

Formación continua docente como motor de innovación pedagógica en educación superior

Continuous Teacher Training as a Driver of Pedagogical Innovation in Higher Education

Teófilo Asunción Medina León
Universidad San Ignacio de Loyola, Paraguay
ORCID ID: 0009-0004-5799-4816
teomedinaleon@gmail.com

Nidia Adela Vera Ibarrola
Universidad San Ignacio de Loyola, Paraguay
ORCID ID: 0009-0000-5904-4698
nidiaadelavera@gmail.com

Recibido: 26/07/2025 – Aceptado: 08/08/2025

<https://doi.org/10.56216/radee022025ago.a03>

RESUMEN

La formación continua docente se ha consolidado como un eje estratégico para impulsar la innovación pedagógica en la educación superior, especialmente en un contexto marcado por la transformación digital, la diversificación del estudiantado y la necesidad de enfoques educativos inclusivos y centrados en el aprendizaje. Este estudio, de tipo documental y cualitativo, realiza una revisión crítica de la literatura científica publicada entre 2021 y 2025, con énfasis en experiencias latinoamericanas. Los hallazgos evidencian una transición desde modelos tradicionales de actualización técnica hacia propuestas formativas más reflexivas, colaborativas y contextualizadas, orientadas al fortalecimiento de competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo interdisciplinario y el uso pedagógico de tecnologías emergentes. Se identifican también condiciones institucionales fundamentales para el éxito de estos procesos, tales como políticas educativas coherentes, reconocimiento profesional, recursos adecuados y comunidades de práctica. No obstante, persisten barreras estructurales como la sobrecarga laboral, la resistencia al cambio y la escasa articulación entre formación continua y gestión curricular. Se concluye que la formación docente continua puede convertirse en un verdadero motor de transformación educativa, siempre que se desarrolle dentro de marcos institucionales integradores, con visión estratégica y compromiso sostenido, posicionando al profesorado como agente central del cambio en la educación superior del siglo XXI.

Palabras Clave: formación continua docente, innovación pedagógica, educación superior, transformación educativa, desarrollo profesional, tecnologías emergentes.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor para correspondencia: Teófilo Asunción Medina León, e-mail: teomedinaleon@gmail.com

Citar como: Medina León, T. A. & Vera Ibarrola, N. A. (2025). Formación continua docente como motor de innovación pedagógica en educación superior. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 5 (11): 43-54, <https://doi.org/10.56216/radee022025ago.a03>

ABSTRACT

Continuous teacher professional development has become a strategic pillar for promoting pedagogical innovation in higher education, particularly within the context of digital transformation, increasingly diverse student populations, and the demand for inclusive, student-centered teaching approaches. This qualitative documentary study offers a critical review of scientific literature published between 2021 and 2025, with a focus on Latin American experiences. The findings reveal a shift from traditional technical training models toward more reflective, collaborative, and context-sensitive approaches that aim to strengthen key competencies such as critical thinking, creativity, interdisciplinary collaboration, and the pedagogical integration of emerging technologies. The review also identifies essential institutional conditions for the success of such processes, including coherent educational policies, professional recognition, adequate resources, and communities of practice. Nevertheless, structural barriers persist—such as faculty workload, resistance to change, and weak integration between professional development and curricular management—which limit the long-term impact of training initiatives. It is concluded that continuous teacher development can serve as a powerful driver of educational transformation, provided it is embedded in integrative institutional frameworks with strategic vision and sustained commitment, positioning faculty as central agents of change in 21st-century higher education.

Keywords: continuous teacher development, pedagogical innovation, higher education, educational transformation, professional development, emerging technologies.

En el escenario contemporáneo de la educación superior, las profundas transformaciones sociales, tecnológicas y cognitivas han redefinido las exigencias hacia el ejercicio docente, imponiendo la necesidad de nuevas competencias y enfoques pedagógicos. La expansión acelerada del conocimiento, la digitalización de los procesos educativos y la creciente diversidad de los entornos universitarios requieren que el profesorado no solo mantenga actualizados sus saberes disciplinares, sino que también desarrolle habilidades críticas, éticas y creativas para actuar en contextos educativos dinámicos y centrados en el aprendizaje del estudiante (Bonilla-Marquínez et al., 2025).

En este contexto de cambio, la formación continua docente se consolida como un componente estratégico para promover procesos de innovación pedagógica en las instituciones de educación superior. La literatura actual destaca que estos programas han evolucionado desde una lógica meramente técnica hacia propuestas formativas que fomentan prácticas reflexivas, colaborativas, inclusivas y orientadas al aprendizaje activo (Servín & Bucheli, 2024; Zamudio et al., 2025). En particular, se impulsa el uso pedagógico de tecnologías digitales, la incorporación de metodologías activas, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, todos ellos elementos clave para transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza (Disla, 2025; Vallejo & Pazmiño, 2024).

En el ámbito latinoamericano, investigaciones recientes han documentado experiencias exitosas en las que la formación continua ha favorecido la integración de enfoques interdisciplinarios, entornos virtuales de aprendizaje y tecnologías emergentes como la inteligencia artificial en la docencia universitaria (Cardero, 2025; Mejía, 2024; Jaramillo et al., 2024). A su vez, León e Ibarrola (2024) subrayan la importancia de una gestión educativa efectiva como base para articular adecuadamente la formación docente con los procesos de actualización curricular. Según estos autores, la innovación pedagógica no puede desligarse de las decisiones estratégicas que toman las instituciones, por lo que se requiere una planificación coherente, sostenida y contextualizada para garantizar impactos reales en la calidad educativa.

Pese a los avances, persisten barreras estructurales que limitan el alcance y sostenibilidad de estas iniciativas. Entre los desafíos más recurrentes se encuentran la resistencia al cambio, la sobrecarga laboral del profesorado y la débil institucionalización de los programas de formación continua dentro de las políticas universitarias (Cevallos Enríquez,

2025; Ordóñez, 2025). Estos factores impiden que las transformaciones impulsadas desde la docencia se traduzcan en innovaciones sistémicas y duraderas.

Frente a esta realidad, resulta imprescindible analizar cómo y bajo qué condiciones la formación continua puede constituirse en una herramienta efectiva para transformar las prácticas docentes universitarias, contribuyendo así a una educación superior más pertinente, crítica y creativa. La necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente de manera sistemática y alineada con los procesos de gestión institucional y actualización curricular justifica la presente investigación, cuyo propósito es aportar elementos de análisis sobre el impacto real y potencial de la formación continua en la innovación pedagógica.

Los objetivos del estudio son: Analizar la relación entre la formación continua docente y la innovación pedagógica en la educación superior. Identificar las características de los programas de formación continua implementados entre 2021 y 2025. Examinar las prácticas pedagógicas innovadoras derivadas de dichos procesos formativos. Describir los principales retos y oportunidades en la articulación entre formación continua e innovación pedagógica. Sistematizar propuestas y modelos exitosos que articulen formación continua y transformación educativa universitaria. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo documental, sustentado en una revisión sistemática y crítica de fuentes académicas recientes, seleccionadas en bases de datos especializadas. Este análisis permite identificar patrones, tendencias, desafíos y buenas prácticas en la articulación entre formación continua e innovación pedagógica, con especial énfasis en experiencias desarrolladas en América Latina, donde la gestión educativa y la actualización curricular constituyen ejes clave para el cambio transformador (León & Ibarrola, 2024).

REVISIÓN DE LITERATURA

La formación continua del profesorado universitario ha adquirido una importancia estratégica en el ámbito de la educación superior contemporánea, constituyéndose en un pilar fundamental para el aseguramiento de la calidad educativa y la promoción de procesos sostenidos de innovación pedagógica. En un escenario global marcado por transformaciones sociales, tecnológicas, culturales y cognitivas cada vez más aceleradas, las instituciones de educación superior (IES) enfrentan el desafío de redefinir sus modelos formativos para responder a entornos diversos, digitalizados, interdisciplinarios y centrados en el aprendizaje significativo (Bonilla-Marquín et al., 2025).

Este nuevo contexto demanda una reconfiguración profunda del rol docente, en la que el profesorado no solo debe mantenerse actualizado en su campo disciplinar, sino también desarrollar competencias pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales que le permitan actuar con flexibilidad, pensamiento crítico y creatividad ante los retos emergentes. La formación continua se presenta como un proceso clave no solo para el desarrollo profesional individual, sino también para impulsar transformaciones colectivas en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Diversas investigaciones recientes (Servín & Bucheli, 2024; Zamudio et al., 2025) coinciden en que los modelos tradicionales de capacitación técnica, de corte instrumental o puntual, resultan insuficientes frente a las nuevas demandas del sistema universitario. Se requiere, por el contrario, una concepción de la formación continua que incorpore enfoques críticos, colaborativos e inclusivos, que fortalezcan la autonomía profesional docente, fomenten la reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica y promuevan el uso estratégico de metodologías activas centradas en el estudiante.

En este marco, León e Ibarrola (2024) destacan que para que la formación continua tenga un impacto real y sostenido, debe estar articulada con procesos de gestión educativa eficaces, especialmente aquellos orientados a la actualización curricular en los programas de

grado. Esta articulación permite consolidar una cultura institucional de mejora continua, favoreciendo la coherencia entre el desarrollo profesional docente y las metas formativas de las IES.

La presente revisión se propone examinar de manera sistemática las principales tendencias, enfoques teóricos y hallazgos empíricos que abordan la relación entre formación continua docente e innovación pedagógica en la educación superior, focalizando especialmente en estudios publicados entre 2021 y 2025. Se otorga particular relevancia a las experiencias desarrolladas en América Latina, dada la intensidad del proceso de transformación educativa que vive la región, así como el impulso creciente de políticas públicas y estrategias institucionales orientadas a la profesionalización docente.

A partir del análisis de la literatura científica más actualizada, se identifican cuatro ejes temáticos clave que permiten organizar y comprender el estado del conocimiento sobre esta problemática:

- Tendencias y nuevos enfoques en la formación continua.
- El tránsito desde la actualización técnica hacia la transformación pedagógica.
- Experiencias latinoamericanas en innovación docente.
- Condiciones institucionales para un modelo integrador de formación e innovación.

Tendencias y nuevos enfoques en la formación continua

La formación continua docente ha dejado de ser una actividad periférica para convertirse en un componente estratégico del desarrollo institucional. Diversos estudios coinciden en que esta debe superar los límites de la capacitación técnica para constituirse como un proceso crítico, reflexivo y situado, que promueva el fortalecimiento de la identidad profesional docente y el compromiso con una enseñanza significativa (Bonilla-Marquínez et al., 2025; León & Ibarrola, 2024).

Entre las principales tendencias actuales se encuentra la revalorización del trabajo colaborativo entre pares como eje articulador del aprendizaje profesional. En lugar de adoptar modelos unidireccionales o verticales, la formación se orienta hacia la creación de comunidades de práctica, donde los docentes comparten experiencias, analizan sus prácticas pedagógicas y co-construyen saberes contextualizados. Esta estrategia no solo enriquece el desarrollo profesional, sino que también genera una cultura institucional de mejora continua (Servín & Bucheli, 2024).

Otro enfoque emergente es la personalización del aprendizaje docente, que reconoce las trayectorias profesionales individuales, las necesidades específicas de cada contexto y los distintos niveles de apropiación tecnológica y pedagógica. Los programas de formación continua que integran tecnologías emergentes —como inteligencia artificial, realidad aumentada o simuladores— permiten no solo modernizar los recursos didácticos, sino también diversificar las experiencias formativas y fomentar el aprendizaje autónomo y situado (Disla, 2025; Vallejo & Pazmiño, 2024).

Se destaca el papel de la formación continua en el fortalecimiento de competencias transversales, tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la ética profesional y la sensibilidad intercultural, competencias que resultan esenciales para responder a la diversidad del estudiantado y a los desafíos sociales contemporáneos. Esta perspectiva exige diseñar itinerarios formativos más flexibles, interdisciplinarios y vinculados con los objetivos estratégicos de transformación curricular en las universidades (Zamudio et al., 2025; León & Ibarrola, 2024).

La formación continua ya no puede ser entendida como una acción puntual ni desconectada de las dinámicas institucionales. Se configura como un proceso continuo,

dialógico e innovador, capaz de generar cambios estructurales en las prácticas pedagógicas y de contribuir a la consolidación de modelos educativos centrados en el aprendizaje, la inclusión y la calidad académica.

El tránsito desde la actualización técnica hacia la transformación pedagógica

La revisión de la literatura reciente revela una transformación significativa en el enfoque de los programas de formación continua docente, que han dejado de centrarse exclusivamente en la actualización técnica para asumir un rol más integral orientado a la transformación pedagógica profunda. Estudios como los de Zamudio et al. (2025) y Servín y Bucheli (2024) señalan que los programas más efectivos son aquellos que promueven la autonomía profesional del docente y fomentan el rediseño crítico y contextualizado de las estrategias didácticas, promoviendo igualmente habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución colaborativa de problemas, aspectos fundamentales para el aprendizaje activo y significativo.

Este cambio implica que la innovación pedagógica no se reduce a la mera incorporación tecnológica en el aula, sino que representa un proceso intencionado y reflexivo que parte de la comprensión del contexto educativo, las características y necesidades reales del estudiantado, así como de los objetivos institucionales (Vallejo & Pazmiño, 2024). Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la gamificación, se configuran como instrumentos centrales para dinamizar los espacios formativos y propiciar una participación estudiantil más comprometida y crítica.

Asimismo, autores como Disla (2025) subrayan que el uso pedagógico de las tecnologías digitales debe ir más allá de la simple digitalización de contenidos para constituirse en un recurso que favorezca la flexibilidad, la personalización y la inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica capacitar a los docentes no solo en el manejo técnico de herramientas digitales, sino en su integración pedagógica, con miras a renovar modelos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos para avanzar hacia modelos constructivistas y socioconstructivista.

La formación continua orientada hacia la transformación pedagógica representa un cambio de paradigma que vincula la actualización profesional con la innovación educativa, en la que el docente asume un rol activo, reflexivo y creador, capaz de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, inclusivas y pertinentes para los desafíos del siglo XXI.

Experiencias latinoamericanas en innovación docente

América Latina ha emergido como un escenario dinámico en la implementación de programas de formación continua docente que buscan responder a las demandas contemporáneas de la educación superior. Investigaciones recientes, como las de Cardero (2025) y Mejía (2024), evidencian avances significativos en la incorporación de enfoques interdisciplinarios y el uso de entornos virtuales y tecnologías emergentes —incluyendo inteligencia artificial— para potenciar la innovación pedagógica. Estas iniciativas no solo han favorecido la actualización de competencias técnicas y pedagógicas, sino que han contribuido a la mejora de la calidad educativa mediante la generación de prácticas docentes más contextualizadas, inclusivas y orientadas al aprendizaje activo.

El progreso en la región se ve limitado por tensiones estructurales profundas. Jaramillo et al. (2024) advierten que la consolidación y sostenibilidad de estos programas suelen verse comprometidas por la ausencia de políticas institucionales firmes y financiamiento adecuado, lo cual afecta la continuidad y el impacto a largo plazo. Asimismo, Cevallos Enríquez (2025)

y Ordóñez (2025) destacan que la sobrecarga laboral del profesorado, combinada con la resistencia al cambio y una baja valoración institucional del desarrollo profesional, representan barreras persistentes que dificultan la adopción plena de prácticas innovadoras.

A estas problemáticas se añade la débil integración entre la formación continua y los procesos de gestión educativa, aspecto señalado por León e Ibarrola (2024) como un factor crucial para garantizar que la actualización docente influya efectivamente en la revisión curricular y en la transformación de la práctica pedagógica. La falta de alineación entre estos ámbitos puede generar desconexiones que limitan la transferencia del aprendizaje formativo a la realidad cotidiana de las aulas y la institución.

Aunque América Latina muestra un claro potencial para avanzar hacia modelos formativos más innovadores y contextualizados, es imprescindible fortalecer el respaldo político-institucional, mejorar las condiciones laborales docentes y promover una gestión educativa integrada que facilite la articulación entre formación, currículo y práctica pedagógica. Solo así será posible superar las tensiones actuales y consolidar procesos de innovación pedagógica sostenibles y transformadores en la región.

Condiciones institucionales para un modelo integrador de formación e innovación

El potencial transformador de la formación continua en la educación superior está condicionado por su integración efectiva en políticas educativas institucionales coherentes, sostenidas y alineadas estratégicamente con los objetivos académicos y de desarrollo profesional de las universidades. Bonilla-Marquín et al. (2025) subrayan que la formación docente debe entenderse como un proceso sistémico y permanente, que acompañe al profesorado a lo largo de su carrera, fortaleciendo su rol como agente activo de cambio dentro de la comunidad académica. Este enfoque exige no solo el diseño de programas formativos pertinentes, sino también la creación de estructuras organizativas que reconozcan, valoren y apoyen el desarrollo profesional continuo del docente.

Servín y Bucheli (2024) resaltan la importancia de fomentar espacios colaborativos, horizontales y participativos donde los docentes puedan reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas, compartir experiencias, construir conocimiento colectivo y desarrollar soluciones innovadoras contextualizadas a las necesidades educativas. Estos espacios —tales como comunidades de práctica y redes interinstitucionales— se constituyen en núcleos fundamentales para impulsar la innovación pedagógica desde una perspectiva inclusiva y crítica.

Complementariamente, León e Ibarrola (2024) enfatizan el papel crucial de la gestión educativa como facilitadora de estos procesos, particularmente en la actualización curricular, el diseño de programas de formación alineados con las demandas institucionales y sociales, y la institucionalización de mecanismos de evaluación continua del desarrollo docente. La gestión debe garantizar que la formación continua no sea un proceso aislado, sino parte integral de una estrategia institucional que articule recursos, incentivos y políticas claras para su sostenibilidad y efectividad.

La evidencia sugiere que la superación de los desafíos actuales en la formación continua docente requiere consolidar modelos integradores que conecten de manera estrecha la formación, la gestión educativa, la actualización curricular y el reconocimiento profesional. Solo así será posible potenciar el papel del profesorado como motor de innovación y transformación universitaria, garantizando que los procesos formativos contribuyan de manera estructural y sostenible a la mejora de la calidad educativa y a la respuesta efectiva a los retos del siglo XXI.

RESULTADOS

La formación continua docente en la educación superior ha experimentado una transformación notable en los últimos años, especialmente en Latinoamérica. Diversos estudios coinciden en que esta ya no puede entenderse como un proceso aislado o puramente técnico, sino como una herramienta estratégica para la innovación pedagógica, el fortalecimiento de la identidad profesional y la mejora estructural de la calidad educativa (Bonilla-Marquínez et al., 2025; León & Ibarrola, 2024). Se presentan los principales hallazgos organizados en cinco dimensiones clave.

La formación continua como eje estratégico institucional

La evidencia reciente muestra que la formación docente ha dejado de ocupar un lugar secundario en las instituciones de educación superior, consolidándose como un proceso estratégico, integral y permanente en el marco del desarrollo institucional. Este cambio responde a la creciente necesidad de vincular la formación continua con los objetivos académicos, los procesos de transformación curricular y la generación de comunidades profesionales reflexivas comprometidas con la mejora continua (Bonilla-Marquínez, Ríos y Farías, 2025; León y Ibarrola, 2024).

Desde esta perspectiva, la formación ya no se concibe como una actividad técnica aislada, sino como un proceso crítico, situado y contextualizado, que permite a los docentes fortalecer su identidad profesional, reflexionar sobre su práctica pedagógica y asumir un rol activo como agentes de cambio en sus entornos institucionales (Zamudio, Hernández y Cornejo, 2025). Así, se avanza hacia un enfoque más amplio y transformador, en el que la formación continua se integra de forma estructural a las estrategias de innovación y calidad educativa en el ámbito universitario.

Tendencias emergentes en el desarrollo profesional docente

Los actuales desafíos de la educación superior, la formación continua docente ha adoptado nuevas orientaciones que reflejan un enfoque más integral, contextualizado y participativo. Una de las principales tendencias emergentes es el fortalecimiento del trabajo colaborativo como eje del desarrollo profesional. En lugar de perpetuar modelos formativos verticales o unidireccionales, cada vez es más común la implementación de comunidades de práctica, donde los docentes dialogan sobre sus experiencias, analizan sus prácticas pedagógicas y construyen de manera conjunta saberes contextualizados (Servín & Bucheli, 2024). Estas comunidades promueven un aprendizaje horizontal y colectivo, que no solo enriquece la práctica individual, sino que también fortalece la cultura institucional en torno a la mejora continua.

Otra tendencia significativa es la personalización del aprendizaje docente, que reconoce la diversidad de trayectorias profesionales, niveles de experticia tecnológica y condiciones contextuales. Esta perspectiva plantea la necesidad de diseñar itinerarios formativos diferenciados, que se ajusten a las características y necesidades específicas de cada docente. En este marco, los programas más innovadores han comenzado a integrar tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, los simuladores inmersivos y la realidad aumentada, no solo como herramientas de modernización, sino como medios para diversificar las experiencias formativas, promover el aprendizaje autónomo y facilitar la formación situada (Disla, 2025; Vallejo & Pazmiño, 2024). Estas tecnologías permiten crear entornos de

aprendizaje más flexibles, interactivos y adaptativos, alineados con los requerimientos de una docencia contemporánea.

De manera complementaria, la formación continua también ha incorporado como prioridad el desarrollo de competencias transversales, entendidas como capacidades clave para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI. Entre estas destacan el pensamiento crítico, la creatividad, la ética profesional, la sensibilidad intercultural y la comunicación efectiva, competencias fundamentales para abordar problemáticas como la creciente diversidad del estudiantado, las brechas digitales, los conflictos sociales y los desafíos asociados a la sostenibilidad y la inclusión educativa (León & Ibarrola, 2024; Zamudio, Hernández & Cornejo, 2025). Esta orientación exige superar una visión meramente instrumental de la formación docente y avanzar hacia una lógica formativa que potencie el compromiso ético, la autonomía profesional y la capacidad de innovación del profesorado.

Estas tendencias reflejan una transformación sustantiva en los modelos de formación continua, que se alejan de enfoques estandarizados y descontextualizados para proponer modelos más flexibles, inclusivos, colaborativos y centrados en el aprendizaje profesional significativo.

Del enfoque técnico a la transformación pedagógica

La literatura especializada coincide en que los programas de formación continua más eficaces en la educación superior son aquellos que trascienden la actualización meramente técnica para impulsar una transformación pedagógica profunda e intencionada. Este giro implica un cambio de paradigma, en el que la formación se concibe como un proceso reflexivo, contextualizado y situado, que permite al docente analizar críticamente su práctica, reconociendo las particularidades del entorno educativo y las necesidades reales del estudiantado (Zamudio, Hernández y Cornejo, 2025).

Esta transformación pedagógica se articula con la incorporación significativa y no superficial de tecnologías digitales. Como afirman Vallejo y Pazmiño (2024), la digitalización por sí sola no garantiza innovación, si no va acompañada de un rediseño metodológico centrado en el estudiante y sus procesos de aprendizaje. En esta línea, las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el estudio de casos o la gamificación, se han consolidado como estrategias eficaces para dinamizar el aula universitaria, fomentar el pensamiento crítico y promover una participación más comprometida por parte del alumnado (Disla, 2025).

Estos enfoques metodológicos también se fundamentan en el modelo sociointeraccionista del aprendizaje, el cual sostiene que el conocimiento se construye activamente mediante la interacción social, el diálogo y la colaboración entre sujetos, en contextos culturalmente significativos (Vygotsky, 1978). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a la transmisión unidireccional de contenidos, sino que se enriquece a través de la participación activa y la mediación pedagógica. Por tanto, la innovación educativa no debe concebirse como la mera incorporación de tecnologías en el aula, sino como una reconfiguración estructural del rol docente, que potencie la autonomía profesional, la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas y pertinentes, así como la integración coherente de saberes pedagógicos, disciplinares y tecnológicos.

En este nuevo marco, el docente universitario deja de ser un transmisor de contenidos y asume el papel de facilitador, mediador y diseñador de ambientes de aprendizaje ricos y significativos, con capacidad para responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior, tales como la diversidad estudiantil, la equidad en el acceso al conocimiento y la necesidad de fomentar habilidades del siglo XXI.

Experiencias latinoamericanas: avances, tensiones y desafíos

En América Latina, se han implementado experiencias significativas en formación continua docente que integran enfoques interdisciplinarios y tecnologías emergentes para fortalecer la innovación pedagógica. Estas iniciativas no solo han facilitado la actualización de competencias técnicas y pedagógicas, sino que también han promovido prácticas educativas más inclusivas y centradas en el aprendizaje activo y contextualizado (Cardero, 2025; Mejía, 2024). Por ejemplo, la incorporación de herramientas digitales como simuladores y plataformas de aprendizaje colaborativo ha permitido diversificar los procesos formativos y responder mejor a la heterogeneidad del cuerpo docente.

No obstante, estos avances coexisten con tensiones estructurales relevantes. Entre las principales barreras se identifican la ausencia de políticas institucionales robustas y sostenibles, el insuficiente financiamiento destinado a programas de desarrollo profesional, la sobrecarga laboral del profesorado y una baja valoración institucional del proceso formativo continuo (Jaramillo et al., 2024; Cevallos Enríquez, 2025; Ordóñez, 2025). Estas condiciones dificultan la continuidad y el impacto a largo plazo de las estrategias formativas, afectando la calidad y alcance de la innovación educativa.

La débil articulación entre la formación continua y los procesos de gestión curricular limita la transferencia efectiva de los aprendizajes adquiridos a las prácticas docentes y a la evaluación educativa. León e Ibarrola (2024) advierten que esta desconexión reduce significativamente el potencial transformador de la formación continua, al impedir que los cambios pedagógicos se consoliden y reflejen en el currículo y en el quehacer diario en el aula.

Para consolidar modelos formativos innovadores y sostenibles en América Latina, es imprescindible fortalecer el respaldo político-institucional, garantizar financiamiento adecuado, mejorar las condiciones laborales del profesorado y articular efectivamente la formación continua con la gestión curricular y pedagógica. Solo así será posible superar las tensiones actuales y promover una mejora continua y significativa en la educación superior de la región.

Tabla 1

Avances, tensiones y desafíos en la formación continua docente en América Latina

Aspecto	Descripción resumida	Referencias
Avances	Uso de enfoques interdisciplinarios y tecnología para mejorar competencias y prácticas inclusivas.	Cardero (2025); Mejía (2024)
Tensiones	Falta de políticas, financiamiento insuficiente, sobrecarga laboral y baja valoración docente.	Jaramillo et al. (2024); Cevallos Enríquez (2025); Ordóñez (2025)
Desafíos	Débil conexión entre formación continua y gestión curricular.	León e Ibarrola (2024)
Recomendaciones	Fortalecer apoyo institucional, financiamiento y articular con gestión curricular.	Síntesis propia basada en revisión.

Nota. La tabla presenta un resumen de los avances, tensiones y desafíos en la formación continua docente en América Latina. Fuente: Elaboración propia basada en la literatura revisada.

Condiciones institucionales para un modelo integrador

El potencial transformador de la formación continua depende de su integración en un modelo institucional coherente, que articule políticas formativas con procesos de gestión educativa, diseño curricular y reconocimiento profesional. Bonilla-Marquínez et al. (2025) argumentan que se requiere una visión sistémica de la formación docente, entendida como un proceso permanente que acompaña al profesorado durante toda su carrera.

La creación de espacios colaborativos, horizontales y participativos, como comunidades de práctica y redes interinstitucionales, favorece la construcción colectiva de soluciones pedagógicas contextualizadas y promueve una cultura institucional de mejora continua (Servín & Bucheli, 2024).

Finalmente, una gestión educativa alineada con los objetivos de formación es indispensable para garantizar la sostenibilidad de estos procesos. Esto implica asignar recursos adecuados, diseñar itinerarios formativos flexibles y establecer mecanismos de evaluación continua que retroalimenten la calidad docente (León & Ibarrola, 2024).

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman la creciente relevancia de la formación continua como pilar estratégico para la innovación pedagógica en la educación superior, tal como lo indican investigaciones recientes en el ámbito latinoamericano (Servín & Bucheli, 2024; Zamudio et al., 2025). Se observa una coincidencia clara con enfoques contemporáneos que promueven procesos formativos reflexivos, colaborativos y contextualizados, lo cual contrasta con los modelos tradicionales centrados únicamente en la actualización técnica.

Asimismo, la evidencia revisada sugiere que las instituciones que logran integrar la formación continua con la gestión educativa y la actualización curricular obtienen mayores impactos en la transformación de la práctica docente. Los hallazgos coinciden con León e Ibarrola (2024), quienes argumentan que una planificación educativa coherente y sistémica fortalece significativamente los efectos de la formación profesional sobre la calidad del aprendizaje.

En comparación con experiencias en regiones como Europa o Asia, los procesos latinoamericanos muestran avances notables, pero también enfrentan obstáculos estructurales persistentes, como la sobrecarga laboral docente, el escaso reconocimiento institucional y la falta de recursos sostenibles. Estas tensiones dificultan la consolidación de comunidades de práctica estables y limitan la proyección de modelos pedagógicos innovadores a largo plazo (Jaramillo et al., 2024).

Por tanto, resulta urgente repensar los programas de desarrollo profesional en clave transformadora, articulando la formación con políticas institucionales claras, marcos de evaluación continua y estrategias de acompañamiento docente. Solo de esta manera será posible convertir la formación continua en un motor auténtico de cambio educativo estructural en la región.

CONCLUSIÓN

La formación continua docente en la educación superior latinoamericana se posiciona actualmente como un componente estratégico esencial para la innovación pedagógica y la mejora integral de la calidad educativa. Los estudios recientes evidencian un cambio paradigmático, en el que la formación ya no se concibe como un proceso aislado o meramente técnico, sino como un elemento central en la consolidación de identidades profesionales críticas y reflexivas, capaces de generar transformaciones significativas en las prácticas institucionales y curriculares (Bonilla-Marquínez et al., 2025; León & Ibarrola, 2024).

Los avances en esta materia se sustentan en la incorporación de enfoques interdisciplinarios y tecnologías emergentes que promueven ambientes formativos más inclusivos, colaborativos y personalizados, donde el aprendizaje autónomo y situado es prioridad (Cardero, 2025; Disla, 2025; Vallejo & Pazmiño, 2024). Asimismo, la apuesta por el desarrollo de competencias transversales fortalece el compromiso ético y profesional de los docentes para afrontar los retos contemporáneos de la educación superior, tales como la diversidad estudiantil, las brechas digitales y las demandas sociales globales (Zamudio et al., 2025; León & Ibarrola, 2024).

Estas iniciativas se ven limitadas por tensiones estructurales significativas, como la falta de políticas institucionales firmes, el insuficiente financiamiento, la sobrecarga laboral del profesorado y la débil valoración institucional del desarrollo profesional (Jaramillo et al., 2024; Cevallos Enríquez, 2025; Ordóñez, 2025). Estas barreras condicionan la sostenibilidad y el impacto real de los programas de formación continua, especialmente cuando la conexión con la gestión curricular y pedagógica es escasa o inexistente, lo que dificulta que los aprendizajes adquiridos se traduzcan en mejoras concretas en la enseñanza y evaluación (León & Ibarrola, 2024).

Para superar estos desafíos, se requiere la consolidación de un modelo institucional integrador que articule de manera coherente las políticas formativas con la gestión educativa, el diseño curricular y el reconocimiento profesional. La creación de espacios colaborativos horizontales, como comunidades de práctica y redes interinstitucionales, es fundamental para fomentar una cultura institucional orientada a la mejora continua y la innovación pedagógica (Bonilla-Marquínez et al., 2025; Servín & Bucheli, 2024). La asignación adecuada de recursos, el diseño de itinerarios flexibles y la implementación de mecanismos de evaluación continua resultan imprescindibles para garantizar la efectividad y la sostenibilidad de estos procesos (León & Ibarrola, 2024).

El fortalecimiento de la formación continua docente en América Latina requiere un compromiso integral y sistémico por parte de las instituciones de educación superior y los gobiernos. Solo mediante políticas institucionales sólidas, financiamiento adecuado y una articulación efectiva con la gestión curricular será posible potenciar el desarrollo profesional docente y contribuir significativamente a la transformación cualitativa de la educación superior en la región.

REFERENCIAS

- León, T. A. M., & Ibarrola, N. A. V. (2024). Estrategias Efectivas de la Gestión Educativa para la Actualización Curricular en Programas de Grado en la Educación Superior en Paraguay. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 4(9), 53-61.
- Bonilla Marquínez, B., Martínez García, R., Peña, L., & Cortés, H. (2025). Diseño de estudio comparativo entre Colombia, Brasil, Chile y México. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 51(1), 235–250. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000100235>
- Cabrera, N., Tello, V., & Ramírez, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes universitarios en línea: Retos y oportunidades. *Educación*.
- Cardero, D. M. (2025). Innovación pedagógica en la enseñanza de la inteligencia artificial. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 5(1), 47–76. <https://doi.org/10.51660/ripie51226>
- Cevallos Enríquez, M. B. (2025). Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua del profesorado universitario ecuatoriano [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador].
- Disla, J. M. J. (2025). La innovación pedagógica como producto de las TIC en contextos universitarios. *MENTOR Revista*, 4(10), 243–274.
- Fortuny, J. M., Vargas, D., & Alarcón, L. (2021). Análisis del discurso de los profesores en formación inicial: Perspectivas para la innovación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 195–220.
- Guerrero Gallardo, H. I., & Posso Pacheco, R. J. (2023). Docentes noveles: Limitaciones en la incorporación de prácticas innovadoras en la educación superior. *Mendive, Revista de Educación*, 21(1), 33–48.

- Jaramillo, S. E. L., Molina, G. P., & Ruiz, M. C. (2024). Evaluación de un modelo de innovación pedagógica en contextos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 45–65.
- Mejía, K. R. M. (2024). Innovación pedagógica para fomentar la creatividad en entornos universitarios. *Ciencia Latina*, 8(2), 219–231.
- Ordóñez, M. D. M. (2025). Análisis de la práctica docente del profesorado universitario desde una mirada reflexiva. *Aula de Encuentro*, 27(1), 123–145.
- Piaget, J. (1977). *La epistemología genética*. Siglo XXI Editores.
- Servín, S. A., & Bucheli, M. G. V. (2024). Análisis de las competencias digitales de docentes en entornos híbridos. *Transdigital*, 5(9), e286. <https://doi.org/10.56162/transdigital286>
- Vallejo, A. D. V., & Pazmiño, D. M. S. (2024). Innovación pedagógica para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina*, 7(3), 112–129.
- Zamudio, B. S., Ortega, C. V., & Méndez, R. T. (2025). Prácticas reflexivas del docente en formación: Un estudio cualitativo. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 78–95.