

Recibido: 20/junio/2025

Aceptado: 28/septiembre/2025

Formación continua del docente en América Latina: un estudio comparado (Original) **Continuous teacher training in Latin America: a comparative study (Original)**

Daily Sahily Padrón Castro. *Estudios Socioculturales. Master en Ciencias. Dirección General de Educación Palmira, Cienfuegos, Cuba.* [dailypadron69@gmail.com]
[<https://orcid.org/0009-0003-9253-7154>]

Yoel Juanes Giraud. *Dr.C. Ciencias de la Educación Blas. BYL GLOBAL EDUCATION, Quito, Ecuador.* [presidencia@bel-educacion.com] [<https://orcid.org/0000-0002-3768-7526>]

María Magdalena López Rodríguez del Rey. *Dr.C. Ciencias de la Educación. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos, Cuba.* [mmrodriguez@ucf.edu.cu]
[<https://orcid.org/0000-0003-2776-3756>]

Resumen

La temática de la formación del docente ha sido abordada por diversos investigadores, pues tiene un carácter crucial para la calidad del proceso docente educativo. La investigación realiza un estudio histórico-comparado de la formación continua del docente en países latinoamericanos. Asume la tarea de sistematizar las perspectivas teóricas y las experiencias latinoamericanas para desde ellas conformar un marco referencial donde se precisa pensar nuevas propuestas. Se plantea como problema científico identificar cuáles son las perspectivas teóricas y experiencias latinoamericanas en la formación continua del docente. Por tanto, se plantea como objetivo determinar los referentes teóricos y prácticos de la formación continua del docente que pueden servir de base a nuevas investigaciones científicas que permiten una reflexión crítica sobre las realidades educativas. Se identifica como una investigación de tipo cualitativo, que se caracteriza por el tratamiento al problema científico desde un enfoque epistemológico crítico- social, integrando los métodos cuantitativos y cualitativos durante la sistematización, para transformar la realidad basándose en la localización, selección, análisis de contenido de fuentes publicadas e identificadas en las bases de datos registradas de Google Académico. El estudio confirma que en las iniciativas y experiencias prácticas en Latinoamérica existen importantes referentes teóricos y metodológicos que analizan tendencias y regularidades presentes en los sistemas educativos y fomentan un enfoque más integral y contextualizado en la formación de los estudiantes.

Palabras clave: formación docente; formación continua; sistemas educativos; América Latina



Abstract

The topic of teacher training has been addressed by various researchers, as it is crucial to the quality of the educational process. This research conducts a historical –comparative study of continuous teacher training in Latin-American countries. It undertakes the task of systematizing Latin-American theoretical perspectives and experiences to create a framework for developing new proposals. The scientific problem is to identify the Latin- American theoretical perspectives and experiences in continuous teacher training. Therefore, the objective is to determine the theoretical and practical references for continuous teacher training that can serve as the basis for new scientific researches that allow for a critical reflection on educational realities. It is identified as a qualitative research project, characterized by addressing the scientific problem from a critical-social epistemological perspective, integrating quantitative and qualitative methods during systematization, to transform reality starting from the location, selection, and content analysis of published sources identified in registered Google Scholar databases. The study confirms that initiatives and practical experiences in Latin America contain important theoretical and methodological references that analyze trends and patterns present in educational systems and they promote a more comprehensive and contextualized approach to student training.

Keywords: teacher training; continuous education; educational systems; Latin America

Introducción

La formación continua del profesorado ha sido reconocida como un componente clave en la mejora de la calidad educativa, especialmente en contextos cambiantes como los que enfrentan actualmente los países de América Latina. Desde una perspectiva histórica, se observa que los esfuerzos por profesionalizar y actualizar permanentemente a los docentes han evolucionado en función de las políticas públicas, las reformas educativas, los movimientos pedagógicos y los desafíos sociales específicos de cada país. Esta diversidad hace necesario un enfoque comparativo que permita identificar patrones comunes, diferencias estructurales y lecciones compartidas.

En un continente atravesado por desigualdades profundas, la formación continua del profesorado adquiere una dimensión estratégica en la lucha por una educación más equitativa y transformadora. Este trabajo parte del reconocimiento de que no basta con formar docentes en el inicio de su carrera, sino que es indispensable acompañarlos a lo largo de toda su trayectoria



profesional. Al recuperar los antecedentes históricos y comparar los modelos aplicados en distintos países, se pretende contribuir al diseño de políticas educativas más integrales, sostenibles y contextualizadas, que reconozcan al docente como un actor central del cambio educativo en América Latina.

El presente artículo tiene como propósito analizar, desde una mirada histórico-comparativa, cómo se ha desarrollado la formación continua del docente en diversos países latinoamericanos, atendiendo a las particularidades de sus contextos sociopolíticos, culturales y educativos. A través del estudio de experiencias en países como Argentina, México, Colombia, Chile, Ecuador y Brasil, se busca comprender no solo las políticas implementadas, sino también su impacto real en la práctica docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El análisis toma en cuenta tanto las iniciativas gubernamentales como los aportes de organizaciones internacionales, universidades y movimientos docentes.

Para cumplir con esta expectativa, se destaca la continuidad de las influencias formativas en los diferentes momentos de su formación inicial y durante el ejercicio profesional. Si bien la formación inicial del docente deberá asegurar el aprendizaje de los saberes esenciales para su desempeño profesional, durante las actividades de formación continua y superación, la institución educativa deberá no solo asegurar la preparación para el desempeño sino, además, favorecer su desarrollo personal y ayudarlos a enfrentar los problemas que se generan a lo largo del ejercicio profesional.

Este estudio parte de un breve acercamiento a lo que puede comprenderse como formación continua con el propósito de obtener una condensada visión parcial de lo que algunos teóricos, igual que varios ministerios de educación de algunos países han elucidado sobre este tópico, aun cuando es de destacar que no abundan las conceptualizaciones o nociones consistentes sobre esta cuestión, debido a que este término ha residido, durante más de un siglo, en el mundo entero de la educación, tanto a nivel de cada nación, por parte de los políticos, tomadores de decisiones y académicos, como por parte de los organismos supranacionales; los que de una u otra forma, han venido convocando a elaborar e instrumentar políticas, mandatos, informes nacionales y estrategias en el marco de una regulación global en materia educativa.

Materiales y métodos

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de carácter crítico-social, orientado a comprender y transformar la realidad educativa a través del análisis reflexivo y contextualizado



del fenómeno investigado. Este enfoque se fundamenta en una perspectiva epistemológica que reconoce la relación dialéctica entre el sujeto y el objeto del conocimiento, así como el papel activo del docente-investigador como agente de cambio. De acuerdo con Lanuez et al. (2008), la investigación cualitativa crítica se sostiene en una lógica dialéctica que articula los niveles del conocimiento con la práctica educativa concreta, permitiendo al investigador interpretar la realidad, identificar vacíos epistemológicos y proponer alternativas de mejora desde su experiencia en el aula.

En el desarrollo del estudio, se emplearon diversos métodos teóricos, siendo el análisis de contenido el instrumento central para la revisión de la literatura científica. La selección de los documentos se realizó mediante un muestreo intencional, priorizando artículos vinculados directamente al tema de la formación continua docente en el contexto latinoamericano. La búsqueda se efectuó a través de Google Académico y bases de datos indexadas, priorizando fuentes en español y publicaciones incluidas en el ranking de revistas científicas *Scimago Journal Rank* (SJR). Se incluyeron un total de 28 artículos, distribuidos geográficamente de la siguiente manera: Argentina (5), Brasil (3), Chile (2), México (3), Colombia (4), Ecuador (4) y Cuba (7).

Para garantizar un proceso riguroso de selección, análisis y presentación de la información, se siguió parcialmente la metodología PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), la cual establece una estructura sistemática para las revisiones de literatura. PRISMA permite transparentar el proceso de inclusión y exclusión de estudios, clarificar los criterios de búsqueda, y asegurar la trazabilidad de los resultados obtenidos. Esta metodología fortalece la validez del análisis comparativo al establecer un protocolo claro que orienta la recolección, sistematización y evaluación crítica de las evidencias científicas consultadas.

Aunque originalmente desarrollada para el ámbito biomédico, PRISMA ha sido adaptada exitosamente en estudios educativos, especialmente aquellos con enfoque cualitativo y comparativo (Menéndez et al., 2024) como el presente. En este artículo, el método PRISMA se utilizó como guía para estructurar de manera transparente las fases de recolección y filtrado de información científica. A continuación, se detalla cómo se implementó cada una de sus etapas:

1. Identificación

Se realizó una búsqueda sistemática de artículos científicos utilizando los motores de búsqueda *Google Académico* y bases de datos indexadas (especialmente aquellas que figuran en el ranking



Scimago Journal Rank - SJR). Se emplearon palabras clave como “formación continua docente”, “desarrollo profesional del profesorado”, “educación comparada”, “América Latina” y combinaciones afines en español. Esta etapa permitió recolectar una cantidad inicial amplia de documentos potencialmente relevantes.

2. Cribado

Se eliminaron duplicados y se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos recuperados para descartar aquellos que no abordaban directamente el tema de estudio o que no se enmarcaban en el contexto latinoamericano. También se descartaron documentos de baja calidad académica (no arbitrados, sin respaldo institucional o fuera de revistas científicas).

3. Elegibilidad

Se aplicaron criterios de inclusión más específicos:

- Que el artículo se refiera a políticas, experiencias o investigaciones relacionadas con la formación continua del docente.
- Que se ubique geográficamente en un país de América Latina.
- Que esté publicado en idioma español.
- Que sea accesible en texto completo.

Los artículos seleccionados fueron analizados en profundidad bajo estos criterios.

4. Inclusión

Finalmente, se incluyó una muestra total de 28 artículos científicos, que cumplieron con todos los criterios establecidos. Estos estudios corresponden a los siguientes países: Argentina (5), Brasil (3), Chile (2), México (3), Colombia (4), Ecuador (4) y Cuba (7). Esta muestra permitió realizar un análisis comparado que destaca similitudes, diferencias y tendencias comunes en la región.

Criterios de análisis para el estudio comparado

Dentro de los criterios de análisis referidos en la investigación se encuentran las siguientes categorías de análisis: País, Base legal / marco normativo, Estrategias principales, Desafíos / limitaciones y Enfoque destacado, los cuales sirvieron para establecer análisis y comparaciones entre los países seleccionados.

Luego, en la práctica, el proceso de sistematización inició con la localización de las fuentes y la identificación de las experiencias, así como su clasificación según fechas y lugares. Más tarde, se realizó el análisis de contenido de cada grupo de fuentes y, una vez concluido el



estudio, se realizaron las inferencias. Aun así, más de una vez fue necesario profundizar en el contenido de aquellas experiencias cuya relevancia podía ser considerada una referencia teórica y metodológica importante. Para ganar en rigor, el material fue estudiado de manera individual por los autores y, posteriormente, consensuado para elaborar el resultado.

Análisis y discusión de los resultados

Los sistemas educativos en Latinoamérica cuentan con diferentes propuestas para asegurar que los docentes puedan recibir el apoyo y ayuda necesaria. Pero, en el centro de estos procesos se concibe el papel de las instituciones educativas como nichos de formación permanente de los docentes, en la medida que se crean las condiciones para que lo instructivo y lo educativo respondan a las necesidades de sus estudiantes y a las exigencias sociales en que estos se desarrollan.

En Argentina, la formación continua del docente ha estado marcada por diversas reformas educativas a lo largo de las décadas. Desde la reforma educativa de 1993, se han implementado políticas que buscan actualizar y capacitar a los docentes en función de las necesidades del sistema educativo. Programas como el Programa Nacional de Formación Docente han promovido la actualización profesional, aunque persisten desafíos como la falta de recursos y la resistencia al cambio en la práctica educativa. La formación continua se ha centrado en enfoques pedagógicos innovadores, pero su efectividad varía según la región (Díaz et al., 2024).

En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) ha sido fundamental para estructurar la formación docente. A partir de esta ley, se han creado iniciativas para mejorar la formación inicial y continua de los educadores. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, el país enfrenta desafíos significativos, como desigualdades regionales en el acceso a programas de capacitación y la necesidad de una mayor articulación entre los niveles educativos (Reis & Olivato, 2025). Recientemente, se han impulsado proyectos que buscan integrar la formación continua y el desarrollo profesional docente, aunque su implementación aún es irregular.

Chile ha establecido un sistema de formación inicial y continua que se ha visto reforzado por la Ley de Carrera Docente, promulgada en 2016. Esta legislación busca no solo mejorar la calidad de la educación, sino también valorar y reconocer el trabajo de los docentes mediante evaluaciones periódicas y oportunidades de desarrollo profesional. A pesar de estos avances, el



sistema enfrenta críticas sobre la presión que ejercen las evaluaciones y la necesidad de un enfoque más contextualizado que responda a las realidades de las aulas chilenas (Fernández, 2024).

En México, las reformas educativas recientes han tenido un impacto significativo en la formación continua del docente. La Reforma Educativa de 2013 introdujo cambios en la evaluación y capacitación docente, creando programas de actualización que buscan mejorar la calidad educativa. Sin embargo, la implementación ha sido desigual y ha enfrentado resistencia tanto de los educadores como de las comunidades. Las iniciativas actuales buscan integrar la formación continua con un enfoque en el desarrollo profesional y el aprendizaje colaborativo entre docentes (Hernández, 2024).

Colombia ha desarrollado políticas de formación docente que han evolucionado con el tiempo, promoviendo tanto la formación inicial como la continua. A través de programas como el Sistema Nacional de Formación Docente, se han implementado estrategias para mejorar las competencias profesionales de los educadores (Gómez, 2018). Sin embargo, los desafíos persisten, especialmente en términos de financiamiento y acceso equitativo a oportunidades de capacitación. La formación continua en Colombia busca adaptarse a las necesidades locales y responder a los contextos específicos de cada región.

La formación continua del docente en Ecuador se lleva a cabo a través de diversas estrategias y programas que buscan mejorar la calidad educativa y actualizar las competencias de los maestros (Puche, 2024). Se organizan talleres y cursos de capacitación en áreas pedagógicas, metodológicas y tecnológicas, ofrecidos por el Ministerio de Educación y otras instituciones. Además, se implementan programas de actualización profesional que incorporan nuevas tendencias educativas y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Las redes de aprendizaje permiten a los docentes compartir experiencias y buenas prácticas, mientras que la evaluación del desempeño docente proporciona retroalimentación para identificar áreas de mejora. También se fomenta la realización de estudios de posgrado y se utilizan plataformas digitales que facilitan el acceso a cursos virtuales.

Los incentivos y reconocimientos para los docentes que participan activamente en la formación continua, junto con un marco normativo que prioriza este proceso, consolidan un enfoque integral que busca no solo actualizar conocimientos, sino también mejorar las prácticas educativas y adaptarse a las necesidades cambiantes del sistema educativo y de los estudiantes.



En Cuba, se manifiesta a través de diversas estrategias y programas implementados por el Ministerio de Educación, que buscan actualizar y perfeccionar las competencias profesionales de los educadores. Estos incluyen programas de superación profesional que abarcan cursos, talleres y seminarios sobre nuevas metodologías de enseñanza, innovación tecnológica y actualización en contenido disciplinario. Además, se han desarrollado plataformas de educación a distancia que facilitan el acceso a materiales formativos sin necesidad de desplazamientos. La investigación y el desarrollo también juegan un papel crucial, ya que los docentes son incentivados a participar en proyectos educativos que les permiten reflexionar sobre su práctica y compartir experiencias (Gómez, 2024).

La creación de redes de colaboración entre docentes, escuelas y universidades fomenta el intercambio de buenas prácticas, mientras que la evaluación constante del desempeño docente ayuda a identificar áreas de mejora. Asimismo, la capacitación en el uso de tecnologías digitales es fundamental en el contexto actual, junto con el enfoque en la educación en valores y el desarrollo integral del estudiante. En conjunto, estos elementos conforman un enfoque sistemático que articula la formación continua del docente en Cuba, orientado al fortalecimiento del sistema educativo.

Tabla 1. Formación continua docente en países latinoamericanos

País	Base legal / marco normativo	Estrategias principales	Desafíos / limitaciones	Enfoque destacado
Argentina	Reforma educativa (1993); Programas nacionales	Actualización profesional; enfoque pedagógico innovador	Desigualdad regional; resistencia al cambio; falta de recursos	Innovación pedagógica contextualizada
Brasil	Ley de Directrices y Bases (LDB)	Integración con formación inicial; proyectos nacionales de capacitación	Desigualdad regional; débil articulación entre niveles	Desarrollo profesional articulado



Chile	Ley de Carrera Docente (2016)	Evaluación periódica; oportunidades de desarrollo profesional	Presión por evaluaciones; necesidad de contextualización	Reconocimiento y valoración docente
México	Reforma Educativa (2013)	Evaluación y capacitación; aprendizaje colaborativo	Implementación desigual; resistencia docente y social	Desarrollo profesional colaborativo
Colombia	Sistema Nacional de Formación Docente	Políticas adaptadas al contexto; mejora de competencias	Falta de financiamiento; acceso limitado	Adaptabilidad a contextos regionales
Ecuador	Normativa nacional y programas del MINEDUC	TIC, redes de aprendizaje, evaluación, incentivos, posgrados	Necesidad de continuidad en políticas y financiamiento	Formación integral con tecnología y retroalimentación
Cuba	Estrategias del MINED	Cursos, plataformas a distancia, investigación educativa	Limitaciones tecnológicas en algunas regiones	Enfoque sistemático e investigativo

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se evidencia que, aunque todos los países comparten el interés por fortalecer la formación continua del docente, cada uno adapta las estrategias a su realidad sociopolítica y educativa. Mientras algunos priorizan la evaluación (Chile, México), otros se enfocan en el trabajo colaborativo (Ecuador, Cuba) o en la superación de desigualdades (Brasil, Colombia). Este análisis comparativo permite comprender cómo la formación docente en América Latina responde tanto a desafíos estructurales como a oportunidades de innovación educativa.



Con este propósito, los sistemas educativos en Iberoamérica y en el contexto cubano, cuentan con diferentes propuestas que se imbrican en los procesos formativos que se generan desde los centros de formación docente y las actividades que se realizan en las instituciones educativas, sobre todo, cuando estas instituciones logran crear las condiciones organizativas y metodológicas para responder a las necesidades personales y grupales de los docentes, en correspondencia con las exigencias científico técnicas y sociales en que estos desarrollan las funciones y tareas docentes (Grijalba & Mendoza, 2020).

En este orden, mientras la formación inicial de los docentes asegura el acercamiento a la realidad desde la apropiación y consolidación de los referentes teóricos de las Ciencias Pedagógicas y de la Educación, el sistema de actividades de formación continua se diseña, a partir de las necesidades identificadas por los propios docentes y las demandas del proceso educativo. Ambas propuestas integran las diversas formas en que los centros formadores aseguran la actualización y el seguimiento al desarrollo profesional de los docentes desde una visión multidisciplinar del saber pedagógico (Murga-Menoyo, 2018; Burga et al., 2023); el fortalecimiento de las competencias que demanda el avance tecnológico, la discusión de problemas y soluciones que precisan las transformaciones para alcanzar una educación de calidad sostenible (Ramos & Rueda, 2020).

Asimismo, en las instituciones educativas, los docentes son convocados a la revisión constante de las didácticas utilizadas en las prácticas y a reconocer las posibilidades de asumir la transferencia de conocimientos, en el trabajo con los educandos e innovar para ajustarse a los cambios permanentes de las sociedades (Rueda et al., 2020). Aquí, se reconfiguran las concepciones individuales sobre los estilos de abordajes de los problemas del quehacer profesional para poner de manifiesto la creatividad, la capacidad para innovar, el trabajo en equipo y la ética que corresponde a estos profesionales con dominio de las competencias digitales (Cabero et al., 2020).

Por tanto, la formación docente se sustenta en el aprendizaje en servicio que propicia la comprensión plena de los profesionales, pues existe una relación directa entre la dinámica de los cambios educativos y de las demandas de formación continua del docente, que descansa en un proceso de concreción de saberes teórico práctico con carácter permanente y sistémico. En este sentido, invertir en formación continua no solo beneficia a los docentes, sino que también crea



un ambiente educativo más dinámico y efectivo, lo que repercute en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (Rodríguez, 2024).

Esto implica que en la formación continua de los docentes está presente ese accionar, que es incorporado a su quehacer, para que se estructure sistemáticamente, le posibilite construir y concretar el proyecto de vida con pertinencia de los saberes pedagógicos y el desarrollo de sus potencialidades personales, sociales y educativas como multiplicadores y transformadores de ellos mismos, de la sociedad y la cultura.

En general, se advierte que la formación continua del docente, bajo un mismo propósito, relaciona e incluye diferentes procesos: actualización pedagógica, capacitación, superación, posgrados, en que se articulan propósitos, contenidos y metodologías que delinear un alcance diferente según la finalidad, los contenidos y los responsables de ejecutarlos.

Tabla 2. Denominaciones que incluye la formación continua del docente

Criterio de análisis	Actualización pedagógica	Capacitación	Superación	Posgrado
Objetivos	Proporcionar a los docentes herramientas, conocimientos y estrategias necesarias para mejorar su práctica educativa.	Mejorar la calidad educativa mediante la actualización de conocimientos y metodologías	Enriquecer la vida del docente promoviendo un crecimiento integral que abarca tanto el ámbito personal como el profesional	Proporcionar herramientas necesarias para avanzar en sus carreras y contribuir al conocimiento en su campo
Contenidos	Metodologías activas que fomentan la participación de los estudiantes, el uso de las TIC y	Pueden variar según las necesidades específicas de los docentes	Pueden variar en dependencia de las necesidades y se pueden trabajar a través de talleres, cursos y grupos de apoyo.	Puede variar dependiendo del tipo de programa y el área de estudio



	estrategias de inclusión			
Metodologías	Centradas en proyectos de búsqueda, hermenéutica y sistemática	Aprendizaje basado en proyecto que permite aplicar conocimiento a situaciones prácticas	Pueden combinarse según las necesidades y preferencias individuales, permitiendo un enfoque personalizado	Depende del objetivo del estudio, la naturaleza del problema, además suelen fomentar múltiples metodologías.
Responsables	Docentes, directores de instituciones educativas, estudiantes y familia	Docentes, departamento de RRHH y organizaciones de formación y director de la institución educativa	Docentes, director de la institución educativa	Coordinador del programa, profesores, comité académico y estudiantes del postgrado

Fuente: Elaboración propia, tomando en consideración los apuntes de Nieva y Martínez (2016).

Por tanto, el presente estudio sobre la formación continua en países latinoamericanos revela una rica diversidad de enfoques y prácticas que han evolucionado en respuesta a contextos socioculturales y económicos específicos de cada país. A lo largo del tiempo, se ha evidenciado un creciente reconocimiento de la importancia de la educación a lo largo de la vida como motor de desarrollo personal y profesional, así como un factor clave para la competitividad en el ámbito global. Sin embargo, persisten desafíos significativos, como la desigualdad en el acceso a oportunidades de formación y la necesidad de adaptar los programas a las demandas cambiantes del mercado laboral. Este análisis subraya la importancia de fomentar políticas educativas inclusivas y colaborativas que fortalezcan la formación continua del docente, promoviendo así el desarrollo sostenible y la cohesión social en la región.



Discusión

Tensiones entre políticas centralizadas y necesidades locales

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio comparado es la tensión persistente entre las políticas educativas centralizadas y las necesidades locales de formación continua del profesorado. Si bien la mayoría de los países latinoamericanos han diseñado marcos normativos y programas nacionales de actualización docente, estos suelen responder a una lógica vertical, tecnocrática y homogénea, sin considerar suficientemente las realidades específicas de cada territorio. Como afirman Tenti Fanfani (2007) y Braslavsky (2006), muchas reformas educativas en América Latina han sido impulsadas desde los ministerios sin una adecuada participación de los actores escolares ni una adaptación efectiva al contexto sociocultural y geográfico.

Por ejemplo, la Ley de Carrera Docente en Chile (2016, citada en Nieva & Martínez, 2016) establece estándares y evaluaciones nacionales de desempeño que, aunque buscan profesionalizar la labor docente, han sido criticadas por imponer una carga administrativa y presionar a los docentes sin acompañamiento pedagógico adecuado. Del mismo modo, en México, las reformas de 2013 introdujeron programas de formación y evaluación que enfrentaron resistencia por parte del magisterio, al percibirse como mecanismos de control más que como oportunidades de desarrollo (Hernández, 2018).

Estas tensiones evidencian la necesidad de diseñar políticas públicas más participativas, territoriales y diferenciadas, que no solo aseguren el acceso equitativo a la formación continua, sino que respondan a las particularidades culturales, lingüísticas, económicas y pedagógicas de cada región.

El papel del docente como agente activo en su desarrollo profesional

Otro aspecto central identificado en esta revisión es la revalorización del rol del docente como sujeto activo en su proceso de desarrollo profesional. Tradicionalmente, la formación continua ha sido concebida como una práctica puntual, externa al ejercicio cotidiano de la enseñanza, basada en cursos aislados o capacitaciones de tipo transmisivo. Sin embargo, autores como García (2001) y Imbernón (2007) plantean que el desarrollo profesional docente debe entenderse como un proceso continuo, situado y reflexivo, en el cual los educadores problematizan su práctica, generan conocimiento pedagógico y construyen comunidades de aprendizaje.



Experiencias como las redes de maestros en Cuba o los programas de formación con enfoque colaborativo en Ecuador (Ministerio de Educación, 2022) apuntan hacia modelos más democráticos, horizontales y emancipadores. Estas iniciativas valoran la investigación acción, la autoevaluación y el aprendizaje entre pares como estrategias esenciales para transformar la práctica docente. Además, fomentan una cultura profesional donde el error no es penalizado, sino que se convierte en punto de partida para la mejora. En este sentido, la formación continua deja de ser una acción impuesta desde fuera y se convierte en un proceso que fortalece la autonomía, el liderazgo y la identidad profesional del docente, contribuyendo a la construcción de escuelas como espacios de innovación y justicia social.

Conclusiones

La formación continua del docente no puede entenderse únicamente como una exigencia normativa o un instrumento de control institucional, sino como un pilar estratégico para la mejora educativa, la equidad social y la profesionalización docente en América Latina. En un contexto marcado por transformaciones tecnológicas aceleradas, demandas pedagógicas diversas y desafíos globales, el desarrollo profesional permanente se configura como una herramienta indispensable para que los educadores puedan responder con pertinencia, innovación y conciencia crítica a las realidades cambiantes de sus aulas y comunidades.

Este estudio, desde un enfoque histórico-comparado y una revisión sistemática sustentada en la metodología PRISMA, permitió identificar que, si bien los modelos de formación continua varían significativamente entre los países analizados (Argentina, Brasil, Chile, México, Colombia, Ecuador y Cuba), existe un consenso regional sobre su centralidad. Las políticas más sólidas tienden a articular la formación con la práctica pedagógica real, reconocer la diversidad territorial y sociocultural, y fomentar la colaboración entre docentes como motor de cambio. Asimismo, experiencias como las redes de aprendizaje, los sistemas de carrera docente o el uso de plataformas virtuales han demostrado ser estrategias viables, aunque aún enfrentan barreras como la desigualdad de acceso, la rigidez burocrática y la falta de financiamiento sostenido.

Para que la formación continua tenga un impacto real en la calidad de la educación, es necesario superar los enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en la actualización técnica. Se requiere un paradigma más amplio que integre: (a) el desarrollo de competencias socioemocionales y éticas; (b) la reflexión crítica sobre la propia práctica docente; (c) el diálogo horizontal entre pares; y (d) la vinculación efectiva entre las políticas nacionales y las



necesidades locales. Solo así se podrá consolidar una cultura profesional docente sólida, transformadora y comprometida con la justicia educativa en América Latina.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad. Cuadernos de pedagogía, (361), 94-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100371>
- Burga, R. M., Goicochea, M., & Guevara, V. I. (2023). Los ámbitos de la formación docente y la tarea educativa. *Educación*, 29(1), 79-90. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2891>
- Cabero, J., Romero, R., Barroso, J., & Palacios, A. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 137-158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- Díaz, E., Herbón, F., Pita Carranza, M., & Verna, M. (13 al 15 de noviembre de 2024). *Aseguramiento de la calidad y mejora continua: 25 años de experiencia en una universidad privada argentina* [Conferencia]. IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Ensenada. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/180329>
- Fernández, C. M. (2024). *Participación de docentes de Educación Secundaria en el diseño del Plan de Desarrollo Educativo en Uruguay (2020-2024)* [Tesis de maestría, FLACSO Sede Uruguay]. <http://hdl.handle.net/10469/19684>
- García, C. (2001). *Profesores en acción. Desarrollo profesional del profesorado y reforma educativa*. Santillana.
- Gómez, F. Y. (2024). *Programa Psicoeducativo para la Prevención del Intento Suicida en estudiantes de preuniversitario en Las Tunas* [Tesis doctoral, Universidad de La Habana]. [https://fototeca.uh.cu/files/original/2176448/Tesis_Defensa._Frank_Yudier_Gomez_Cera_\[10-abril-24\].pdf](https://fototeca.uh.cu/files/original/2176448/Tesis_Defensa._Frank_Yudier_Gomez_Cera_[10-abril-24].pdf)
- Gómez, J. E. (2018). La formación continua del docente de la educación básica primaria en Colombia. *Conrado*, 14(64), 174-178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000400174&script=sci_arttext&tlng=pt
- Grijalba, R. P., & Mendoza, J. N. (2020). Formación didáctica continua de los docentes de Educación Básica Primaria en Colombia: un análisis necesario. *Revista Universidad y*



- Sociedad*, 12(1), 209-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100209&script=sci_arttext
- Hernández, X. (2024). Análisis multinivel de la política de formación de los profesores de educación secundaria. El caso de una Escuela Normal en México (1992-2024). *Debates por la historia*, 12(2), 173-205. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-29562024000200173&script=sci_arttext
- Hernández, L. (2018). *La contrarreforma educativa en México*. Siglo XXI Editores.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Lanuez, M., Martínez, M., & Pérez, V. (2008). *La investigación educativa en el aula*. Pueblo y Educación.
- Menéndez, A. M., Martín, M. E. L., Palma, N. M., & Herrera, Y. R. (2024). Metodologías activas: conceptualización y clasificación desde el prisma de la competición. En *Investigación e innovación docente en la competencia digital* (pp. 29-35). Dykinson.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Modelo de Formación Continua de Docentes*. MINEDUC.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400002&script=sci_arttext
- Puche, D. J. (2024). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico. *Delectus*, 7(1), 12-31. <https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.224>
- Ramos, L., & Rueda, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles educativos*, 42(169), 144-159. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000300144&script=sci_arttext
- Reis, R. D., & Olivato, M. R. (2025). La expansión de la política educativa federal y su impacto en el indicador de adecuación de la formación docente en Brasil. *ALTERIDAD. Revista*



de Educación, 20(1), 10-25. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422025000100010&script=sci_arttext

Rodríguez, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 95-123.

Rueda, I., Acosta, B., & Cueva, F. (2020). Las universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad. *Educação & Sociedade*, 41.

<https://www.scielo.br/j/es/a/3jGkPBzQG9GJ7NVj8XnY5tB/?lang=es>

Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.

