriculares basados en proyectos a partir de la definición de un perfil de egreso y un sistema de prácticas pedagógicas en vinculación con los establecimientos escolares. Lo anterior implicó que dentro de los procesos de rediseño se incorporara un área de formación práctica para vincular al estudiantado con su futuro desempeño profesional (Saravia *et al.*, 2024).

Una revisión sistemática de la literatura, que desarrollaron Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (2022), muestra los hitos para la formación del profesorado en Chile, entre los años 2010 y 2019. Los hallazgos de este trabajo remiten a los procesos de renovación curricular de los planes de estudio, los cuales se centraron en reducir la brecha entre la teoría y la práctica: esta se encontraba dentro de los itinerarios formativos hasta finales del trayecto (Cox *et al.*, 2010; Ferrada *et al.*, 2013; Rodríguez y Castillo, 2014; Soto-Hernández y Díaz, 2018). Lo anterior suponía una desconexión entre la formación inicial y los centros escolares (Cox *et al.*, 2010; Ferrada *et al.*, 2018; Pavié-Nova, 2012).

Un estudio de Serrano (2021) muestra que las innovaciones curriculares emanadas de las iniciativas de mejora de la FID han permitido responder a la política pública en relación con la progresión de las prácticas profesionales. Sin embargo, Ortuzar *et al.* (2009) y Tavarez (2022) evidencian la falta de asociación entre la FID y el desempeño docente, por lo que concluyen que la evaluación mide competencias que se logran en el ejercicio profesional y son independientes de las actividades curriculares dispuestas en los itinerarios formativos. Por lo tanto, los diseños curriculares aún mantienen el reto de acortar la brecha entre la teoría y la práctica, así como el énfasis debe ir



dirigido en la elaboración de mecanismos que posibiliten la vinculación entre las instituciones del sistema escolar y las instituciones formadoras.

A partir del año 2016, el Gobierno de Chile promulgó la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. La normativa estipula que la formación del profesorado debe llevarse a cabo por universidades acreditadas y cuyos programas cuenten con la respectiva acreditación. Para ello, el Ministerio de Educación ha elaborado el documento *Lineamientos de Políticas Públicas para la FID* (Ministerio de Educación, 2016). Entre los principios que sustentan la propuesta se encuentran las directrices para el plan de estudios, las cuales se centran en los siguientes aspectos: condiciones de ingreso, estructura curricular, formación práctica y perfil de egreso. Estos elementos deben estar alineados con los estándares para la FID (Ministerio de Educación, 2012, 2021).

En cuanto a las estructuras curriculares, el diseño y la implementación deben propender a una articulación entre los saberes disciplinares y la didáctica (Ministerio de Educación, 2016). De esta manera, se espera que las futuras personas profesionales sean competentes en el abordaje de la diversidad y en el manejo de aspectos pedagógicos y didácticos (Díaz-Quezada *et al.*, 2019).

Con la entrada en vigencia de la Ley 21.490 (2021) se modificaron los requisitos de ingreso para carreras de pedagogía establecidos en el artículo 27 bis de la Ley 20.129 (2006) y en el artículo trigésimo sexto transitorio de la Ley 20.903 (2016). Por lo tanto, el proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado se realizará sobre la base de dos parámetros de evaluación. El primero se refiere a la definición de un perfil de egreso en el cual se detalle el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinares o tecnológicos que subyacen a la formación, de acuerdo con el modelo educativo institucional. De esta manera, se determina la

responsabilidad de las instituciones de contar con recursos y procesos mínimos que permitan asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido, considerando para ello los procesos curriculares, pedagógicos, didácticos, físicos y humanos. El segundo proceso se desarrolla mediante mecanismos de seguimiento y monitoreo de la implementación del plan de estudio, como una forma de evidenciar el logro del perfil de egreso declarado.

Maturana et al. (2023) hacen un análisis de los resultados de la evaluación nacional diagnóstica (END) y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de pedagogía en Chile. Se evidencia que cuanto mayor es el rendimiento en la END, mayores son los años de acreditación. Por lo tanto, cuando las instituciones son capaces de desarrollar sistemas de gestión curricular que faciliten la regulación del plan de estudio en función de los resultados de las cohortes a lo largo de su formación, se consigue mejorar en dos aspectos: primero, se optimizan los resultados en la evaluación y, segundo, en potenciar sus procesos de aseguramiento de la calidad.

Estos mecanismos instalados en la FID se presentan como una propuesta de reducir la brecha entre teoría y práctica; sin embargo, de acuerdo con *Pedró (2019)* esta formación traspasa el periodo formativo estipulado en los planes de estudio, planteándose como un desafío importante en la formación docente. La *UNESCO (2023)* indica que las tendencias internacionales avanzan hacia nuevos planteamientos sobre la formación de las personas, debido a los impredecibles cambios de los mercados laborales. La adquisición y el desarrollo de cualificaciones a lo largo de la vida cambian el paradigma de la formación, pues esta se concebía como una formación para toda la vida. Los parámetros de evaluación que afronta la FID son considerar la formación en inclusión, la diversidad y la formación ciudadana (*Fermín, 2007; Ministerio de Educación, 2016; Naciones Unidas,*



2018). Para Guirado *et al.* (2017), esta formación debe estar incluida en el desarrollo y la implementación del currículum; por lo tanto, impulsa a las instituciones de educación superior a transformar sus proyectos curriculares al considerar las demandas sociales actuales, sin descuidar la formación pedagógica y disciplinar.

El segundo parámetro es la incorporación de las tecnologías (Ministerio de Educación, 2016), teniendo en cuenta que su desarrollo ha reconfigurado el mundo laboral con la aparición de la sociedad del conocimiento y debido al ritmo acelerado de desarrollo en áreas como la digitalización, la automatización y la inteligencia artificial (Naciones Unidas, 2018); además, requiere que al implementar los proyectos curriculares se deba contar con herramientas digitales y tecnológicas que le posibiliten al profesorado en formación considerarlas como recursos pedagógicos para diseñar sus experiencias formativas y llevarlas al mundo laboral en sus contextos de formación práctica.

Finalmente, el parámetro de evaluación para la FID es la formación del profesorado con una perspectiva de género que ayude a reducir las brechas y la reproducción de estereotipos de género (Matus-Castillo *et al.*, 2021), al velar por un espacio educativo de respeto hacia la identidad sexual de cada individuo (Seguel-Arriagada y Jiménez-Pérez, 2024). En relación con lo anterior, el Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) se plantea como meta para el 2030 “que todas las instituciones de educación superior que imparten carreras de Formación Inicial Docente incorporen la perspectiva de género y no discriminación en sus perfiles de egreso, planes y programas de estudio” (2024, p. 5); esto implica que el futuro profesorado sea un agente activo en promover el desarrollo libre de la subjetividad del estudiantado (Figura 1).

Figura 1
Proceso de transformación de la FID

Mejorando la Calidad de la Educación Superior en Chile



Nota: elaboración propia.

El rol de la formación docente en la movilización del conocimiento

La sociedad del conocimiento cambió las perspectivas con respecto a los saberes y al conocimiento. Esto porque en sus inicios la formación profesional estaba centrada en la gestión de la información, la cual se comprende como un conjunto de procesos y técnicas que posibilitan a las instituciones



o a las personas recopilar, almacenar, organizar y distribuir información de manera efectiva (Careaga y Avendaño, 2017).

Para Díaz (2014), el conocimiento se construye con base en la información. En este sentido, la información se manifiesta como conocimiento a través de conceptos, los cuales poseen una estrecha relación con el lenguaje como un medio para comunicar aquello que se conoce; es decir, los contenidos (Seguel-Arriagada, 2023).

Con el surgimiento de la gestión del conocimiento, se comienza a optimizar la creación, transmisión y utilización (Sánchez *et al.*, 2021). Este proceso implica obtener, desarrollar y explotar la información de forma adecuada con la finalidad de tomar decisiones (Toala-Sánchez *et al.*, 2017). Esto impulsa transformaciones no solo en la generación, sino que también comienza a impulsar reformas en las concepciones con respecto al tipo de formación que se entrega en las instituciones de educación superior (Vigliero y Williamson, 2015; Unesco, 2023).

La formación de profesionales emerge como una integración de conocimientos provenientes de distintas disciplinas; en el caso del profesorado, se centran en los desempeños desplegados durante el proceso de enseñanza, los cuales permiten el aprendizaje y el conocimiento disciplinar que facilita el relacionar las capacidades de enseñanza con el objeto a ser aprendido; acorde con la forma de organizar el currículum escolar (Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Shulman, 1986, 1987). Por lo tanto, el profesorado, por medio de sus decisiones pedagógicas, quien da movilidad al conocimiento; de acuerdo con Gutiérrez (2007), la educación tradicional está enfocada en la transmisión de contenidos, sin embargo, el modelo curricular basado en competencias pone el énfasis en la movilización del conocimiento.

En relación con lo anterior, cuando se vincula el contenido con la práctica (Korthagen *et al.*, 2001) en un proceso de alteridad con otros (Seguel-Arriagada y Jiménez, 2024; Seguel y Otondo, 2024), o cuando el conocimiento no se pone en movimiento, el cerebro prescinde de ellos (Blakemore y Fritz, 2008; Chandramohan y Fallows, 2009; Schunk, 2012); por ende, la formación basal del profesorado se considera un agente activo o movilizador del conocimiento adquirido en su formación inicial.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), el profesorado cumple un rol transformador y es, en sí mismo, su propio aprendiz al reflexionar sobre su propia práctica. Es un proceso que implica la creación y la innovación o la investigación-acción, pues en él se aplican cambios en la forma de desarrollar la docencia, los cuales surgen de la interacción con el ejercicio docente. Para Seguel-Arriagada *et al.* (2024), la relación entre el sujeto (docente o estudiante) y el objeto (conocimiento) constituye un proceso de intersubjetividad que dirige el desarrollo de construcción y reconstrucción del ejercicio profesional, esto en un contexto de experiencia formativa (Achilli, 2008; Rockwell, 1995).

En el contexto educativo, la experiencia formativa se construye al gestionar el conocimiento, lo cual posibilita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; de esta manera, se fomenta la innovación y la investigación desde un enfoque estratégico en el cual se busca desarrollar el capital intelectual del profesorado (Romo *et al.*, 2012) como una forma de optimizar la labor educativa. Sin embargo, la crítica está en la inexistencia de una movilización del conocimiento que emerge de los procesos de investigación e innovación y los impactos en el sistema educativo (Perines, 2017). Al respecto, Maldonado (2024) propone que la experiencia es subjetiva en los seres humanos y que difiere de otras especies, porque nos encontramos en un estado de conciencia con el medio; por lo tanto, nuestras acciones son



producto de nuestros procesos cognitivos, y este estado se ha denominado *agencia*. Por ende, la experiencia subjetiva en este estado es la que posiciona al profesorado como agente y permite avanzar en la movilización del conocimiento desde un rol transformador de su propia práctica.

En este sentido, la formación del profesorado juega un rol fundamental en la movilización del conocimiento como fuente para reconstruir la educación. Las investigaciones destacan la necesidad de instaurar espacios híbridos en donde se conecte la teoría con la práctica, así como se promuevan enfoques críticos y reflexivos sobre lo que implica educar (Cox *et al.*, 2010; Ferrada *et al.*, 2013; Rodríguez y Castillo, 2014; Soto-Hernández y Díaz, 2018; Perines, 2017; Sales *et al.*, 2021). La brecha entre la formación docente y la movilización del conocimiento en el sistema de educación superior posee implicaciones en la conceptualización y transmisión del conocimiento (Marrero, 2010; Salazar-Gómez y Tobón, 2018) al comprender que el profesorado es un catalizador de cambio de la educación, y, por lo tanto, se requiere de una perspectiva a lo largo de la vida (Correa y Santos, 2019; UNESCO, 2023). En otras palabras, la formación del profesorado no finaliza al concluir un itinerario formativo, sino que demanda de una continuidad y articulación (Díaz, 2014; Flores-Lueg y Turra-Díaz, 2019).

En síntesis, se reafirma la idea de que la producción de información, la gestión y la movilización del conocimiento deben integrarse al diseño curricular y se relevados de la formación del profesorado con la finalidad de que, por medio de su estado de agencia, cada estudiante de pedagogía comprenda su papel como agente de cambio a partir de su práctica reflexiva.

La sociedad 5.0 y sus implicaciones para la educación

Las sociedades han vivido varias transformaciones significativas desde una colectividad analógica hacia la incursión del mundo digital y virtual. Estas reconfiguraciones implican un impacto en la sociedad en todas las perspectivas que la componen, ya sean económica, social, política y cultural (Kerikmäe y Troitiño, 2022). Por lo tanto, también tiene consecuencias en la educación desde las visiones curriculares, didácticas y evaluativas hasta el desarrollo profesional docente.

Con la aparición de la sociedad del conocimiento se le dio relevancia a la producción, la distribución y el uso del conocimiento como un motor para el desarrollo económico y social (Rincón, 2003; Viglierchio y Williamson, 2015). Es dentro de este contexto que emerge el concepto de *sociedad 5.0* en Japón durante el año 2018, el cual tuvo como propósito establecer una integración de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y promover los entornos de inteligencia artificial (IA) y de otras tecnologías utilizadas para resolver los problemas sociales (Villarroy, 2023).

La sociedad 5.0 se diferencia por un enfoque centrado en el bienestar humano a partir del uso de las tecnologías avanzadas como el internet de las cosas (IoT en inglés), la inteligencia artificial (IA) y el análisis de grandes datos (*big data*) con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las personas (Gazzano, 2023).

Dentro del contexto anterior, surge la industria 4.0 como concepto emergente con la transformación de los procesos industriales donde las tecnologías de información y comunicación se integraron al sistema de manufactura, gestión e innovación como una nueva propuesta de valor para la sociedad (Javaid *et al.*, 2021; Xu *et al.*, 2021). La pandemia covid-19



impulsó en la sociedad una incursión de las tecnologías donde se evidenció que muchos espacios productivos no se encontraban preparados para incorporar los avances tecnológicos en sus procesos (Moosavi *et al.*, 2021). A partir de este escenario, con los años se ha hecho relevante la importancia de las nuevas tecnologías y el impacto que pueden poseer en la sociedad (Kerikmäe y Troitiño, 2022).

Maldonado (2024) propone que el ser humano siempre se ha visto influenciado por las tecnologías que ha construido como una forma de subsistencia; esto le ha permitido al cerebro centrarse en habilidades relevantes para su desarrollo y prescindir de aquellas más rudimentarias. El contexto social actual es solo un proceso más en la evolución propia de lo sujetos, el punto de tensión está en exteriorizar en las tecnologías funciones consideradas elementales para el desarrollo cognitivo; como el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico (Navarro-Dolmestch, 2023).

La implementación de la cuarta revolución industrial aún se encuentra en una fase exploratoria, pues de los sistemas productivos de los países están explorando cómo lograr una transformación que pase de lo análogo a lo digital (Carro y Sarmiento, 2022; Kerikmäe y Troitiño, 2022). A partir de lo anterior, se ha puesto en marcha un principio de ensayo y error, ante la necesidad de responder a la sociedad y de reeducar a las personas profesionales en competencias digitales (Castagnoli *et al.*, 2021; Pascual *et al.*, 2019); por lo tanto, se requiere repensar los diseños curriculares de la formación docente con el fin de acceder desde ese estado de agencia y tomar las decisiones que faciliten la incorporación de tecnologías en la formación práctica, de forma de estimular nuevas habilidades en el estudiantado; por ende, se requiere de procesos de enseñanza-aprendizaje basados en nuevas competencias.

Los desafíos del sistema de educación superior en cómo esta se puede adaptar a las demandas de empleabilidad, a demostrar altos estándares de

calidad y capacidad de cambio, a considerar la incorporación de tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje, potenciar la interdisciplinariedad y la movilidad académica mediante un sistema de créditos compartidos (Zabalza, 2004).

Es raíz de lo anterior surge el Proyecto Alfa Tuning América Latina (González *et al.*, 2004), el cual se posicionó en un contexto de reflexión sobre las reformas que debían ser aplicadas a la educación superior, tanto local como internacionalmente (Beneitone *et al.*, 2007). Como una forma de superar los desafíos de la educación superior, se impulsó un proceso de ajuste para adecuar los planes de estudio a las necesidades emergentes del entorno social, cultural, económico y político (Jalixto *et al.*, 2022) con el objetivo de trascender la visión de transmisión de conocimientos hacia una visión de desarrollo integral del estudiantado (Saravia *et al.*, 2024).

Previo a la pandemia por covid-19, la humanidad se encontraba dentro de un proceso de transición cultural entre la modernidad y la posmodernidad (Careaga, 2020). Actualmente, la sociedad se encuentra en un proceso hacia una disrupción tecnológica, la cual está marcada en el avance acelerado de las tecnologías, las cuales impactan en la vida de las personas y, por ende, en los sistemas educativos (Carro y Sarmiento, 2022), al tener en cuenta que los procesos de reconfiguración del mundo laboral, con la aparición de la sociedad del conocimiento, han llevado a un desarrollo incremental de las áreas como la digitalización, la automatización y la inteligencia artificial (Naciones Unidas, 2018). Entonces, se vuelve relevante repensar en las competencias que requiere el profesorado en formación, considerando que el contexto social que nos encontramos busca la integración de tecnologías a la vida cotidiana, lo cual implica hogar, trabajo y ocio.

En enero del 2021, la Unión Europea entregó las directrices para incorporar la tecnología como mecanismo de fortalecimiento e interacción



entre industria y sociedad (Comisión Europea, 2021). De esta manera, se sientan las bases para dar comienzo a la quinta revolución industrial denominada industria 5.0 (Breque *et al.*, 2021). Este nuevo proceso tiene como objetivo optimizar las interacciones entre humanos y máquinas, añadiendo valor al trabajo humano que se manifiesta como productos o servicios (Xu *et al.*, 2021).

A partir de lo anterior, el estudiantado como centro de la formación no es aleatorio, esto radica en el concepto de *factor humano*, el cual se comprende como la parte pensante que ayuda a determinar el logro de las metas y objetivos de las empresas y organizaciones (Prieto, 2008), lo cual, para Maldonado (2024), es el estado de agencia del ser humano, lo que posibilita la toma de decisiones y ser consciente de ellas. En este sentido, de acuerdo con Carro y Sarmiento (2022), se convierten en un motor esencial detrás de los procesos de innovación en educación y tecnología; de esta manera, la idea de que el profesorado en formación sea consciente de su estado de agencia dentro de su proceso de práctica reflexiva.

La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (WIPO, por sus siglas en inglés) en su índice mundial de innovación (2014) establece que la relación entre educación y factor humano subyace en las dos vías que un país posee para formar capital humano: primero, la creación de una infraestructura académica para capacitar a la población. Segundo, la movilidad académica de profesionales de otras partes del mundo, ya sea como un agente para la formación o para otras áreas de interés. En conclusión, la sociedad 5.0 nos aporta una visión respecto a la relación que debe poseer el estudiantado de pedagogía con las tecnologías, al ser esta un catalizador para el desarrollo de nuevas competencias que aporten a su bienestar, esto, bajo un proceso reflexivo y consciente de su estado de agencia.

Conclusiones

La formación inicial docente se encuentra en un momento crucial en el que debe enfrentar los desafíos complejos y profundamente interconectados a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas de la sociedad 5.0. Este nuevo paradigma social demanda del profesorado no solo una perspectiva de transmisión de conocimiento, sino también una actuación como agentes de gestión y movilización del conocimiento que permitan promover un aprendizaje significativo y contextualizado a las necesidades de un mundo en constante cambio; por lo tanto, es responsabilidad de las instituciones de educación superior plantear diseños curriculares que faciliten desarrollar en el estudiantado su estado de agencia mediante una formación que desarrolle su subjetivación.

Esta nueva manera de concebir el tema requiere una revisión exhaustiva de los modelos curriculares actuales, poniendo el énfasis en la flexibilidad y la articulación como pilares esenciales. De este modo, se promueve una visión educativa a lo largo de la vida, donde el futuro docente es consciente de que su proceso de formación es constante y no termina simplemente al obtener un título académico.

Los principios de inclusión y diversidad, la perspectiva de género y la formación ciudadana se convierten en ejes transversales en la formación docente de acuerdo con la *Ley 21.490 (2021)* y otros marcos normativos subrayan la importancia de la formación del profesorado en estas temáticas con la finalidad de responder a las singularidades del estudiantado en formación. Lo anterior se logrará conforme el profesorado dentro del itinerario formativo sea consciente de su estado de agencia y comprenda que el espacio educativo se construye mediante experiencias subjetivas en la que se construye y reconstruye el ejercicio docente a través de la práctica reflexiva y



desde un enfoque sistémico que considere la diversidad de contextos culturales y socioeconómicos.

Frente a la pregunta: ¿cuáles son los retos curriculares que afronta actualmente la formación inicial docente en su rol de ente movilizador de conocimiento en el contexto de la quinta revolución social? El primero de ello se refiere a la construcción identitaria que debe propender a la incorporación efectiva del desarrollo tecnológico en la formación inicial y continua del profesorado, al considerar los entornos donde la automatización y la inteligencia artificial redefinen el mercado laboral; por lo tanto, la FID requiere de nuevas habilidades y competencias. Esto contribuiría a equipar al profesorado de competencias tecnológicas que faciliten la integración de herramientas en sus prácticas pedagógicas, y así contribuir a la mejora del desempeño profesional, que también enriquecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con lo anterior, el desarrollo profesional debe ser comprendido en un sentido continuo que posibilite la actuación frente a los cambios generados por medio del conocimiento y las prácticas educativas. A partir de esto, las instituciones formadoras tienen la oportunidad de construir espacios reflexivos críticos y de aprendizaje colaborativo como manera de fomentar una cultura que propenda a la mejora continua.

La FID debe ser vista como un proceso dinámico que se adapta constantemente a las exigencias de un contexto social contemporáneo. Los retos actuales a los que se enfrenta son las oportunidades para reconstruir de forma radical cómo se concibe la educación desde el planteamiento de un nuevo paradigma curricular que se materialice en diseños que permita una reconceptualización del rol docente dentro del sistema escolar.

En la actualidad, la formación se ha centrado en los marcos de cualificación y no se ha profundizado en los elementos de socialización y

subjetivación (Biesta, 2023); en este sentido, para adoptar un enfoque proactivo hacia estos desafíos, las instituciones educativas pueden contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa e inclusiva, donde el conocimiento se moviliza para el bien común. Este camino hacia una FID renovada requiere un compromiso colectivo entre universidades, gobiernos y comunidades educativas para construir un futuro donde todo el profesorado esté preparado no solo para enseñar, sino para inspirar a las generaciones venideras a ser agentes activos del cambio social en esta nueva era digital.

La internacionalización curricular emerge como una estrategia clave para mejorar la calidad y potenciar las visiones de movilización del conocimiento en la educación superior. Por medio de la promoción del intercambio de experiencias entre el estudiantado y del cuerpo académico, se logra que la información desarrollada al interior de la academia alcance otros espacios y se reflexione sobre sus implicancias y espacios de mejora. Visiones como la internacionalización en casa y de flexibilidad curricular requieren implementar un trabajo colaborativo entre las instituciones; de manera que se pueda construir una oferta formativa que no solo cumpla con estándares de calidad, sino que se integren perspectivas y necesidades globales desde un sentido de socialización y subjetivación. De esta manera, se facilitará el desarrollo del capital humano capaz de enfrentar desafíos locales e internacionales.



Referencias

- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas.
- Bastías-Bastías, L. S. e Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-12. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagennar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.
- Biesta, G. (2023). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Encyclopaideia*, 27(1s), 9-20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Blakemore, S. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Ariel.
- Breque, M., De Nul, L. y Petridis, A. (2021). *Industry 5.0: Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/468a892a-5097-11eb-b59f-01aa75ed71a1/>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Ser persona en la sociedad del conocimiento y el espectáculo: aprendiendo a vivir, pensar y comunicar más allá de los espejos. *Arte y Políticas de Identidad*, 18, 159-176. <https://doi.org/10.6018/reapi.336061>
- Careaga, M. (2020). *Aproximaciones a la epistemología para universitarios. Breves acercamientos a mentes brillantes*. RIL Editores.
- Careaga, M. y Avendaño, A. (2017). *Curriculum cibernético y Gestión del conocimiento. Fundamentos y modelos de referencia*. RIL Editores.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez-Roca.
- Carro, J. y Sarmiento, S. (2022). El factor humano y su rol en la transición a industria 5.0: una revisión sistemática y perspectivas futuras. *Revista Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 10(24), 1-18. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2022.24.81727>
- Castagnoli, R., Büchi, G., Coeureroy, R. y Cugno, M. (2021). Evolution of industry 4.0 and international business: A systematic literature review and a research agenda. *European Management Journal*, 40(4), 572-589. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.09.002>

- Chandramohan, B. y Fallows, S. (2009). *Interdisciplinary learning and teaching in higher education*. Routledge.
- Cisterna, C., Soto, V. y Rojas, C. (2016). Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. *Calidad en la Educación*, 44, 301-323. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100011>
- Comisión Europea. (2021). *Industry 5.0: Towards more sustainable, resilient and human-centric industry*. https://ec.europa.eu/info/news/industry-50-towards-more-sustainable-resilient-and-human-centric-industry-2021-jan-07_en
- Contreras, P. (2015). Conceptualización y experiencia de la internacionalización del pregrado chileno. *Calidad en la Educación*, 43, 169-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200006>
- Correa, M. y Santos, R. (2019). Práctica docente en educación superior: formación pedagógica como movilizador de cambio. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 03(10), 45-62. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/movilizador-de-cambio>
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/La-institucionalidad-formadora-de-profesores-en-Chile-en-la-d%C3%A9cada-del-2000-velocidad-del-mercado-y-parsimonia-de-las-pol%C3%ADticas.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2024). *Enfoque de género en la formación inicial docente: orientaciones para incorporar la perspectiva de género en la implementación de los estándares pedagógicos de la profesión docente*. Ministerio de Educación. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/07/EnfoqueGenero_2024.pdf
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf



- Díaz, H. (2014). Las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento. *Diálogo Andino*, 45, 3-4. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812014000300001>
- Díaz-Quezada, V., Poblete-Letelier, Á. y Gallardo-González, M. (2019). Rediseño curricular por competencias: experiencia en la formación inicial universitaria en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 72-91. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.341>
- Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Ferrada, D., Villena, A. y del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de educación inicial: la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 071-092. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512157>
- Flores, E. P., Martínez, L. A. y Hoyos, A. M. (2022). El currículum por competencias en la educación superior. Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Revista REPIDE*, 18(11), 154-172. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i04.1807>
- Flores-Lueg, C. y Turra-Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación en Revista*, 35(73), 267-285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- Gazzano, A. (2023). Música en el sistema educativo japonés: de la moral a la sociedad 5.0. *Estudios de Asia y África*, 58(1), 113-134. <https://doi.org/10.24201/ea.v58i1.2826>
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>
- Guido, E. y Guzmán, A. (2012). Criterios para internacionalizar el currículum universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v12i1.10253>
- Guirado, V., Chávez, N. y García, X. (2017). Retos de la formación inicial del docente en el contexto de la inclusión educativa. *Revista Atenas*, 4(40), 73-89. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150006/478055150006.pdf>

- Gutiérrez, J. J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias: manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudios*. Ediciones Altazor.
- Guzmán, M. A., Maureira, O., Sánchez, A. y Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a4.pdf>
- Jalixto, H. M., Ponce, J. E., Chiri, P. C. y Asmad, G. R. (2022). Currículo por competencias en tiempos de virtualidad en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1768-1778. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.452>
- Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S. y Suman, R. (2021). Blockchain technology applications for Industry 4.0: A literature-based review. *Blockchain: Research and Applications*, 2(4), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.bcra.2021.100027>
- Kerikmäe, T. y Troitiño, D. (2022). Introducción. Digitalización de la Unión Europea: repercusiones y expectativas. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 131, 7-15. <https://doi.org/10.24241/rcai.2022.131.2.7>
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumar, V. y Rewari, M. (2022). A responsible approach to higher education curriculum design. *International Journal of Educational Reform*, 31(4), 422-441. <https://doi.org/10.1177/10567879221110509>
- Ley N.º20.129. (2006). Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ley N.º20.903. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ley N.º21.490. (2021). Modifica los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía establecidos en el artículo 27 bis de la Ley Nro. 20.129 y en el artículo trigésimo transitorio de la Ley Nro. 20.903. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1183223>
- Maldonado, P. (2024). *El humano futuro*. Debate.



- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Morata.
- Maturana, D., Castillo, E., Saba, F., Cisternas, O. y Matus, J. (2023). *La evaluación nacional diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Chile*. Agencia Nacional de Acreditación, CNA-Chile. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/La%20Evaluaci%C3%B3n%20Nacional%20Diagn%C3%B3stica%20y%20su%20efecto%20en%20la%20gesti%C3%B3n%20acad%C3%A9mica.pdf>
- Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M. y Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la educación física chilena. *Retos*, 40, 326-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación especial/diferencial*. Gobierno de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Lineamientos de políticas públicas para formación inicial docente*. Gobierno de Chile. https://mecsup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Gobierno de Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf
- Moosavi, J., Bakhshi, J. y Martek, I. (2021). The application of industry 4.0 technologies in pandemic management: Literature review and case study. *Healthcare Analytics*, 1(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.health.2021.100008>
- Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Navarro-Dolmestch, R. (2023). Descripción de los riesgos y desafíos para la integridad académica de aplicaciones generativas de inteligencia artificial. *Derecho PUCP*, 91, 231-270. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202302.007>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (WIPO). (2014). *Global innovation index 2014. The human factor in innovation*. <https://www.wipo.int/publications/es/details.jsp?id=3254>

- Ortuzar, M. S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, C. (2009). Aspectos de la Formación Inicial Docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En Irrarrázaval, I., Puga, E. y Letelier, M. (Eds.), *Camino al Bicentenario, propuestas para Chile* (pp. 155-186). Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Cap-6-Aspectos-de-la-formacion-inicial-docente.pdf>
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M. y Fombona, J. (2019). Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El caso de tres Universidades Españolas. *Formación Universitaria*, 12(6), 141-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Pavié-Nova, A. (2012). Caracterización de la formación inicial docente en Chile. *Revista Líder*, 14(20), 199-219. <https://revistaliderchile.ulagos.cl/index.php/liderchile/article/view/2376>
- Pedro, F. (2019). ¿Es la formación inicial docente suficientemente profesionalizadora? Una perspectiva política y comparada. En J. C. Torres (Ed.), *Tendencias y retos en la formación inicial de docentes* (pp. 25-46). Reflexiones Comillas.
- Perines, H. (2017). Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Páginas de Educación*, 10(1), 137-150. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>
- Quinteiro, J. A. (2021). La movilidad académica internacional ante la pandemia de COVID-19: una primera aproximación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 298-320. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.408>
- Ribeiro, L. C. (2021). Análisis del currículo desde los nuevos enfoques educativos. *Praxis Pedagógica*, 21(31), 96-117. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.31.2021.96-117>
- Rincón, H. (2003). La evaluación de la transferencia de conocimiento en la relación de cooperación universidad-empresa: una visión desde el contexto de la sociedad del conocimiento. *Visión Gerencial*, 2(2), 34-44. <https://biblat.unam.mx/hevila/Visiongerencial/2003/vol1/no2/4.pdf>
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.



- Rodríguez, C. y Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits en las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14812>
- Romo, A. E., Villalobos, M. A. y Guadalupe, L. E. (2012). Gestión del conocimiento: estrategia para la formación de investigadores. *Sinéctica*, 38, 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/95/87>
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Sales, A., Lozano Estivalis, M. y Escobedo-Peiro, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 29(116), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6319>
- Sánchez, Y. M., Alonso-Lavernia, M., Castillo-Pérez, I. y Martínez-Lazcano, V. (2021). Gestión del conocimiento en la educación. *Ingenio y Conciencia: Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 42-43. <https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.5818>
- Saravia, H., Saavedra, P., Felices, L. M., Campos, M. M. y Janampa, J. R. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la educación superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Revista Comunicación*, 15(1), 92-104. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>
- Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículum orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 16(1), 147-158. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- Seguel-Arriagada, A. (2023). *Rediseño curricular basado en competencias: una propuesta desde la investigación-acción*. Editorial EAE.
- Seguel-Arriagada, A. y Jiménez-Pérez, L. (2024). Configuraciones de significado sobre identidad sexual del cuerpo académico de una universidad del sur de Chile. *Desde el Sur*, 16(4), e1978. <https://doi.org/10.21142/DES-1604-2024-0057>
- Seguel, A. y Otondo, M. (2024). Configuraciones de significado del cuerpo académico de educación superior respecto a los principios de inclusión y diversidad. *Páginas de Educación*, 17(2), e4006. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.4006>

- Seguel-Arriagada, A. Torres-Valderrama, S. y Jiménez, L. (2024). Experiencias formativas en Ingeniería basadas en metodologías activas: una revisión sistemática de la literatura. *Innovaciones Pedagógicas*, 26(41), 261-281. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5073>
- Serrano, G. A. (2021). *Efectos de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad en la Formación Inicial Docente* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/182008>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Silva, D. (2016). *Modelo Curricular Socio-crítico-formativo para el diseño de carreras universitarias* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Córdoba.
- Soto-Hernández, V. y Díaz, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191-216. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n20/2216-0159-prasa-9-20-191.pdf>
- Tavarez, L. (2022). *Nivel de correspondencia entre el modelo curricular por competencias declarado por el Ministerio de Educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por los maestros de matemática del nivel secundario de la Escuela Nuestra Señora del Carmen*. Congreso Internacional Ideice, 13, 93-100. <https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp93-100>
- Toala-Sánchez, G., Meza-Bolaños, D. y Mejía-Madrid, G. (2017). Modelo de gestión del conocimiento y capital intelectual de los docentes universitarios. *Revista Publicando*, 4(11.1), 270-286. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/524>
- UNESCO. (2023). *Tendencias Internacionales del aprendizaje a lo largo de la vida en la enseñanza superior: informe de investigación*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386242/PDF/386242spa.pdf.multi>
- Vélez, G. y Terán, L. (2010). *Modelos para el diseño curricular*. Pampedia.
- Viglierchio, M. D. y Williamson, D. M. (2015). Relación entre el concepto “sociedad del conocimiento” y la educación superior. *Ciencia Veterinaria*, 17(1), 125-135. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/veterinaria/article/view/1717>



- Vilarroig, R. (2023). La sociedad 5.0. japonesa. Un modelo de sociedad digital al servicio de las personas. *KOBAI Contacto Con Japón*, 1(5), 62-73. <https://doi.org/10.53010/kobai.05.2023.05>
- Xu, X., Lu, Y., Vogel-Heuser, B. y Wang, L. (2021). Industry 4.0 and industry 5.0-inception, conception and perception. *Journal of Manufacturing Systems*, 61(1), 530-535. <https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2021.10.006>
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela. https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs_significativos/guiadeguias.pdf

