



Historia de la educación, formación docente e innovación pedagógica: fundamentos críticos para la transformación educativa contemporánea

History of Education, Teacher Education, and Pedagogical Innovation: Critical Foundations for Contemporary Educational Transformation

Susana Violeta Felix-Montalvo

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú

felixsu826@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-8011-276X>

 <https://ror.org/0431avj27>

Maritza Mendoza-Panihuara

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú

43102651@une.edu.pe

 <https://orcid.org/0009-0000-1599-3306>

 <https://ror.org/0431avj27>

Isabel Meza-Huere

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú

isabelmeza0895@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-2438-0255>

 <https://ror.org/0431avj27>

Recepción: 04/07/2026 | Aceptación: 10/09/2026 | Publicación: 30/09/2026

Cómo citar (APA, séptima edición):

Felix-Montalvo, S., Mendoza-Panihuara, M., & Meza-Huere, I. (2026). Historia de la educación, formación docente e innovación pedagógica: fundamentos críticos para la transformación educativa contemporánea. *INNOVA Research Journal*, 11(3), 22-44.

<https://doi.org/10.33890/innova.v11.n3.2026.3018>

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar críticamente la relación entre los sistemas educativos, los sistemas de formación docente y los modelos de formación pedagógica en el siglo XXI y cómo se puede desarrollar la innovación pedagógica, así como identificar los fundamentos teóricos e históricos que permiten el desarrollo de una educación sostenible y contextualizada. Se desarrolló una revisión sistemática de la literatura en términos de metodología cualitativa-descriptiva e interpretativa en el marco PRISMA 2020. La búsqueda se realizó en Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC y Google Scholar e incluye publicaciones entre 2018 y 2025, así como obras de referencia clásicas. Basados en el proceso de selección y evaluación metodológica, encontramos 17 estudios en términos de temas del estudio. La educación sigue estando moldeada por modelos históricos de racionalidad responsable y técnica en el sentido de que la autonomía profesional no está en la cima de la lista. Además, la digitalización y las necesidades contemporáneas requieren un conjunto completo de habilidades pedagógicas y buenas condiciones institucionales. Finalmente, encontramos que las innovaciones pedagógicas más efectivas son aquellas basadas en la reflexión crítica, el apoyo continuo y un conocimiento de la historia de la enseñanza, en lugar de simplemente instrumentales. Esta investigación proporciona un marco para apoyar futuras investigaciones y políticas educativas que es multidimensional al vincular los aspectos históricos, socioeducativos y teórico-programáticos del sistema educativo. En resumen, la innovación pedagógica solo es una revolución educativa si se basa en una comprensión profunda de la historia de la educación, así como de la formación docente.

Palabras claves: historia de la educación, formación docente, innovación pedagógica, educación superior, pedagogía crítica.

JEL: I21; I23; O32; A20.

Abstract

This study aimed to critically analyze the relationship between educational systems, teacher education systems, and pedagogical training models in the twenty-first century, with particular attention to the development of pedagogical innovation and the theoretical and historical foundations that support sustainable and context-sensitive education. A systematic literature review was conducted using a qualitative, descriptive, and interpretive approach within the PRISMA 2020 framework. The search was carried out in Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC, and Google Scholar, covering publications from 2018 to 2025, as well as relevant classical reference works. Following the study selection and methodological assessment process, 17 studies were included for analysis. The findings indicate that education continues to be shaped by historical models of technical and instrumental rationality, in which professional autonomy has not been consistently prioritized. Furthermore, digitalization and contemporary educational demands require a comprehensive set of pedagogical competencies, together with adequate institutional conditions to support teachers' professional development. The review also suggests that the most effective pedagogical innovations are those grounded in critical reflection, continuous support, and an understanding of the history of education and teaching, rather than approaches focused exclusively on instrumental implementation. This study provides a multidimensional framework for future educational research and policy by connecting the historical, socio-educational, and theoretical dimensions of educational systems. Overall,

pedagogical innovation can contribute to meaningful educational transformation when it is grounded in a critical understanding of the history of education and teacher education.

Keywords: history of education, teacher education, educational innovation, higher education, critical pedagogy.

1. Introducción

Los sistemas educativos actuales están atravesando una crisis de legitimidad que sólo se puede entender teniendo en cuenta sus raíces históricas. Durante más de dos siglos la escuela moderna ha sido el principal aparato de producción y reproducción del orden social, configurando subjetividades y regulando el acceso al conocimiento según intereses que rara vez coinciden con los de las comunidades a las que formalmente servía (Narodowski, 1994; Tenti Fanfani, 2006). La crisis es cuantificable: para 2030 el mundo necesitará más de 44 millones de docentes para alcanzar primaria y secundaria universal (UNESCO y Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para Educación 2030, 2024) mientras que el abandono docente aumentó del 4.62% en 2015 al 9.06% en 2022 (UNESCO y Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para Educación 2030, 2024). A nivel nacional el Informe de Monitoreo del Proyecto Educativo Nacional del Perú confirma esta tendencia: la relevancia cultural y lingüística de enseñanza cayó de 68.6 % en 2023 a 65.6% en 2024; las horas semanales de enseñanza cayeron de 19 a 16 entre 2020 y 2021 (MINEDU, 2024). En una época de avance tecnológico y transformación del trabajo docente (agudizada por desigualdades que mostró la pandemia COVID-19) los modelos de formación creados en siglo XIX, pero superficialmente renovados en XX ya no preparan docentes para esas demandas. Este desequilibrio no es un problema técnico de actualización curricular sino estructural del campo docente y de los proyectos educativos que lo han conformado (desde las escuelas normales latinoamericanas de 1870-1920, orientadas a transmitir contenidos predeterminados hasta las reformas neoliberales de los años 80 y 90 que sometieron al profesorado a lógicas de competencia y rendición de cuentas) la profesión se ha definido por tensión entre autonomía docente y heteronomía al servicio de intereses externos (Martínez Boom, 2015; Ball, 2012).

En el plano teórico Schön (1983) y Giroux (1990) plantean al docente como profesional reflexivo e intelectual transformador mientras Tardif (2004) hace énfasis en el conocimiento pedagógico práctico y experiencial cuestionando así el modelo aplicacionista basado en prescripciones técnicas. Las investigaciones recientes indexadas en Scopus y Web of Science muestran que la competencia digital, autoeficacia y liderazgo institucional influyen mucho en la actitud docente hacia innovación pedagógica pero rara vez se articulan con una perspectiva histórica para explicar su relevancia (García-Martínez et al., 2020; Marimon-Martí et al., 2023). El aumento de publicaciones en Scopus, WoS y SciELO sobre formación docente e innovación pedagógica no ha cerrado los vacíos epistemológicos que limitan al campo. Como muestran las recientes revisiones sistemáticas (Liao et al., 2022; Voisin & Ávalos-Bevan, 2023), buena parte de esta investigación se enfoca en barreras aisladas —tecnología, resistencia individual, limitaciones presupuestarias— olvidando las condiciones institucionales culturales históricas que sostienen esas barreras. Además, la literatura no vincula bien entre sí la genealogía de los modelos de formación y las demandas pedagógicas del siglo XXI por lo que las reformas ignorando las lecciones del pasado reproducen bajo nuevos nombres los mismos dispositivos.

A partir de estas brechas el artículo gira en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo la comprensión histórica de los modelos de formación docente (y un análisis crítico de sus marcos teóricos) puede crear las condiciones para un cambio educativo real y no solo una renovación retórica de la misma lógica de reproducción social? La respuesta no es empírica sino epistémica: dónde y cómo se traza la línea del cambio genuino.

El objetivo general es analizar críticamente cómo la evolución histórica de los sistemas educativos, modelos de formación docente y desafíos de innovación pedagógica en el siglo XXI se relacionan entre sí; cuáles son los fundamentos teóricos e históricos que sustentan cambio educativo sostenido y contextual. Ese objetivo está enfocado en tres ejes: (1) desarrollo histórico de los modelos de formación docente en América Latina y evolución hacia las lógicas pedagógicas actuales; (2) transformación social, cultural y tecnológica del siglo XXI sobre modelos de enseñanza; y (3) marcos teóricos actualizados para concebir la innovación pedagógica desde equidad y cambio real. El estudio pretende superar fragmentación del campo integrando historia de la educación, teoría pedagógica e investigación sobre innovación como propuestas sistemáticas recientes (Brunner & Alarcón Bravo, 2023; Salas-Pilco et al., 2022).

El interés regional es especial: en América Latina la memoria pedagógica ha sido muchas veces borrada con reformas sucesivas bajo el manto de eficiencia. Con inteligencia artificial, virtualización del aprendizaje y cambios del mercado laboral viene a ser cada vez más evidente que una comprensión histórica y teórica sólida de formación docente no sea un lujo sino una base para orientar los debates que definirán el futuro de la educación.

2. Marco teórico

El análisis en este artículo se basa en un conjunto de categorías teóricas que también pueden ayudarnos a dar una perspectiva crítica sobre la relación entre historia, formación docente e innovación pedagógica. Narodowski (1994) ve la pedagogía actual como una tecnología para controlar la infancia; Tenti Fanfani (2006) ve la profesión docente como una construcción histórica marcada por vocación, trabajo y profesión. Martínez Boom (2015) amplía esta visión mostrando que gran parte del discurso sobre la función social de la escuela está de hecho arraigado en historias que se desarrollan en realidades institucionales contingentes.

Las categorías nos permiten reconocer la formación docente no solo como un proceso técnico, sino también como un dispositivo histórico para la producción de subjetividad profesional. En segundo lugar, Ball (2012) propone redes de políticas neoliberales para explicar cómo la rendición de cuentas y la competencia entre instituciones se han convertido en principios organizadores de la formación y evaluación docente a nivel global (como también lo destacan Parcerisa et al. (2022) y Hall y McGinity (2015) en sus exámenes de la autonomía docente y la identidad profesional en tiempos neoliberales). En oposición a esa racionalidad técnico-instrumental, la tradición de la pedagogía crítica, fundada por Freire (1970) y desarrollada por Giroux (1990), a través de la noción del docente como un intelectual transformador, argumenta que la enseñanza es un acto político, y solo cuando se articula de manera crítica puede tener un significado emancipador dado una lectura crítica de las estructuras de poder en el entorno escolar.

Schön (1983) y Tardif (2004) sobre la experiencia de la profesión docente proporcionan una distinción entre un modelo aplicacionista de formación basado en la transferencia de técnicas descontextualizadas y un enfoque reflexivo-crítico que reconoce la complejidad de la práctica pedagógica. Estas tres líneas teóricas: la genealogía histórica de la escuela, la crítica a la racionalidad neoliberal y el enfoque reflexivo-crítico de la enseñanza, son la base desde la cual se basa la literatura empírica en este artículo y están en el núcleo de la distinción entre innovación pedagógica retórica e innovación pedagógica genuina.

3. Metodología

El artículo adoptó un enfoque de revisión sistemática de la literatura, que fue descriptivo e interpretativo. Este método se desarrolló de acuerdo con el protocolo PRISMA 2020 (Elementos Preferidos para Informes de Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis). Fue un tipo de investigación cualitativa-reflexiva, orientada a profundizar en conceptos y síntesis de información de fuentes científicas indexadas, en lugar de un análisis cuantitativo o bibliométrico.

El tipo de investigación se describió como una revisión sistemática con aspectos cualitativos interpretativos y descriptivos, y que estaba dirigida a construir una síntesis crítica en lugar de generalizaciones estadísticas que se ajusten directamente al problema. Por esta razón, optamos por no utilizar herramientas de análisis bibliométrico como SciMAT o VOSviewer, ya que están diseñadas para procesar volúmenes de datos (incluyendo palabras clave, redes de citas y agrupaciones temáticas) con el fin de producir mapas de co-ocurrencia y pueden ser útiles para revisiones de mapeo cuantitativo, pero en el caso de un número limitado de estudios seleccionados por su valor teórico, no serán útiles. En su lugar, se aplicó una codificación temática manual para preservar el sentido y el contexto argumentativo de cada fuente de acuerdo con el enfoque que habíamos delineado.

Este enfoque fue una respuesta a la pregunta de investigación planteada para explorar las conexiones históricas, teóricas y futuras entre la historia de la educación, los modelos de formación docente y la innovación pedagógica. Estos fenómenos son complejos y requieren una comprensión integrada, en lugar de generalizaciones estadísticas (Kitchenham & Charters, 2007; Urrútia & Bonfill, 2010).

1. "History of education" AND "teacher training"
2. "Pedagogical innovation" AND "higher education"
3. "Teacher education" AND "21st century skills"
4. "Critical pedagogy" AND "educational transformation"
5. "Formación docente" AND "innovación pedagógica"
6. "Historia de la educación" AND "modelos formativos"
7. "Digital competence" OR "educational technology" AND "teacher training"

8. "Reflective practitioner" OR "transformative intellectual" AND "education reform"

El período de búsqueda se delimitó entre 2018 y 2025, en correspondencia con el criterio de actualidad documental, e incorporó de manera excepcional un número reducido de fuentes clásicas previas (Freire, 1970; Giroux, 1990; Schön, 1983; Tardif, 2004) por su relevancia teórica fundacional para las categorías analíticas del estudio. El ámbito geográfico de la búsqueda fue de carácter internacional, con énfasis en producción científica de América Latina, Europa y América del Norte. La búsqueda inicial, sin filtros de fecha ni de idioma, identificó un total de 250 registros.

El proceso de selección de los estudios se rigió por criterios explícitos de inclusión y exclusión, definidos previamente a la consulta de las bases de datos, en coherencia con el objetivo general y las preguntas de investigación del artículo. Dichos criterios se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión de la búsqueda bibliográfica

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Publicaciones entre 2018 y 2025 (con incorporación excepcional de fuentes clásicas fundacionales).	Literatura gris no evaluada por pares (blogs, páginas web personales).
Artículos en español o inglés, revisados por pares e indexados en Scopus, Web of Science o SciELO.	Estudios enfocados únicamente en educación básica o secundaria, sin proyección a educación superior.
Estudios centrados en formación docente, historia educativa o innovación pedagógica en educación superior o en América Latina.	Artículos de carácter puramente técnico, sin enfoque pedagógico, histórico o crítico.
Estudios empíricos, revisiones sistemáticas, metaanálisis y trabajos teóricos con rigor metodológico verificable.	Registros duplicados (se conservó la versión más completa).
Informes técnicos de organismos internacionales (UNESCO, OCDE, OEI) relacionados con las categorías del estudio.	Estudios con muestras, diseños o resultados no verificables o sin acceso a texto completo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios metodológicos establecidos para la revisión sistemática.

El proceso de selección se desarrolló en cuatro fases sucesivas y transparentes, conforme al esquema PRISMA 2020 (Page et al., 2021), tal como se detalla a continuación y se resume en la Figura 1.

Fase 1, identificación: se realizó la búsqueda inicial en las cinco bases de datos seleccionadas mediante las ecuaciones booleanas descritas, sin aplicar filtros de fecha ni de idioma. Se identificaron 250 registros.

Fase 2, cribado: se eliminaron 100 registros duplicados mediante el cotejo sistemático de títulos, autores y DOI. A los 150 registros restantes se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión a partir de la revisión de títulos y resúmenes, lo que permitió descartar 101 estudios sin relación directa con las categorías del estudio o que no cumplían con los criterios idiomáticos o de nivel educativo establecidos.

Fase 3, elegibilidad: los 49 registros preseleccionados fueron sometidos a lectura completa del texto. Se excluyeron 32 artículos adicionales por no superar el umbral de pertinencia temática y rigor metodológico, o por constituir literatura gris o duplicados parciales no detectados en la fase anterior.

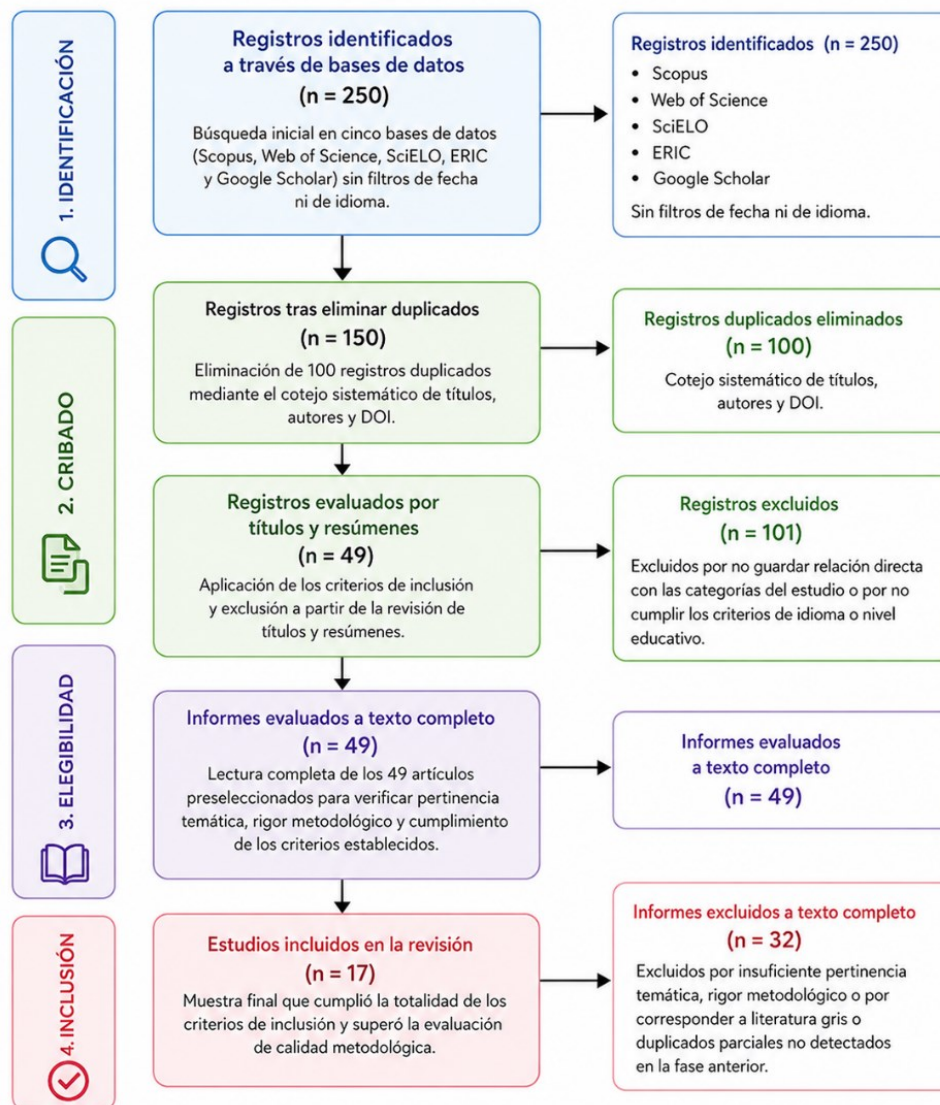
Fase 4, inclusión: la muestra final quedó conformada por 17 estudios que cumplieron todos los criterios de inclusión y superaron la evaluación de calidad metodológica, integrando artículos empíricos, revisiones sistemáticas, estudios teórico-reflexivos e informes técnicos de organismos internacionales.

El proceso completo de selección se ilustra adicionalmente en el diagrama de flujo PRISMA 2020 (véase Figura 1), el cual refleja de manera transparente y reproducible cada etapa del procedimiento, desde la identificación inicial hasta la muestra final incorporada al análisis.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios



Fuente: Elaboración propia conforme al protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

3.1. Evaluación de la calidad metodológica

Para determinar la calidad metodológica de los 17 estudios incorporados, se empleó los instrumentos CASP (Critical Appraisal Skills Programme) y MMAT (Mixed Methods Appraisal Tool), seleccionados según la naturaleza cualitativa, cuantitativa o mixta de cada investigación. Para los informes técnicos y los documentos de política educativa, se aplicó una rúbrica de evaluación basada en criterios de autoría, pertinencia, vigencia y rigor analítico.

3.2. Procedimiento de análisis de la información

A medida que se seleccionaron los proyectos de investigación, se revisaron y organizaron los datos más importantes de los diversos estudios en una matriz temática (por ejemplo, autores, año de publicación, país o región donde se llevó a cabo la investigación, tipo de investigación, nivel educativo del estudio, categorías estudiadas, metodología del estudio y principales hallazgos). La matriz temática se desarrolló para organizar la información y comparar los estudios relacionados revisados. A partir de ahí, se llevó a cabo una codificación temática con el fin de identificar similitudes, diferencias y aspectos que fueron menos examinados en la literatura revisada. Para este propósito, la investigación se estructuró en tres aspectos principales: a) la evolución y genealogía de los modelos de formación docente; b) los cambios socioeducativos en el siglo XXI y los nuevos desafíos que estos plantean a las prácticas docentes; y c) el marco teórico (a ser visto como una innovación pedagógica basada en la equidad y la transformación educativa) que es crítico para el estudio.

También revisamos diversas experiencias y políticas educativas en América Latina, Europa y América del Norte. Esta comparación permitió reconocer algunos aspectos comunes entre los distintos contextos, pero también identificar particularidades vinculadas a las condiciones educativas, sociales y políticas de cada región. De esta manera, fue posible comprender con mayor claridad cómo se establece la relación entre la formación docente y la innovación pedagógica en diversas realidades educativas.

4. Resultados y Discusión

El análisis temático de los 17 estudios que constituyen el corpus documental de esta revisión complementado por las fuentes clásicas incorporadas con fines teóricos (Ball, 2012; Freire, 1970; Giroux, 1990; Martínez Boom, 2015; Narodowski, 1994; Schön, 1983; Tardif, 2004; Tenti Fanfani, 2006) permitió organizar los hallazgos en torno a las tres dimensiones definidas en la matriz de análisis: (a) la historia y genealogía de los modelos de formación docente, (b) las transformaciones socioeducativas del siglo XXI y sus demandas a la profesión docente, y (c) los marcos teóricos y programas que sustentan una innovación pedagógica orientada a la equidad. Esta organización permite no solo describir lo que la literatura reporta, sino contrastarlo críticamente con los fundamentos históricos y teóricos planteados en la introducción de este artículo.

4.1. Historia y genealogía de los modelos de formación docente

La revisión de la literatura sobre la trayectoria histórica de la formación docente respalda, con matices regionales relevantes, la tesis de que los modelos formativos actuales son herederos de proyectos político-educativos específicos y no resultados neutros de una evolución técnica, tal como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Síntesis de estudios sobre historia y genealogía de los modelos de formación docente

Autor(es) y año	Tipo de estudio	Alcance / contexto	Hallazgo principal
Ogren (2021)	Histórico-documental	Estados Unidos	La formación docente es el producto del conflicto entre el ideal del “bien común” y la profesionalización comercializada de las facultades de educación
Sahlberg (2023)	Análisis comparado	Internacional	Las reformas educativas desde la década de 1990 convergen hacia modelos de rendición de cuentas, incluso en sistemas con diferentes tradiciones pedagógicas.
Vaillant & Manso (2022)	Revisión regional	América Latina	La formación inicial y la carrera docente en la región están integradas y es más probable que sean resultado de reformas de evaluación estandarizada con poca inversión sostenida en formación continua.
Vezub & Cordero Arroyo (2022)	Estudio de casos	Chile, Ecuador y Perú	La formación docente y las políticas de calidad muestran avances regulatorios que no siempre se traducen en una transformación efectiva de las prácticas en el aula
Aguirre-Canales et al. (2021)	Revisión sistemática	América Latina	La formación continua de los docentes de educación básica infantil es un proceso fragmentado sin articulación con una política estatal sostenida.
González Sierra (2021)	Análisis histórico-institucional	América Latina	Las instituciones y tecnologías de comunicación educativa operan como dispositivos de reproducción cultural heredados de proyectos educativos previos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión sistemática de la literatura.

Este hallazgo es consistente con el de Avendaño Castro et al. (2021), quienes han encontrado que la satisfacción del docente presenta parámetros extrínsecos (remuneración, condiciones institucionales) e intrínsecos (reconocimiento y libertad pedagógica) que no están bien conocidos en las políticas de innovación centradas en la provisión tecnológica. El análisis crítico de este conjunto de estudios revela una tendencia preocupante: cuando el cambio tecnológico y las

condiciones laborales de los docentes se presentan como cuestiones separadas, la evidencia indica que están inextricablemente conectadas. Ningún estudio ha evaluado realmente cómo la inseguridad laboral señalada por Avendaño Castro et al. (2021) afecta la capacidad real de los docentes para aprender habilidades digitales, como han descrito Akram et al. (2021) y Záhorec et al. (2021). Esta fragmentación reproduce, a nivel empírico, la fragmentación disciplinaria mencionada en la introducción como una de las brechas en el campo y apoya la relevancia de adoptar, como lo hace este estudio, un enfoque que integre las dimensiones histórica, laboral y tecnológica de la profesión docente.

Pero la desarticulación se ve exacerbada por el marco regulatorio internacional que impulsa los esfuerzos de competencia docente. En su conjunto, el marco de la OCDE sobre el aprendizaje hacia 2030 (OCDE, 2019) tiene una definición amplia de las competencias del siglo XXI—agencia, pensamiento anticipatorio, responsabilidad y no es aplicable a las herramientas de medición situadas, mientras que Usart et al. (2021) informan de una herramienta de autoevaluación para la competencia docente digital que sí captura las diferencias contextuales, pero solo a nivel tecnológico. Guerrero-Nieto y Quintero (2021) también encuentran que, en tiempos neoliberales, la mayoría de los docentes de educación básica implementan políticas educativas sin influir en su diseño y, por lo tanto, las reformas de rendición de cuentas descritas por Ball (2012) todavía se están implementando.

4.2. Transformaciones socioeducativas del siglo XXI y demandas a la profesión docente

La segunda dimensión de análisis documenta cómo la aceleración tecnológica, la pandemia de COVID-19 y la transformación de las condiciones laborales han reconfigurado las exigencias hacia el profesorado en las últimas dos décadas, según se sintetiza en la Tabla 3.

Tabla 3

Síntesis de estudios sobre transformaciones socioeducativas y demandas a la profesión docente

Autor(es) y año	Tipo de estudio	Alcance / contexto	Hallazgo principal
Akram et al. (2021)	Estudio empírico	Educación superior (internacional)	El modelo TPACK explica la integración efectiva de competencias tecnológico-pedagógicas durante la pandemia de COVID-19.
Arriaga Cárdenas & Lara Magaña (2023)	Análisis documental	Educación superior iberoamericana	La pandemia aceleró procesos de innovación latentes, pero expuso limitaciones estructurales de infraestructura y formación previa.
Avendaño Castro et al. (2021)	Estudio empírico	América Latina	La satisfacción laboral docente depende de factores extrínsecos (remuneración, condiciones institucionales) e intrínsecos (autonomía, reconocimiento).
Záhorec et al. (2021)	Estudio de caso	Eslovaquia	La integración de competencias digitales en la formación docente requiere

Autor(es) y año	Tipo de estudio	Alcance / contexto	Hallazgo principal
			programas situados, no solo capacitación instrumental en herramientas.
Kapasheva et al. (2024)	Modelización	Educación superior (Asia Central)	La digitalización contemporánea exige el desarrollo de competencias pedagógicas que trascienden el manejo técnico de plataformas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión sistemática de la literatura.

Los resultados de Akram et al. (2021) y Záhorec et al. (2021) coinciden en demostrar que la integración de competencias digitales en docencia no es lineal sino dependiente del modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar) como marco organizador; el desarrollo efectivo requiere programas de formación situada y no sólo capacitación instrumental con herramientas digitales. En esa misma línea Kapasheva et al. (2024) indican que para digitalizarse contemporáneamente necesitamos competencias pedagógicas más allá del manejo técnico de plataformas hacia una reconfiguración más profunda de identidad profesional docente.

Por otra parte Arriaga Cárdenas y Lara Magaña (2023) dicen que la pandemia de COVID-19 activó procesos de innovación en educación superior que estaban latentes pero también mostró limitaciones estructurales —en infraestructura, formación previa y condiciones laborales— que hacen difícil su sostenibilidad futura lo cual coincide con Avendaño Castro et al. (2021) quienes encontraron que la satisfacción laboral docente depende tanto de factores extrínsecos (remuneración, condiciones institucionales) como intrínsecos (reconocimiento, autonomía pedagógica); aspectos que las políticas de innovación centradas en provisión tecnológica suelen dejar fuera del campo de visión.

El análisis crítico de este cuerpo de trabajo muestra una tendencia preocupante: la literatura suele tratar el cambio tecnológico y las condiciones laborales docentes como líneas paralelas cuando sabemos que están muy vinculados. Ninguno analiza explícitamente cómo la inseguridad laboral reportada por Avendaño Castro et al (2021) condiciona realmente la capacidad real de los docentes desplegar las competencias digitales descritas por Akram et al (2021) y Záhorec et al (2021). Esta fragmentación empírica reproduce lo señalado en la introducción como una brecha del campo disciplinar (fragmentación disciplinaria), pero también reafirma la necesidad de un enfoque que integre los aspectos históricos, laborales y tecnológicos de la enseñanza.

Esta disyunción se hace aún más patente cuando consideramos el marco regulatorio internacional sobre competencias docentes. El marco de la OCDE sobre aprendizaje hacia 2030 (OCDE, 2019) promueve una noción amplia de competencias del siglo XXI —agencia, pensamiento anticipatorio y responsabilidad— que rara vez se traduce en herramientas de medición situadas mientras Usart et al. (2021) proponen una herramienta de autoevaluación para competencia docente digital que sí recoge variaciones contextuales, pero sólo en lo tecnológico Usart et al. (2021). Guerrero-Nieto y Quintero (2021) demuestran que hoy en tiempos neoliberales la mayoría de los docentes de educación básica implementan políticas educativas sin intervenir en su diseño: las reformas de rendición de cuentas de Ball (2012) siguen funcionando en la práctica

cotidiana. Esta lectura es compartida por Parcerisa et al. (2022), quienes muestran cómo los modelos regulatorios de autonomía docente asociados a la rendición de cuentas por desempeño redujeron el margen de decisión pedagógica en muchos sistemas educativos entre 2017 y 2020 incluso en contextos con tradiciones históricas más fuertes de autonomía.

4.3. Marcos teóricos y programas de innovación pedagógica con respecto a la equidad.

Esta tercera dimensión investiga los marcos conceptuales y programas de formación que apoyan la innovación pedagógica orientada hacia una transformación educativa real, en concierto con los fundamentos teóricos propuestos por Schön (1983), Giroux (1990) y Tardif (2004), como se resume en la Tabla 4.

Tabla 4

Síntesis de estudios sobre marcos teóricos y programas de innovación pedagógica

Autor(es) y año	Tipo de estudio	Alcance / contexto	Hallazgo principal
Lin (2022)	Capítulo teórico	Marco conceptual internacional	Retoma la noción girouxiana del docente como intelectual transformativo como condición para una innovación pedagógica emancipadora.
Mohamed et al. (2022)	Análisis conceptual	Marco conceptual internacional	La aplicación superficial de la práctica reflexiva schönlana —reducida a autoevaluación individual— vacía de contenido crítico la propuesta original.
Chen et al. (2024)	Revisión sistemática	Europa (educación en ingeniería)	Los programas de desarrollo pedagógico generan impacto sostenido solo cuando incorporan reflexión situada y acompañamiento continuo.
Fernandes et al. (2023)	Estudio empírico	Portugal	La formación pedagógica percibida por los docentes universitarios mejora la práctica únicamente cuando se sostiene en el tiempo.
Ellis et al. (2023)	Revisión sistemática	Internacional	La mayoría de las iniciativas de innovación en formación docente corresponden a cambios incrementales que operan dentro de los límites del sistema existente.
Vreekamp et al. (2024)	Revisión sistemática	Internacional	Los programas de desarrollo pedagógico más efectivos incorporan explícitamente una dimensión crítica e histórica en su diseño.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión sistemática de la literatura.

Los estudios conceptuales propuestos actualizan y desafían los marcos teóricos clásicos. Lin (2022) reevalúa la noción girouxiana del docente como intelectual transformador y argumenta que la innovación pedagógica solo tiene sentido emancipador cuando se examina críticamente el poder escolar. Mohamed et al. (2022) profundizan en la práctica reflexiva schöniana y advierten que su aplicación superficial, reducida a ejercicios individuales de autoevaluación, ha vaciado su potencial como medio de transformación profesional. En esa línea, Fernandes et al. (2023) y Chen et al. (2024) demuestran que los programas de desarrollo profesional docente en educación superior generan efectos positivos y duraderos solo cuando incorporan reflexión situada y apoyo continuo, y no meras sesiones de capacitación técnica —hallazgo consistente con la distinción tardiana entre conocimiento técnico aplicativo y conocimiento experiencial (Tardif, 2004).

Ellis et al. (2023) ofrecen quizás el resultado más relevante para este artículo: al analizar la investigación sobre innovación en formación docente, encuentran que la mayoría de las intervenciones son reformas incrementales que operan dentro del sistema existente, sin constituir transformaciones estructurales de las lógicas de reproducción social identificadas por Giroux (1990) y Martínez Boom (2015). Esta es una conclusión crucial: gran parte de la literatura sobre innovación pedagógica reproduce retóricamente las viejas lógicas de reproducción social, más que generar transformación real. Vreekamp et al. (2024) coinciden y muestran que los programas más efectivos abordan una dimensión crítica e histórica, en lugar de transferir técnicas descontextualizadas —lo que sustenta nuestro argumento de desarrollar una innovación pedagógica basada en la comprensión histórica y teórica de la profesión docente.

La agenda de innovación orientada a la equidad también se nutre de investigaciones sobre comunidades profesionales y desarrollo docente. Liu et al. (2022) muestran que las comunidades de aprendizaje profesional influyen positivamente en la actitud docente hacia la innovación, mientras que Chen (2020) evidencia que estas comunidades tienen su propia genealogía —como en China, donde evolucionaron de estructuras jerárquicas a colaborativas—, lo cual respalda nuestro argumento de que el desarrollo docente contemporáneo es producto de una trayectoria específica y no solo de innovaciones recientes. Talvio et al. (2024) enfatizan que los enfoques internacionales deben articular competencias del siglo XXI, incluido el bienestar socioemocional docente, sin reducir la innovación a la adopción tecnológica. Brennan y King (2022) señalan que el aprendizaje profesional transformador habilita la integración de valores y prácticas inclusivas; Buyruk (2021) muestra que las organizaciones sindicales constituyen un espacio de aprendizaje crítico orientado a la justicia social; y Salmerón Aroca et al. (2022), en una revisión sistemática, identifican que el mejor desarrollo profesional se sustenta en estrategias de afrontamiento cognitivo-emocional y apoyo institucional. Finalmente, Ko-Wong (2025), sobre formación docente orientada a la equidad en Estados Unidos, advierte que la mayoría de los programas privilegian el aspecto redistributivo (cursos y prácticas específicas) por encima de transformaciones estructurales. Esta evidencia refuerza el hallazgo de Ellis et al. (2023): incluso en contextos distintos a América Latina, predominan los cambios incrementales en la innovación de la formación docente.

4.4. Discusión integrada

Juntas, las tres dimensiones de análisis responden a la pregunta central de este artículo: la innovación pedagógica constituye una transformación verdadera solo cuando se enraíza en la

comprensión histórica del desarrollo de los modelos de formación docente y en el examen crítico de sus teorías. La evidencia histórica (Ogren, 2021; Sahlberg, 2023; Vaillant & Manso, 2022; Vezub & Cordero Arroyo, 2022) muestra que las reformas contemporáneas replican, bajo el lenguaje de la modernización tecnológica, los conflictos entre autonomía docente e instrumentalización descritos por Ball (2012) y Martínez Boom (2015). La evidencia socioeducativa (Akram et al., 2021; Arriaga Cárdenas & Lara Magaña, 2023; Avendaño Castro et al., 2021; Kapasheva et al., 2024; Záhorec et al., 2021) demuestra que las demandas tecnológicas del siglo XXI se superponen con limitaciones materiales e institucionales que obstaculizan la profesionalización docente, revelando una brecha relevante para futuras investigaciones. Y la evidencia teórico-programática (Chen et al., 2024; Ellis et al., 2023; Fernandes et al., 2023; Lin, 2022; Mohamed et al., 2022; Vreekamp et al., 2024) indica que las innovaciones con mayor potencial son las ancladas en los marcos clásicos de Schön (1983), Giroux (1990) y Tardif (2004), más que en la simple adición de herramientas descontextualizadas.

En conjunto, estos hallazgos sustentan nuestro argumento central: la innovación pedagógica del siglo XXI no puede validarse ni articularse sin una historia de los modelos de formación docente que la precedieron, ni sin una teoría que distinga los cambios incrementales de los cambios reales. La revisión sistemática de Ellis et al. (2023) ofrece apoyo empírico central a esta perspectiva. Por ello, este estudio sugiere que las políticas y la investigación futuras sobre formación docente e innovación pedagógica en América Latina deben abordar la fragmentación disciplinaria señalada al inicio del artículo, integrando los aspectos históricos, laborales-tecnológicos y teórico-críticos en el diseño de sus intervenciones.

4.5. Interpretación y aportes del estudio

Los resultados de esta revisión son teóricos, metodológicos y prácticos, y la importancia de todos estos se discute a continuación, y se discute con las revisiones sistemáticas relacionadas en el documental. Desde una perspectiva teórica, el estudio confirma la validez de los marcos críticos relevantes de Schön (1983), Giroux (1990) y Tardif (2004) y muestra que la evidencia (Ellis et al., 2023; Vreekamp et al., 2024) indica que la innovación retórica y la innovación real son equivalentes al cambio técnico instrumental y a la transformación crítica. A diferencia de los estudios que se basan en estos criterios, pero no logran operacionalizarlos, en el presente estudio lo utilizamos para categorizar las 17 obras principales en cambios incrementales o transformación crítica.

La contribución metodológica es un análisis replicable en términos históricos, socioeducativos y teórico-programáticos, que puede utilizarse en futuras revisiones sobre la formación docente en diferentes países, como Perú. A diferencia de matrices que organizan hallazgos según la variable de resultado (Aguirre-Canales et al., 2021; Liao et al., 2022), la matriz propuesta es una forma de agrupar cada hallazgo con su historia de estudio y así diferenciar las innovaciones que reproducen la lógica existente de aquellas que la interrumpen.

En la práctica, los resultados tienen implicaciones para los responsables de políticas educativas y proveedores de formación para diseñar programas de desarrollo profesional que se basen en la reflexión histórica y crítica (Chen et al., 2024; Fernandes et al., 2023), en lugar de centrarse en la formación técnica en habilidades digitales. También señala que, mientras que en

trabajos anteriores esto es el caso solo para el diseño programático (Vreekamp et al., 2024), esto sugiere que el diseño programático debería basarse en condiciones estructurales (remuneración, carga de trabajo, autonomía) que, según Avendaño Castro et al. (2021) y Parcerisa et al. (2022), determinan su relevancia en el contexto latinoamericano.

4.6. Diferenciación de la investigación respecto a estudios previos

La investigación reciente sobre innovación y formación docente ha sido muy exhaustiva y las revisiones son sistemáticas (Ellis et al. (2023), Vreekamp et al. (2024), Ko-Wong (2025), Voisin y Ávalos-Bevan (2023) y Salmerón Aroca et al. (2022). La Tabla 5 resume el tratamiento que cada uno da a la dimensión histórica, y la contribución diferencial que este artículo aporta a cada uno.

Tabla 5

Diferenciación del presente estudio respecto de revisiones sistemáticas afines

Estudio	Alcance / enfoque	Tratamiento de la dimensión histórica	Foco principal del aporte	Diferencial de este estudio
Ellis et al. (2023)	Revisión sistemática internacional sobre innovación en investigación en formación docente	Tipológica (redefinición/redirección); no explica genealógicamente por qué predomina el cambio incremental	Clasificación empírica del grado de innovación observado	Aporta la genealogía histórica ausente en Ellis et al., explicando el predominio del cambio incremental como continuidad de proyectos político-educativos previos
Vreekamp et al. (2024)	Revisión sistemática internacional sobre programas de desarrollo pedagógico en educación superior	La incorpora como característica del diseño del programa, no como marco explicativo estructural	Características de diseño asociadas a mejores resultados de desarrollo docente	Sistematiza la dimensión histórica como eje explicativo transversal, no solo como una variable más del diseño programático
Ko-Wong (2025)	Revisión sistemática sobre programas de formación docente orientados a la equidad en Estados Unidos	Ausente; no examina la genealogía de los modelos de formación docente estadounidenses ni su proyección comparada	Tipología de la equidad (redistribución, reconocimiento, representación, reencuadre discursivo)	Traslada la tipología de la equidad a un marco histórico-crítico aplicable a América Latina, ausente en el análisis de Ko-Wong
Voisin & Ávalos-Bevan (2023)	Capítulo analítico sobre discursos globales y políticas de formación docente en América Latina	Se centra en la circulación de discursos de política educativa, no en su genealogía teórico-pedagógica	Circulación de discursos globales de calidad docente en la región	Articula el análisis de política educativa con los marcos teóricos de Schön, Giroux y Tardif, vínculo ausente en Voisin y Ávalos-Bevan

Salmerón Aroca et al. (2022)	Revisión sistemática internacional sobre desarrollo profesional en educación básica y media	No vincula estrategias de afrontamiento con la trayectoria histórica de los modelos de formación docente	las Estrategias de cognitivo-emocionales de afrontamiento en el desarrollo profesional	Sitúa el desarrollo profesional en un marco histórico e institucional, mostrando que el afrontamiento individual es insuficiente sin condiciones estructurales
------------------------------	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión sistemática de la literatura.

La Tabla 5 nos proporciona una indicación de las diferentes contribuciones de esta investigación a la literatura en comparación con las de esta revisión. Como variable explicativa transversal, Ellis et al. (2023) omiten la dimensión histórica cuando explican la innovación; Vreekamp et al. (2024) la reducen a una característica de diseño; Ko-Wong (2025) la excluye al centrarse en la equidad distributiva; Voisin y Ávalos-Bevan (2023) la reemplazan con el análisis discursivo de políticas; y Salmerón Aroca et al. (2022) no la incluyen en su perspectiva de afrontamiento. La contribución de esta revisión no está en identificar nuevas variables, sino en mostrar que tienen el mismo carácter explicativo: la falta de una lectura histórica y genealógica que distinga la renovación retórica del cambio real en la profesión docente. Por lo tanto, es integradora y explicativa, y responde a la pregunta de investigación mostrando que la fragmentación disciplinaria en la introducción ha impedido la formulación precisa de esta distinción.

5. Conclusiones

El análisis desarrollado nos permite responder a la pregunta de investigación: la innovación pedagógica es realmente un cambio en la educación en términos del modelo tradicional de formación docente y una reflexión crítica sobre sus bases teóricas. En cuanto al primer objetivo específico, la revisión mostró que la formación docente en América Latina es descendiente de algunos proyectos político-educativos, reformas neoliberales, agendas de organizaciones internacionales que aún están en tensión entre la autonomía pedagógica y la instrumentalización, y son llamados por nuevos nombres en las reformas contemporáneas. En cuanto al segundo objetivo, hemos encontrado que los cambios tecnológicos, laborales y de salud del siglo XXI han incrementado la tarea de los docentes, pero las condiciones materiales e institucionales de lo que reciben (en todos los niveles de salario y carga de trabajo, en todos los niveles de autonomía) definen la realidad de esta transformación y si realmente pueden hacerse cargo de ella. En cuanto al tercer objetivo, la evidencia es que los marcos teóricos que toman la reflexión crítica, el apoyo continuo y la historia de la profesión (y no solo la aplicación de herramientas o técnicas) son aquellos que conducen a procesos de innovación que tienen un potencial más transformador y hacia la equidad. Como limitación, este estudio fue cualitativo-interpretativo y solo se consideraron 17 estudios primarios, por lo que no se pretende que las conclusiones sean definitivas.

Es importante que el trabajo futuro examine empíricamente contextos nacionales específicos, especialmente el peruano, e investigue longitudinalmente el vínculo entre las condiciones laborales de la enseñanza y la adopción de innovaciones pedagógicas. En conclusión, hemos concluido que la verdadera transformación educativa en el siglo XXI es desarrollar una innovación pedagógica basada en una comprensión profundamente arraigada, histórica y críticamente informada de la formación docente, lo cual es, por lo tanto, una condición necesaria (aunque no suficiente) para un cambio educativo equitativo, relevante y sostenible.

Agradecimientos

Los autores expresan su reconocimiento a los docentes e investigadores del ámbito de las Ciencias de la Educación que, mediante sus aportes académicos, reflexiones epistemológicas y producción científica, contribuyeron al fortalecimiento conceptual y metodológico de la presente investigación. Asimismo, se agradece a la Universidad Científica del Sur por promover espacios de reflexión académica orientados al desarrollo de la investigación educativa y la innovación pedagógica en la educación superior.

Financiamiento

La presente investigación fue financiada íntegramente con recursos propios de los autores. No se recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas, organismos nacionales o internacionales, ni de convocatorias de investigación externas.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses de carácter económico, académico, institucional o profesional que pueda influir en la objetividad, interpretación, análisis o presentación de los resultados de la investigación. Asimismo, se garantiza que el estudio fue desarrollado bajo principios de ética académica, originalidad científica y rigor investigativo.

Contribución de los autores

Susana Violeta Félix Montalvo participó en la conceptualización de la investigación, formulación del problema científico, revisión bibliográfica, análisis crítico de la información y redacción del manuscrito académico.

Isabel Meza Huere contribuyó en el desarrollo metodológico, sistematización documental, análisis hermenéutico de las fuentes científicas y revisión académica del contenido.

Maritza Mendoza participó en la interpretación de resultados, discusión teórica, corrección del artículo según normas académicas y aprobación de la versión final para publicación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este manuscrito, los autores utilizaron Claude (Anthropic) para apoyar la redacción del texto y la síntesis de ideas; Grammarly para la revisión gramatical y ortográfica; y ChatGPT (OpenAI) para generar imágenes y figuras del artículo. Los autores

revisaron y verificaron los resultados obtenidos mediante estas herramientas y asumen plena responsabilidad por la exactitud, originalidad, integridad y contenido final del artículo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Akram, H., Yingxiu, Y., Al-Adwan, A. S., & Alkhalifah, A. (2021). Technology integration in higher education during COVID-19: An assessment of online teaching competencies through technological pedagogical content knowledge model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 736522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736522>
- Arriaga Cárdenas, O. G., & Lara Magaña, P. del C. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 479-494. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Avendaño Castro, W. R., Luna Pereira, H. O., & Rueda Vera, G. (2021). Satisfacción laboral de los docentes: un análisis desde los factores extrínsecos e intrínsecos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(Número Especial 5), 190-201. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.13>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Brennan, A., & King, F. (2022). Teachers' experiences of transformative professional learning to narrow the values practice gap related to inclusive practice. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 175–193. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965092>
- Brunner, J. J., & Alarcón Bravo, M. (2023). Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 58–80. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.753>
- Buyruk, H. (2021). The role of trade union provision for critical professional learning in supporting member teachers' social justice leadership practice. *Professional Development in Education*, 47(1), 102–114. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827009>
- Chen, J., Du, X., Jiang, D., Guerra, A. O. P. D. C., & Nørgaard, B. (2024). A review study with a systematic approach: Pedagogical development for educators in higher engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 49(2), 299-329. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2290032>
- Chen, L. (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): Some implications for collaborative teacher professional development. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 373-385. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717439>

- Ellis, V., Correia, C., Turvey, K., Childs, A., Andon, N., Harrison, C., Jones, J., & Hayati, N. (2023). Redefinition/redirection and incremental change: A systematic review of innovation in teacher education research. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103918. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103918>
- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13(3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Martínez, I., Arriano Tadeu, P. J., Pérez-Ferra, M., & Ubago-Jiménez, J. L. (2020). Building a common project by promoting pedagogical coordination and educational leadership for school improvement: A structural equation model. *Social Sciences*, 9(4), 52. <https://doi.org/10.3390/socsci9040052>
- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- González Sierra, D. (2021). Comunicación/educación en América Latina: una aproximación desde las instituciones y las tecnologías en educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 119-134. <https://doi.org/10.19053/01227238.11664>
- Guerrero-Nieto, H., & Quintero, A. (2021). Elementary school teachers in neoliberal times: The silent voices that make educational policies work. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 27–40. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83052>
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 88. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Kapasheva, Z., Mirza, N., Shastsitka, I., Gelmanova, Z., Makouchyk, A., & Umbetova, A. (2024). Modeling the development of pedagogical competence in higher education educators amid the digitization of the contemporary world. *Frontiers in Education*, 9, Article 1360712. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1360712>
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering* (Version 2.3, EBSE Technical Report EBSE-2007-01). Keele University and University of Durham. [EBSE Technical Report EBSE-2007-01](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844)
- Ko-Wong, L. (2025). Equity in teacher education programs: A systematic review of conceptions and program-level efforts. *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543251382579>
- Liao, W., Wang, C., Zhou, J., Cui, Z., Sun, X., Bo, Y., Xu, M., & Dang, Q. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844>
- Lin, R. J. (2022). Teachers as transformative intellectuals. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_268

- Liu, S., Lu, J., & Yin, H. (2022). Can professional learning communities promote teacher innovation? A multilevel moderated mediation analysis. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103571>
- Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M., & Ojando, E. S. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 51–67. <https://doi.org/10.6018/rie.501151>
- Martínez Boom, A. (2015). Verdades y mentiras sobre la escuela. Editorial Aula de Humanidades.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2024). Reporte Nacional de Seguimiento del Proyecto Educativo Nacional: Análisis de indicadores al 2024. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/11725>
- Mohamed, M., Rashid, R. A., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1008234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna. Aique Grupo Editor.
- OECD. (2019). Conceptual learning framework: Core foundations for 2030. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Ogren, C. A. (2021). Teacher education in institutions of higher education: A history of common good. *Teaching Education*, 33(3), 301-316. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895106>
- 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. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parcerisa, L., Verger, A., Pagès, M., & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- Sahlberg, P. (2023). Trends in global education reform since the 1990s: Looking for the right way. *International Journal of Educational Development*, 98, Article 102748. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102748>
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593–619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>

-
- Salmerón Aroca, J. A., Moreno Abellán, P., & Martínez de Miguel López, S. (2022). Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: A systematic review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence*, 11(1), 1.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Talvio, M., Ferreira, M., & Meda, L. (2024). Editorial: Innovations in teaching and learning: international approaches in developing teacher education and curriculum for the future. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1403661.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1403661>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2006). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores Argentina.
- UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. (2025). Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. UNESCO y Fundación SM. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Usart, M., Lázaro, J. L., & Gisbert, M. (2021). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educación XX1*, 24(1), 353–373.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.27080>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vezub, L., & Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Voisin, A., & Ávalos-Bevan, B. (2023). Global discourses, teacher education quality, and teacher education policies in the Latin American region. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_51
- Vreekamp, M., Gulikers, J. T. M., Runhaar, P. R., & den Brok, P. J. (2024). A systematic review to explore how characteristics of pedagogical development programmes in higher education are related to teacher development outcomes. *International Journal for Academic Development*, 29(4), 446-462.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2233471>

Záhorec, J., Hašková, A., Poliaková, A., & Munk, M. (2021). Case study of the integration of digital competencies into teacher preparation. *Sustainability*, 13(11), 6402.
<https://doi.org/10.3390/su13116402>