

Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática

Challenges in continuing teacher education: a systematic review

Lorena Flores¹, Ysela Gomez¹, Raquel Chacaltana¹, Pedro Prado², Elizabeth Jurado³ y Yolanda Huayta Franco¹

RESUMEN

En diversos países han enfatizado en el desarrollo de procesos de capacitación, actualización y especialización de los profesionales de la educación, considerando que su formación profesional inicial no evoluciona según las necesidades y exigencias actuales; por lo cual, las acciones de formación continua son una propuesta de mejora en la calidad del desempeño docente. El objetivo de esta investigación fue analizar los aportes académicos respecto a la formación continua, para contribuir con bases teóricas actualizadas permitiendo afrontar los desafíos del docente. La metodología consistió en la revisión sistemática, utilizando la guía de declaración PRISMA, la búsqueda se efectuó en bases de datos de Scopus, EBSCO, ProQuest y ALICIA; además, la revisión consideró los enfoques, contenidos y las estrategias que se utilizan en la implementación de la formación continua del profesorado. Los resultados obtenidos permitieron el análisis de 20 artículos científicos, de los cuales 4 fueron de enfoque cuantitativo, 11 cualitativo, 2 mixtos y 3 de reflexión. En conclusión, la formación continua docente proporciona competencias, destrezas y actitudes para el desarrollo de una educación de calidad mediante interrelaciones positivas de los actores educativos, para luego socializar las prácticas exitosas de forma colegiada.

Palabras clave: Aprendizaje, educación permanente, especialización, formación continua, revisión sistemática.

ABSTRACT

In several countries, emphasis has been placed on the development of training, updating and specialization processes for education professionals, considering that their initial professional training does not evolve according to current needs and demands; therefore, continuous training actions are a proposal for improving the quality of teacher performance. The objective of this research was to analyze the academic contributions regarding continuing education, in order to contribute with updated theoretical bases to face the teacher's challenges. The methodology consisted of a systematic review, using the PRISMA statement guide, the search was carried out in Scopus, EBSCO, ProQuest and ALICIA databases; in addition, the review considered the approaches, contents and strategies used in the implementation of continuing teacher education. The results obtained allowed the analysis of 20 scientific articles, of which 4 were quantitative in approach, 11 were qualitative, 2 were mixed and 3 were reflective. In conclusion, continuous teacher training provides competencies, skills and attitudes for the development of quality education through positive interrelationships of the educational actors, in order to then socialize successful practices in a collegial manner.

Keywords: Learning, lifelong learning, specialization, continuing education, systematic review.

DOI: <https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i4.237>

Recibido: 31/07/2021. Aceptado: 17/09/2021

* Autor para correspondencia

1. Universidad Cesar Vallejo, Perú. Email: florenamagdalen@gmail.com; gomeztorressoniaysela@gmail.com; rchacaltanahua@ucvvirtual.edu.pe; yolandahuaytafranco2014@gmail.com
2. Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, Perú. Email: pgradolozano@gmail.com
3. Universidad Tecnológica del Perú, Perú. Email: c20422@utp.edu.pe

INTRODUCCIÓN

Los acelerados cambios que vive la sociedad actual han generado vacíos en la formación inicial de los profesionales de los diferentes campos del saber. Por ello, es necesario la formación continua de los profesionales en servicio de tal manera que los docentes puedan capacitarse y actualizar sus conocimientos en un contexto diverso (Flores & Mora, 2017).

De este modo, la formación continua de docentes de múltiples niveles educativos adquiere especial relevancia porque dichos profesionales tienen como principal responsabilidad, la función de formar personas. Por ello, la formación continua se ha posicionado de manera paulatina en las agendas educativas de Latinoamérica y el Caribe en uno de los aspectos prioritarios para lograr óptimos resultados educativos (UNESCO, 2019). En tal sentido, se considera relevante el tema abordado en el presente artículo porque se ha notado que existe la necesidad de analizar y reflexionar acerca de los fundamentos teóricos en el que se basa la formación continua de docentes y responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los aportes académicos respecto a la formación continua, para contribuir con bases teóricas actualizadas permitiendo afrontar los desafíos del docente entre los años 2015 al 2020?

Se concibe a la formación continua, como un proceso de largo plazo debido a que reconoce que el docente aprende a través del tiempo. También es importante comprender que la formación continua del profesorado prepara para la docencia (Faria & Peralta, 2016). Asimismo, es crucial permitir la comprensión de su práctica pedagógica como un proceso en constante mejora, actualización y especialización (Deisi & Peruzzo, 2020).

La terminología de formación continua en muchos casos es utilizada para referirse a actualizaciones que se desarrollan posterior a estudios iniciales a nivel de pregrado, en un centro de educación superior, las que estén de acuerdo con sus requerimientos formativos (Mendioroz & Aguilera, 2019). En tal sentido, los profesores identifican las peculiaridades y los procedimientos para adquirir el conocimiento de manera colectiva identificando el proceso como “formación de docentes en servicio”, y está referido al conjunto de acciones que se desarrollan para capacitar, actualizar y especializar al profesorado buscando mejorar su desempeño (Nieto & Alfageme, 2017).

De la misma manera, se denomina “formación continua” a la participación del profesorado en modalidades de actualización promovidas y desarrolladas por la administración educativa de alguna instancia descentralizadas del Ministerio de Educación y/o instituciones civiles de apoyo a la educación, predominando el entrenamiento técnico individual, mediante cursos o talleres de capacitación (Faria & Peralta, 2016; Téllez, 2019). La formación postgraduada es un soporte esencial en la formación para la

generación de nuevos conocimientos repercutiendo en la calidad de aprendizajes que construyen los estudiantes y dicho proceso implica la realización de actividades del profesorado (Galvez & Barrio, 2020).

Los procesos de formación continua se desarrollan en el marco de nuevos enfoques sobre la transformación del profesionalismo e identidad docente, siendo un proceso permanente. Es decir, la formación continua se desarrolla mediante novedosos enfoques colaborativos y de autonomía buscando superar las perspectivas individuales de formación y romper la cultura de aislamiento profesional que reduce las oportunidades docentes para confrontar sus propias concepciones y prácticas con las de otros docentes (Monteiro & Fortunato, 2017; Krichesky & Murillo, 2018).

Escudero, et al. (2018) sostienen que los contenidos de los programas de formación en servicio son elementales para el desarrollo profesional docente. En simultáneo, los contenidos relacionados a las actividades formativas están referidos al manejo de conocimientos actualizados y disciplinares de las áreas, la didáctica y metodologías de las mismas, las características físicas, psicológicas, sociales de los estudiantes, la comprensión de la diversidad, la incorporación y uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que están ligadas al estudio de las características y posibilidades pedagógicas, la convivencia y la resolución de conflictos, estos contenidos se refieren a la participación en la organización y gestión de centros educativos, la elaboración y desarrollo de la programación curricular y la evaluación de los estudiantes (Oliveira & Spear-Swerling, 2019; Valles del Río, 2019; Cueva et al., 2019).

En cuanto a las estrategias didácticas, las instituciones formadoras y los especialistas encargados de planificar, diseñar, ejecutar y evaluar las acciones del programa de formación continua utilizan diversas estrategias con base en los principios de la andragogía, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la identidad docente, los talleres de capacitación (Alva, 2018; Castillo-Miranda et al., 2017; Porto, Bolarín & Lova, 2019). En ese sentido la competencia didáctica o académica, las acciones de monitoreo y acompañamiento pedagógico es importante para fomentar la crítica acerca de su práctica y el descubrimiento de los supuestos teóricos que la orientan (Martínez & Gonzales, 2010; Gil-Quintana & Osuna-Acedo, 2020).

En base a lo mencionado el objetivo de la investigación fue analizar los aportes académicos respecto a la formación continua, para contribuir con bases teóricas actualizadas permitiendo afrontar los desafíos del docente entre los años 2015 al 2020.

MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de investigación fue revisión sistemática sobre artículos científicos. Iniciándose con la exploración de la literatura científica, concretamente en países iberoamericanos, delimitado desde los años 2015 al 2020. La recopilación de la información se realizó a través de 4 motores de la base de datos Scopus, EBSCO, ProQuest y ALICIA; en dos idiomas inglés y español, empleando los descriptores como: “Continuing education”, “specialization”, “lifelong learning,”. Asimismo, se utilizaron los conectores booleanos AND y OR, con el propósito de realizar una búsqueda exhaustiva de la información.

Se utilizó el método de Declaración PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010; Page et al., 2021), en los criterios de inclusión se consideró título, resumen, metodología, como participantes, a docentes de varios países de los últimos seis años, de acceso abierto, artículos de texto completo y en PDF. Los criterios de exclusión fueron por duplicidad, estudios con poblaciones diferentes a docentes y por no corresponder a la temática de interés. Se realizó el flujo de la revisión sistemática para el proceso de selección de estudios, luego fueron clasificadas en una tabla, utilizando el gestor Mendeley (Gallegos et al., 2017).

La información recopilada ha sido extraída de diversos repositorios internacionales que permiten el acercamiento a las diversas particularidades que poseen otras realidades distintas a la peruana. Asimismo, se ha priorizado la indagación de información de habla hispana porque sus sistemas educativos de formación docente históricamente se rigen por similares imperativos sociales, persistentes desigualdades, restricciones tecnológicas e incluso los sistemas curriculares resultan- de alguna u otra manera – iguales. Finalmente, la atención particular de ciertos entornos latinoamericanos que se distinguen de las demás (Cuba y Chile) han facilitado la comprensión de determinados elementos diferenciadores que contribuyen precisamente a la transformación educativa y la superación de desafíos.

RESULTADOS

En la Figura 1 se describe las 4 bases de datos, de las cuales se encontró 235 artículos, 29 corresponden a Scopus, 108 a EBSCO, 42 a ProQuest y 56 a ALICIA, se excluyeron por duplicidad a 123 artículos, quedando 112. De los 112 artículos se excluyeron 47 por no ser artículos científicos, quedando 65. Por último, se excluyeron 45 artículos de los 112, quedando 20 artículos.

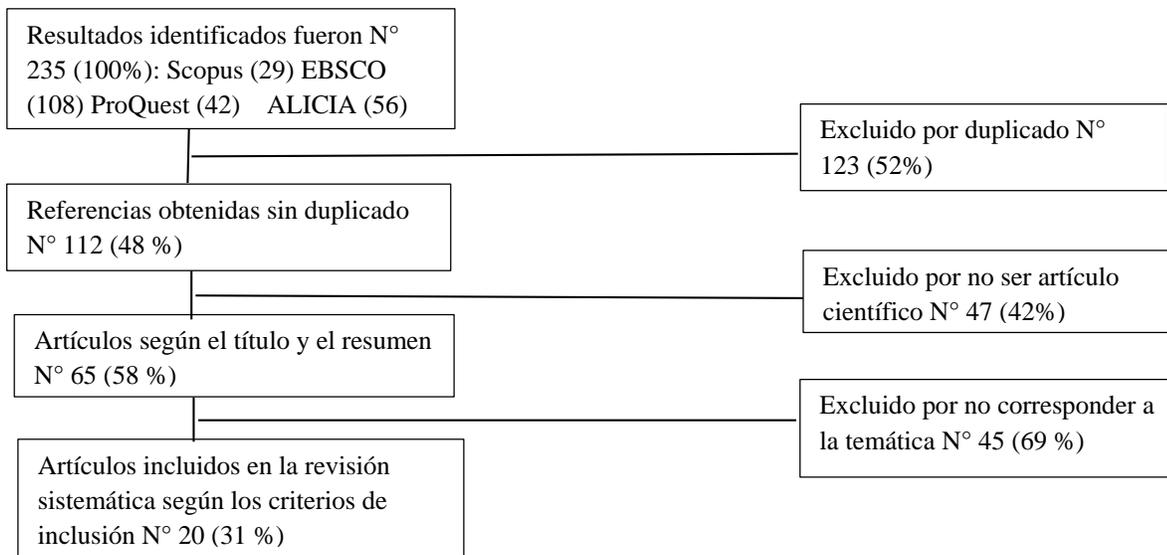


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática

En la Tabla 1, respecto a la relación de los aportes con el tema de estudio, en 12 investigaciones se utilizaron la denominación de “formación continua” y/o “formación docente” al referirse a las acciones realizadas para potenciar las competencias pedagógicas de los educadores, estos fueron: Dumrauf & Cordero (2019); Porto, Bolarín, & Lova (2019); Ballesteros, Mercado, & García (2019); Mendioroz, Rivero, y Aguilera (2019); Rojas (2019); Escudero, Gonzales y Rodríguez (2018); Vargas(2018); Ospina (2017); Tapia-Bastidas, Montenegro-Moracén & Rodríguez-Cosme (2017); Rodríguez (2015), Nieto, & Alfageme (2017); Valledor & Ceballo (2017) y Sunza-Chan (2019) siendo esta la denominación con mayor incidencia por parte de los autores. Del mismo modo, otros términos incluidos en los aportes fueron las relacionadas a tecnología específicamente “actualización tecnológica” en la investigación elaborada por Pacheco, Rojas, Niebles, & Hernández (2020); “entornos virtuales” en la investigación de Viloría & Hamburger (2019); “saberes digitales” Mercado del Collado, et al. (2019); “tendencias didácticas” en Bautista & Cipagauta (2019) y “entornos virtuales” por Viloría & Hamburger (2019). Por otro lado, los resultados en términos de utilización relacionados con el “aprendizaje” como lo fue la investigación de Krichesky & Murillo (2018); o la investigación de Barrero y Rosero (2018) quienes incluye el “contexto escolar infantil”; Alonso (2018) en su investigación priorizó el estudio de “teorías pedagógicas (Teoría de inteligencias múltiples)”.

Tabla 1. Artículos analizados por participantes y aportes

N°	Autor/Año	Participantes	Aportes Significativos
01	(Pacheco, Rojas, Niebles, & Hernández, 2020)	Docentes de educación superior	El artículo aporta, que el elemento primordial para el desarrollo de la formación continua docente está basado en el aprendizaje organizacional, donde el profesorado se actualiza en cuanto a tecnologías de punta haciendo uso de plataformas virtuales y de esta forma impulsar el mejoramiento organizacional, brindando oportunidades de soluciones eficaces y efectivas a las instituciones educativas para acoplarse a los cambios.
02	(Dumrauf & Cordero, 2019)	Docentes del nivel inicial	Este artículo aporta una propuesta para el desarrollo profesional del educador en el que se vincula la investigación con las acciones y desde la experiencia de trabajo en las aulas se logra validar esta propuesta para el fortalecimiento y desarrollo profesional de los docentes.
03	(Porto, Bolarín, & Lova, 2019)	Docentes del nivel primaria	El artículo aporta, que más de un tercio de los profesores no ha asistido a ninguna capacitación acerca de la enseñanza bilingüe, no evidencia desarrollo en la formación orientada a optimizar y actualizar el idioma inglés del profesorado, en tal sentido, la formación docente continua debe ser más práctica, con mayor cantidad de formadores para el monitoreo y las actividades realizadas.
04	(Mercado del Collado, et al., 2019)	Docentes del nivel inicial primaria y secundaria	Aporta que el uso del MOOC, que son cursos on line masivos y abiertos, en la programación de talleres y cursos de actualización docente dan excelentes resultados sobre todo a grupos de docentes de edad mayor, obteniendo máxima tasa de beneficio, que los programas presenciales de interacción.
05	(Bautista & Cipagauta, 2019)	Docentes de educación superior	El estudio aporta una inclinación sobre la utilización de metodologías nuevas de educabilidad activa en las labores pedagógicas, destacando la necesidad de formación de los profesores sobre cómo y cuándo utilizarlas, y establece la importancia de incluir habilidades comunicativas como tema en los eventos de formación continua del profesorado.
06	(Ballesteros, Mercado, & García, 2019)	Docentes nivel primario	Los educadores mexicanos en cuanto a la capacitación y actualización docente en línea, se hace indispensable el soporte de estrategias que les conceda acceder y transitar en un contexto virtual con el apoyo de recursos de las instancias educativas y el acuerdo y compromiso de los profesores en su participación activa, para fortalecer su labor docente.
07	(Sunza-Chan, 2019)	Estudiantes y docentes universitarios	El presente artículo aporta que las mejores experiencias metodológicas apropiadas son consideradas en programas de formación continua de los educadores, asimismo es relevante para el proceso de las competencias pedagógicas.
08	(Mendioroz, Rivero, y Aguilera, 2019)	Docentes del nivel primaria	La investigación evidencia que la expectativa y motivación del docente no es continuo, requieren de apoyo para procesar sus potencialidades, pues temen a equivocarse y errar.
09	(Rojas, 2019)	Docentes del nivel primaria	El artículo aporta que la instrucción de los docentes encargados de la formación para la inclusión en el nivel inicial es insuficiente, debido a que los docentes capacitadores no disponen de formación especializada acerca de los distintos ritmos y estilos de instrucción de los estudiantes en el nivel inicial.
10	(Viloria & Hamburger, 2019)	Estudiantes y docentes del nivel superior	El estudio aporta que la capacitación formativa virtual se manifiesta por medio de videoconferencia y chat grupal (consideradas herramientas sincrónicas) son utilizadas medianamente por parte de los docentes; los correos electrónicos y foros educativos (herramientas asincrónicas) son utilizadas “siempre”, en tal sentido, se debe impulsar el mejoramiento del uso de herramientas comunicativas virtuales.
11	(Krichesky & Murillo, 2018)	Docentes del nivel secundaria	Resalta el impacto que tienen los docentes al reunirse en los talleres e interactuar acerca de su capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, permitiendo ahondar conocimientos e información en el mejoramiento de la innovación de la educación.
12	(Escudero, Gonzales y Rodriguez 2018)	Docentes del nivel secundaria	En la investigación propuesta, los autores destacan la relevancia e incluso consideran decisiva la representación del conocimiento, que es la base de la práctica utilizada por los docentes en sus labores profesionales, que se manifiesta en la formación docente continua.
13	(Barrero y Rosero, 2018)	Docentes del nivel inicial	El artículo aporta que el proceso educativo y formativo es comprendido como un camino que implica avanzar y volver, una ruta de contingencias y reconocimientos de la información de otros maestros, separadamente de su estatus económico, étnico, religioso o pertenencia a alguna comunidad minoritaria.

14	(Alonso, 2018)	Docentes del nivel secundaria	La contribución del artículo evidencia a los docentes mexicanos de telesecundaria se capacitan de forma continua, mostrando mayor énfasis en los docentes el desarrollo prioritario de la inteligencia lingüística y lógica- matemática, teniendo como conocimiento a la teoría de inteligencias múltiples.
15	(Vargas, 2018)	Docentes del nivel primaria	El aporte es que, consideran a los elementos que evidencian el desarrollo de actividades concretas en la capacitación, mediante los compromisos docentes, se reconoce los contenidos y actividades formuladas en el contexto de la formación continua, así la práctica docente es un vínculo entre el espacio de formación y el aula.
16	(Ospina, 2017)	Docentes del nivel inicial	Aporta que las capacitaciones acerca de los docentes relacionados a la educación de la infancia y desarrollo, no son los más idóneos, pues el reto es que esta etapa de la infancia y la niñez, están en permanentes cambios, para lo cual las capacitaciones no deben ser homogenizantes.
17	(Nieto, & Alfageme, 2017)	Docentes del nivel secundaria	Los autores aportan que es indispensable el análisis y la consideración del ejercicio docente con el objetivo de desarrollar una praxis docente fomentando el conocimiento con respecto a las mejoras educativas.
18	(Valledor & Ceballo, 2017)	Docentes del nivel secundaria	El artículo aporta que la formación continua docente es un proceso consiente y planificado, que se lleva a cabo en plazos establecidos, siendo primordial el aprendizaje de nuevas estrategias metodológicas, como proceso de superación de los profesores.
19	(Tapia-Bastidas, Montenegro-Moracén & Rodríguez-Cosme, 2017)	Docentes del nivel superior	El artículo aporta que los educadores ecuatorianos brindan calidad pedagógica a través del buen desempeño docente, que conlleva la formación con destrezas y actitudes hacia su misma labor profesional, mediante el manejo de las TIC.
20	(Rodríguez, 2015)	Docentes del nivel primaria	El artículo aporta que, desde un análisis reflexivo, los profesores dinamizan su autoformación docente, aprendiendo desde su perspectiva profesional, los procesos teóricos sistematizados y las estrategias empleadas, a diferencia de la formación tradicional, que solo se ocupaba de los roles y actividades del docente como centro del aprendizaje.

Los resultados mencionan que cuatro investigaciones fueron identificadas para España. Sin embargo, la mayoría de los artículos estudiados comprenden en su mayoría a países iberoamericanos. Asimismo, en esta área destacan las investigaciones del país de Colombia con seis investigaciones. El segundo país del que más se ha recopilado información es México del que se han extraído cuatro investigaciones. Los demás países de quienes se ha recopilado información son Argentina, Chile, Cuba, Ecuador y Venezuela. Del mismo modo, 4 fueron artículos con enfoque cuantitativo, 11 cualitativo, 2 mixtos y 3 artículos de reflexión y a la vez 4 fueron de Scopus, 10 de EBSCO, 4 de ProQuest y 2 de ALICIA.

Tabla 2. Artículos analizados por títulos, lugar de procedencia, diseño e indización

Nº	Título	País	Diseño	Indización
01	Técnicas de desarrollo organizacional para la actualización tecnológica del docente en instituciones de educación superior	Colombia	No experimental transversal	EBSCO
02	Un enfoque participativo para la formación docente continua en la educación en ciencias naturales, ambiental y en salud.	Argentina	Cualitativa	Scopus
03	Formación del profesorado de programas bilingües en centros de educación primaria en la región de Murcia.	España	Cualitativa interpretativa	Scopus
04	Patrones de participación y logro en un MOOC de saberes digitales para docentes en servicio de México	México	Cualitativa	EBSCO
05	Didactic trends and perceived teachers' training needs in higher education: A case study.	Colombia	Mixto	Scopus

06	La formación docente en línea: experiencias con MOOCs en Sonora (México).	México	Cualitativa descriptiva	EBSCO
07	Desarrollo de competencias para la orientación educativa en la formación inicial de profesores.	México	Cualitativa	ProQuest
08	Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva.	España	Experimental.	Scopus
09	La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis del contexto chileno. Perspectiva educacional	Chile	Cualitativa descriptiva	ProQuest
10	Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje.	Colombia	Cualitativa descriptiva	ALICIA
11	La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos.	España	Etnográfica	ProQuest
12	Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?	España	Cuantitativa	ProQuest
13	Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil.	Colombia	Cualitativa-interpretativa	EBSCO
14	Teoría de las inteligencias múltiples en la pedagogía Waldorf.	México	Cuantitativa y cualitativa	EBSCO
15	Movilización de la práctica docente entre el aula y el contexto de formación de profesores en servicio.	Colombia	Cualitativa	EBSCO
16	Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: Contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. educación y humanismo	Colombia	Fenomenológico-hermenéutico.	ALICIA
17	Enfoques, metodologías y actividades de formación docente.	España	Cuantitativa	EBSCO
18	La escuela como centro de ciencia e innovación tecnológica en la formación de discentes y docentes.	Cuba	Reflexión	EBSCO
19	La formación continua de los docentes en el uso de las TIC: contenido necesario para su superación profesional en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología	Ecuador	Reflexión	EBSCO
20	Modelo educativo para la formación permanente docente vinculado a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares.	Venezuela	Reflexión	EBSCO

DISCUSIÓN

La formación continua docente promueve cambios significativos respecto a la construcción y reflexión colectiva de propuestas docentes (Dumrauf & Cordero, 2020), también se consideran a los elementos y/o estrategias metodológicas, para la implementación de una excelente formación continua (Sunza-Chan, 2019; Valledor & Ceballo, 2017).

La capacitación docente es estratégica, para el mejoramiento del cambio educativo (Krichesky & Murillo, 2018). Así como las expectativas de los educadores requieren el soporte para desarrollar sus habilidades, destrezas y potencialidades, (Mendioroz, Rivero, & Aguilera, 2019) y en el campo de las infancias consideran que los discursos homogenizantes no son las más adecuadas resultando que las capacitaciones del profesorado deben ser heterogéneas y plasmadas de reflexión (Ospina, 2017).

Del mismo modo, la enseñanza inclusiva no es suficiente, a causa de que los capacitadores no disponen de formación especializada, existiendo además docentes que no han asistido a capacitaciones sobre el

lenguaje extranjero, para lo cual, es necesario contar con especializaciones en la mejora continua del docente (Rojas, 2019; Porto; Bolarín & Lova, 2019).

Los procesos formativos educativos son entendidos como ruta de contingencias y reconocimientos de la información, siendo la capacitación formativa remota, con herramientas sincrónicas, que utilizan medianamente los educadores (Viloria & Hamburger, 2019; Barrero & Rosero, 2018). Asimismo, la presencia de programas MOOC, que son a distancia y accesibles remotamente para todos sin límite de cupo dan excelentes resultados, en tal sentido, la formación continua del docente, hoy no se concibe sin el empleo de las TIC (Tapia-Bastidas et al., 2017; Mercado del Collado et al., 2019).

La formación continua de los educadores es un proceso de cimentación profesional y personal, donde los docentes fortalecen conocimientos, experiencias pedagógicas, destrezas y actitudes, que le accede valorar su labor profesional (Escudero & Rodríguez, 2018; Nieto, & Alfageme, 2017). Asimismo, los profesores dinamizan su autoformación docente, educándose desde su propia perspectiva laboral, los procesos teóricos estructurados en sistemas y la didáctica empleada, tomando los elementos que evidencian el desarrollo de las actividades concretas en la formación continua, los compromisos docentes en el desarrollo de las actividades (Vargas, 2018; Rodríguez, 2015).

El mundo actual requiere de personas que gestionen su aprendizaje y procesos de actualización profesional, lo que requiere de esfuerzos institucionales (Bautista & Cipagauta, 2019). En el mismo sentido, la apropiación de nuevos conocimientos sobre didáctica y la factibilidad de establecer un programa de actualización de docentes basado en la teoría de las inteligencias múltiples es un claro compromiso por parte de los docentes en adoptar nuevos elementos en su formación académica (Alonso, 2018).

Las estrategias de desarrollo organizacional en instituciones educativas se evidencian a través del aprendizaje organizacional, que se ofrece en capacitaciones docentes continua, en la misma línea, se coordinan acciones con los profesores en forma virtual, buscando incorporar tanto las acciones de los educadores como las acciones de los estudiantes (Pacheco & Hernández, 2020).

CONCLUSIONES

La formación continua de docentes también se denomina formación en servicio o formación postgraduada, con esta conceptualización se refiere a la agrupación de acciones que las instituciones formadoras realizan para capacitar, actualizar o especializar las competencias docentes, luego de su formación inicial profesional, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes del estudiantado.

Los fundamentos y enfoques teóricos que sustentan las acciones de formación continua del profesorado, en servicio son el enfoque por competencias, enfoque del trabajo colaborativo y la autonomía colegiada. Los aportes académicos están ligados al saber actuar deliberado y reflexivo con conocimientos pedagógicos, destrezas, actitudes y emociones, en el ejercicio de la profesión docente, la competencia permite resolver al docente problemas pedagógicos en una variedad de contextos y luego socializar sus prácticas exitosas.

Los desafíos de la formación continua están referidos a la competencia didáctica de los docentes, es decir al conocimiento y manejo de estrategias metodológicas para interactuar y organizar el aprendizaje según las prioridades y las cualidades de los estudiantes; otro aspecto es la competencia académica, es decir contenidos para fortalecer y actualizar los conocimientos en la especialidad académica de los docentes, conocimientos referidos a la competencia organizativa que tiene relación con la planificación de la enseñanza y garantizar el aprendizaje de los educandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, S. (2018). Teoría de las inteligencias múltiples en la pedagogía Waldorf. 11(6), 2516–2522. <http://hdl.handle.net/10366/138864>
- Alva, G. A. (2018). Talleres de capacitación docente para mejorar los aprendizajes del área de matemática en la I.E. n° 88023 Miguel Grau. 1–42. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/6187/3/2018_ALVA_MONTES_GUZMAN_ANTONIO.pdf
- Ballesteros, M., Mercado, M. & García, J. (2019). La formación docente en línea: experiencias con MOOCs en Sonora (México). *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 23, 62. <https://doi.org/10.7203/realia.23.15903>
- Barrero, M A, R. A. L. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39–55. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100039>
- Bautista, M. A., & Cipagauta, M. E. (2019). Didactic trends and perceived teachers' training needs in higher education: A case study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(3), 71–85. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903071B>

- Cueva Delgado, J. L., García Chávez, A., & Martínez Molina, O. A. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Scientific*, 4(14), 205–227. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>
- Deisi, L., Finimundi, M., & Peruzzo, V. (2020). Neurociências na formação continuada de docentes da pré-escola: lacunas e diálogos. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 7(17), 62. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4060>
- Dumrauf, A. y Cordero, S. (2019). Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias.*, 17(1), 1–15. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1602
- Escudero, J.M., Gonzales, M.T & Rodriguez, M. . (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educacion XX1*, 21(1), 157–180. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15807>
- Faria, A. R., Reis, P. & Peralta, H. (2016). La formación de profesores ¿formación continua o formación postgraduada perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(2), 289–299. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.254891>
- Flores, C. R. Muñoz, R. M. I & Mora, M. L. (2017). La investigación-acción en el marco de la formación continua y el desarrollo profesional docente. 1(c), 1–37. <https://doi.org/https://n9.cl/xao3t>
- Gallegos, M. C., Peralta, C. A., & Guerrero, W. M. (2017). Utilidad de los gestores bibliográficos en la organización de la información para fines investigativos. *Formacion Universitaria*, 10(5), 77–85.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educacion XX1*, 21(1), 1–22. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Martinez, H.A. y Gonzales, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *XXXV*, Núme 3, 521–541. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado*, 23(1), 265–284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>

- Mercado del Collado, R., Jácome Ávila, N., Ortega Guerrero, J. C., Casillas Alvarado, M. Á., & Ramírez Martinell, A. (2019). Patrones de participación y logro en un MOOC de Saberes Digitales para Docentes en servicio de México. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 23, 80. <https://doi.org/10.7203/realia.23.15904>
- Monteiro.L, & Fortunato. I . (2017). La relación entre saberes docentes y la formación continuada: tesis y disertaciones 2012-2017. 2260–2274. <https://doi.org/https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12276>
- Nieto, J. M., & Alfageme, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado*, 21(3), 63–81.
- Oliveira.C, Lopes.J, & Spear-Swerling.L. (2019). Teachers’ academic training for literacy instruction. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 315–334. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576627>
- Ospina.V, B. J. (2017). Retos En La Formación Continua Del Educador Del Nivel Inicial: Contribuciones Desde Una Perspectiva Fenomenológica Hermenéutica. *Educación y Humanismo*, 20(34), 294–311. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2866>
- Pacheco, C., Rojas, C., Niebles, W. & Hernández, H. (2020). Técnicas de desarrollo organizacional para la actualización tecnológica del docente en instituciones de educación superior. *International Journal of Agriculture and Biology*, 13(5), 191–202. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500191>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>
- Porto, M., Bolarín, M. J., & Lova, M. (2019). Formación del profesorado de programas bilingües en centros de Educación Primaria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación En Educación*, 17(2), 69–85. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/406/414>
- Rodríguez, B. (2015). Modelo educativo para la formación permanente docente vinculado a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. *Revista de La Construcción*, VI, 45–62. <http://victoryepes.blogs.upv.es/files/2012/10/Yepes-et-al-2009.pdf>

- Rojas.S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis del contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 1–27. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.942>
- Sunza-Chan, S. P. (2019). Desarrollo de competencias para la orientación educativa en la formación inicial de profesores. *Educación y Educadores*, 22(3), 448–468. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.6>
- Tapia-Bastidas, T. Y., Montenegro-Moracén, E. I., & Rodríguez-Cosme, M. L. (2017). La formación continua de los docentes en el uso de las TIC : contenido necesario para su superación profesional en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología Continuous training of teachers in the use of ICT : necessary content for professional de. 26–42.
- UNESCO. (2019). La formación docente en servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6808>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: A proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina Clinica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Valledor, R., & Ceballo, M. (2017). La escuela como centro de ciencia e innovación tecnológica en la formación de discentes y docentes. *Boletín de Roszdravnadzor*, 4, 9–15.
- Vargas Tarazona, L. (2018). Movilización de la práctica docente entre el aula y el contexto de formación de profesores en servicio. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 8(4), 1–8.
- Viloria.H.A Y Hamburger.J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(140), 367–384. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3558>
- Valles del Río, & M. (2019). The role of ICT for educational update in a Higher Education Institution O papel das tic para a atualização educacional em uma Instituição de Ensino Superior. *Semestral) Granada (España) Época II Año XIX Número, I(1)*, 1695–324. <https://doi.org/DOI:http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v19i1.11862>.



Copyright© de los autores. Titular de la licencia: Revista Pakamuros. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons (CC BY-NC) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).