

Formación docente inicial y continua frente a los nuevos desafíos curriculares de la educación básica

Initial and continuing teacher education in the face of new curricular challenges in basic education

MSc. Aldaz Aldaz Magna Beatriz

Unidad Educativa Primero De Mayo
magna.aldez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0000-9441-7808>
Zamora Chinchipe – Ecuador

MSc. Salinas Erreyes Zandra Maritza

Unidad Educativa Primero De Mayo
zandra.salinas@docentes.educacion.edu.ec
0009-0004-8183-8311
Zamora Chinchipe – Ecuador

Lic. Macas Solano Lesveyde Silverio

Unidad Educativa Primero De Mayo
lesveyde.macas@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0003-6043-541X>
Zamora Chinchipe – Ecuador

MSc. Vargas Azuero Gladis Narciza

Unidad Educativa Primero De Mayo
gladis@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-9059-0563>
Zamora Chinchipe - Ecuador

Formato de citación APA

Aldaz, M. Salinas, Z. Macas, L. & Vargas, G. (2026).
Formación docente inicial y continua frente a los nuevos desafíos curriculares de la educación básica. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 1713 – 1725.

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 10-10-2026

Fecha de aceptación :16-10-2026

Fecha de publicación:31-12-2026



RESUMEN

La educación básica enfrenta cambios curriculares vinculados con la inclusión, la diversidad, la transformación digital, la evaluación formativa, el desarrollo de competencias y la necesidad de responder a contextos sociales cambiantes. Estos desafíos requieren una formación inicial sólida y oportunidades continuas de aprendizaje profesional. El objetivo de este artículo es analizar literatura publicada entre 2020 y 2026 sobre la formación docente inicial y continua ante las nuevas demandas curriculares. Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa a partir de estudios de revisión y documentos institucionales sobre desarrollo profesional, colaboración docente, aprendizaje profesional y tecnología educativa. La síntesis se organizó en seis ejes: articulación entre teoría y práctica, aprendizaje continuo, colaboración y acompañamiento, competencia digital, inclusión y evaluación, y condiciones institucionales para la innovación. La literatura coincide en que la formación es más pertinente cuando se vincula con problemas reales de aula, incorpora seguimiento y retroalimentación, se mantiene en el tiempo y promueve el aprendizaje entre colegas. También advierte que los cursos aislados, la incorporación tecnológica sin propósito pedagógico y las reformas curriculares sin apoyo institucional limitan la transferencia a la práctica. Se concluye que fortalecer la formación docente exige políticas coherentes, tiempo protegido para el trabajo colaborativo, liderazgo pedagógico y evaluación de los cambios en la enseñanza y el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: formación docente, desarrollo profesional, currículo, educación básica, innovación pedagógica.

ABSTRACT

Basic education is facing curricular changes related to inclusion, diversity, digital transformation, formative assessment, competency development, and changing social contexts. These challenges require strong initial teacher education and continuing opportunities for professional learning. This article analyzes literature published between 2020 and 2026 on initial and continuing teacher education in response to new curricular demands. A narrative literature review was conducted using review studies and institutional documents on professional development, teacher collaboration, professional learning, and educational technology. The synthesis covers theory–practice integration, continuing learning, collaboration and mentoring, digital competence, inclusion and assessment, and institutional conditions for innovation. The literature suggests that teacher education is more relevant when it addresses authentic classroom problems, includes follow-up and feedback, continues over time, and promotes peer learning. It also warns that isolated courses, technology adoption without a pedagogical purpose, and curriculum reforms without institutional support limit transfer to classroom practice. Strengthening teacher education therefore requires coherent policies, protected time for collaboration, pedagogical leadership, and evaluation of changes in teaching and learning.

KEYWORDS: teacher education, professional development, curriculum, basic education, pedagogical innovation.

INTRODUCCIÓN

La formación docente es uno de los componentes centrales de la calidad educativa, pues influye en la manera en que los profesores interpretan el currículo, planifican experiencias de aprendizaje, evalúan el progreso del alumnado y responden a la diversidad del aula. En educación básica, estas responsabilidades se desarrollan en escenarios caracterizados por cambios en el conocimiento, mayor disponibilidad de recursos digitales, demandas de inclusión y expectativas de que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones reales. En consecuencia, la preparación docente no puede limitarse a la obtención de un título ni a la transmisión de contenidos disciplinares; necesita entenderse como un proceso profesional continuo.

La formación inicial ofrece las bases pedagógicas, didácticas, disciplinares y éticas para el ejercicio profesional. Sin embargo, el aprendizaje universitario no puede anticipar todas las situaciones que un docente encontrará durante su carrera. La incorporación al trabajo, las diferencias entre grupos, los cambios curriculares y la aparición de nuevas herramientas exigen actualizar conocimientos y revisar prácticas. Boeskens, Nusche y Yurita (2020) plantean que el aprendizaje profesional continuo complementa la formación inicial y contribuye a profundizar conocimientos, responder a necesidades cambiantes y fortalecer culturas colaborativas en los centros educativos.

Los nuevos desafíos curriculares no se reducen a añadir asignaturas o contenidos. Implican modificar la manera de enseñar y aprender: pasar de la cobertura superficial de temas a la construcción de competencias; integrar evaluación formativa; planificar para distintos ritmos y necesidades; incorporar alfabetización digital y mediática; y favorecer pensamiento crítico, comunicación y resolución de problemas. UNESCO (2023) advierte que la tecnología educativa debe evaluarse según su pertinencia, equidad y contribución a los objetivos de aprendizaje, no por su novedad. Esta perspectiva sitúa al docente como mediador que selecciona recursos con criterio pedagógico.

La formación continua también enfrenta dificultades de diseño e implementación. Los cursos breves y descontextualizados pueden aumentar el conocimiento declarativo sin modificar de manera sostenida las prácticas. La revisión de Ventista y Brown (2023) indica que la formación, el acompañamiento continuado y la colaboración pueden apoyar los resultados del alumnado, aunque la evidencia experimental sobre determinadas modalidades sigue siendo limitada. Por ello, no basta con preguntar cuántas capacitaciones se ofrecen; también es necesario examinar cómo se diseñan, qué apoyo reciben los docentes y qué cambios se observan en el aula.

El objetivo de este artículo es analizar la literatura publicada entre 2020 y 2026 sobre la formación docente inicial y continua frente a los nuevos desafíos curriculares de la educación básica. La pregunta orientadora es: ¿qué características debe tener la formación docente para facilitar la comprensión, implementación y evaluación de los cambios curriculares en contextos educativos diversos?

MÉTODO Y MATERIALES

Se realizó una revisión bibliográfica narrativa de publicaciones fechadas entre 2020 y 2026. Se priorizaron revisiones sistemáticas, artículos de revisión, documentos de política educativa e informes institucionales sobre formación inicial, desarrollo profesional docente, aprendizaje colaborativo, currículo, competencia digital y transformación de las prácticas pedagógicas. La búsqueda dirigida consideró fuentes de organismos internacionales y revistas académicas, así como términos en español e inglés: formación docente, desarrollo profesional, teacher professional development, initial teacher education, curriculum reform, teacher collaboration y digital education.

Los criterios de selección fueron: (a) publicación dentro del intervalo definido; (b) relación explícita con la formación inicial o continua del profesorado; (c) pertinencia para educación básica o para políticas aplicables a este nivel; y (d) disponibilidad de información sobre propósito, método o principales conclusiones. La información se organizó en seis dimensiones: articulación teoría-práctica, continuidad del aprendizaje profesional, colaboración, competencia digital, inclusión y evaluación, y condiciones institucionales.

Esta revisión es narrativa y no pretende representar una búsqueda sistemática exhaustiva ni calcular un efecto agregado. Las fuentes proceden de contextos nacionales distintos; por ello, sus conclusiones deben interpretarse considerando diferencias en políticas curriculares, recursos, organización escolar y condiciones laborales.

Desarrollo y análisis de la literatura

1. Formación inicial: fundamentos y articulación entre teoría y práctica

La formación inicial debe preparar al futuro docente para comprender el currículo, dominar los contenidos que enseñará, diseñar experiencias didácticas, evaluar aprendizajes y establecer relaciones educativas respetuosas. Estas competencias no se desarrollan únicamente mediante clases teóricas. Requieren prácticas progresivas en escuelas, observación de docentes experimentados, planificación conjunta, intervención supervisada y reflexión sobre los resultados. La articulación entre

universidad y centros escolares permite contrastar los conceptos pedagógicos con las condiciones reales de la enseñanza.

La práctica preprofesional debe organizarse como experiencia formativa con objetivos definidos, tutoría y retroalimentación. Cuando se reduce a cumplir horas o reproducir modelos sin reflexión, pierde parte de su potencial. Los futuros docentes necesitan aprender a justificar sus decisiones: por qué seleccionan una estrategia, cómo adaptan una actividad a las necesidades del grupo, qué evidencia utilizarán para valorar el aprendizaje y qué cambiarán si los resultados no son los esperados. El análisis de situaciones reales y la microenseñanza pueden servir para ensayar decisiones, recibir comentarios y volver a planificar.

El currículo contemporáneo demanda además que el futuro docente conecte conocimientos disciplinares con capacidades transversales. En educación básica, una secuencia puede promover comprensión lectora, razonamiento matemático, trabajo cooperativo y ciudadanía, siempre que estos propósitos se diseñen de forma coherente y no se conviertan en una lista excesiva de objetivos. La formación inicial debe enseñar a priorizar aprendizajes esenciales, planificar secuencias progresivas y reconocer las condiciones socioculturales de los estudiantes.

2. Formación continua como proceso sostenido

El desarrollo profesional no termina con la titulación. Los cambios curriculares, los resultados de evaluación y las necesidades de los estudiantes hacen necesario actualizar el conocimiento didáctico y revisar las prácticas. Boeskens et al. (2020) describen el aprendizaje profesional continuo como parte de un sistema que complementa la preparación inicial y contribuye a responder a las demandas cambiantes. En este sentido, la formación continua debe estar vinculada a metas profesionales concretas y no limitarse a acumular certificados.

Kirsten (2020), al revisar investigaciones sobre el desarrollo profesional como instrumento de política educativa, identificó que sus efectos sobre el aprendizaje docente se favorecen cuando la formación se conecta con la práctica, mantiene coherencia con otras medidas y considera el liderazgo y la organización escolar. Esto implica que una capacitación sobre evaluación formativa, por ejemplo, debe acompañarse de oportunidades para diseñar instrumentos, aplicarlos, analizar las respuestas de los estudiantes y ajustar la enseñanza.

La revisión sistemática de Trujillo et al. (2024) examina modelos de formación para el desarrollo profesional en escuelas y destaca la importancia de responder a las necesidades de los estudiantes, al avance del conocimiento disciplinar y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional debe ser contextualizado: una escuela con

dificultades de comprensión lectora puede priorizar estrategias de enseñanza explícita y análisis de evidencias, mientras que otra puede centrarse en inclusión, convivencia o integración curricular.

La continuidad también exige tiempo institucional. Si las actividades formativas se realizan fuera de la jornada sin reconocimiento, sustituyen el descanso o se suman a cargas administrativas, disminuye la posibilidad de participación sostenida. Las políticas educativas deben considerar horarios, recursos, acceso a mentores y mecanismos para reconocer el aprendizaje profesional. La formación se convierte en responsabilidad compartida entre el docente, el centro educativo, las instituciones formadoras y las autoridades.

3. Colaboración docente, comunidades de aprendizaje y acompañamiento

Los desafíos curriculares son complejos para ser resueltos de manera individual. La planificación colaborativa permite compartir materiales, comparar estrategias y construir criterios comunes de evaluación. La observación entre pares, los grupos de estudio, las comunidades profesionales de aprendizaje y el análisis conjunto de trabajos estudiantiles pueden conectar la formación con problemas concretos de la práctica.

Ventista y Brown (2023) analizaron investigaciones sobre aprendizaje profesional docente y resultados del alumnado. Su revisión sugiere que los cursos de formación, el acompañamiento continuo y las formas colaborativas de desarrollo profesional pueden contribuir a mejorar habilidades y aprendizajes; sin embargo, también señalan que una proporción limitada de estudios experimentales o cuasiexperimentales permite establecer impactos directos en los estudiantes. Por tanto, las comunidades docentes son prometedoras, pero necesitan objetivos claros, continuidad y evaluación.

El acompañamiento efectivo no debe confundirse con una inspección punitiva. Su propósito es ayudar a identificar una necesidad, acordar un objetivo de mejora, observar la práctica, ofrecer retroalimentación específica y comprobar cambios. Los mentores y líderes pedagógicos pueden facilitar el análisis de evidencias y apoyar la adaptación de estrategias. Para que exista confianza profesional, los docentes deben conocer el propósito de la observación y contar con espacios seguros para hablar de dificultades.

Salmerón Aroca et al. (2023) revisaron investigaciones sobre desarrollo profesional en educación primaria y secundaria básica, destacando el valor del aprendizaje inicial, continuo y permanente, así como la colaboración entre generaciones docentes. La experiencia de profesores con trayectoria puede complementar las competencias tecnológicas o metodológicas de docentes noveles. A su vez, quienes se incorporan recientemente pueden compartir recursos digitales y nuevas

perspectivas. La colaboración intergeneracional es más productiva cuando se basa en el respeto y el intercambio recíproco.

4. Competencia digital y uso pedagógico de la tecnología

La transformación digital plantea una doble tarea: que los docentes desarrollen competencias para utilizar herramientas y que comprendan cuándo, por qué y para qué conviene incorporarlas. Las habilidades técnicas son necesarias, pero insuficientes. El profesor debe seleccionar recursos accesibles, proteger la privacidad, evaluar la calidad de la información, prevenir riesgos y diseñar actividades en las que la tecnología contribuya a objetivos de aprendizaje claros.

La revisión de Bragg, Walsh y Heyeres (2021) sobre formación profesional docente en línea señala que el diseño de estas experiencias influye en sus resultados y destaca la necesidad de apoyos estructurados para los participantes. La capacitación virtual puede ampliar el acceso y ofrecer flexibilidad, pero requiere navegación clara, interacción, tareas aplicadas, retroalimentación y apoyo técnico. La simple disponibilidad de una plataforma no garantiza que el profesorado aprenda ni que transfiera ese aprendizaje a sus clases.

UNESCO (2023) propone valorar la tecnología educativa desde la evidencia, la equidad y la pertinencia contextual. En educación básica, esto implica evitar la adopción de aplicaciones únicamente por moda o por presión institucional. Antes de incorporar un recurso, conviene preguntarse si mejora la explicación, permite practicar, facilita la participación de estudiantes con necesidades diversas o proporciona información útil para retroalimentar. También deben considerarse conectividad, accesibilidad, protección de datos y alternativas para quienes no tienen dispositivos.

La formación digital debe integrar actividades auténticas: diseñar una secuencia apoyada en recursos digitales, adaptar materiales para distintos niveles de lectura, verificar fuentes, crear evaluaciones accesibles y analizar datos sin reducir el aprendizaje a métricas automáticas. Asimismo, debe fomentar la reflexión ética sobre inteligencia artificial, autoría, sesgos, privacidad y dependencia tecnológica. El criterio profesional del docente sigue siendo central para valorar la pertinencia de cualquier herramienta.

5. Inclusión, diversidad y evaluación formativa

Las reformas curriculares actuales suelen enfatizar la inclusión, la equidad y el desarrollo de competencias. Para responder a estos propósitos, el docente necesita reconocer barreras al aprendizaje y la participación, diseñar distintas formas de presentar la información, ofrecer opciones para demostrar lo aprendido y establecer apoyos sin reducir las expectativas educativas. La formación debe tratar la diversidad como una condición habitual del aula y no como una excepción.

La inclusión requiere que el profesorado conozca estrategias de diferenciación, diseño universal para el aprendizaje, adaptación de materiales y colaboración con familias y equipos de apoyo. No basta con que el currículo declare que todos los estudiantes tienen derecho a aprender: se necesitan capacidades para convertir ese principio en planificación, interacción y evaluación cotidiana. Los docentes también deben aprender a evitar etiquetas que simplifiquen las capacidades del estudiante y a utilizar información de aprendizaje para tomar decisiones concretas.

La evaluación formativa constituye un elemento clave para traducir el currículo en prácticas. Incluye definir criterios comprensibles, recoger evidencias durante el proceso, ofrecer retroalimentación útil y dar al estudiante oportunidades para mejorar. Para que estas prácticas sean consistentes, la formación debe incluir análisis de ejemplos, elaboración de rúbricas, diseño de preguntas, interpretación de respuestas y revisión de trabajos reales. Las evaluaciones estandarizadas pueden aportar información, pero no sustituyen el seguimiento cotidiano del progreso.

La formación docente debe ayudar a conectar competencias curriculares con evidencias observables. En lugar de planificar solo desde una lista de contenidos, el docente puede establecer qué podrá explicar, producir o resolver el estudiante; seleccionar actividades que desarrollen esa capacidad; y determinar qué evidencia mostrará el avance. Este proceso permite alinear objetivos, enseñanza y evaluación, evitando que la innovación curricular se quede en cambios terminológicos.

6. Políticas educativas, liderazgo y condiciones para implementar el currículo

La efectividad de la formación docente depende también de las condiciones institucionales. UNESCO (2024) señala que los sistemas educativos necesitan formar, apoyar y retener docentes cualificados, dentro de políticas que fortalezcan la profesión. Aunque la escasez y distribución de docentes varían entre países, el mensaje general es que las reformas curriculares requieren personal preparado y condiciones que permitan sostener la calidad de la enseñanza.

Los centros educativos necesitan liderazgo pedagógico que convierta los objetivos curriculares en prioridades compartidas. Esto supone proteger tiempos de planificación, facilitar materiales, organizar acompañamiento, reconocer buenas prácticas y crear mecanismos de seguimiento. Si cada reforma añade nuevas exigencias sin retirar tareas ni proporcionar recursos, aumenta la sobrecarga y disminuye la probabilidad de una implementación profunda.

La coherencia entre política curricular y formación es esencial. Si los documentos oficiales promueven aprendizaje activo, inclusión y evaluación formativa, pero la formación docente se limita a exposiciones teóricas o instrucciones administrativas, se produce una brecha entre discurso y práctica. Kirsten (2020) enfatiza la importancia de la coherencia entre desarrollo profesional y otras medidas de

política educativa. Por tanto, la formación debe acompañar las reformas desde su diseño hasta la revisión de sus resultados.

La evaluación de los programas formativos debe ir más allá de la satisfacción de los participantes. Conviene analizar qué conocimientos se adquirieron, qué prácticas cambiaron, qué barreras persistieron y qué evidencias de aprendizaje estudiantil pueden relacionarse razonablemente con esos cambios. No todo resultado escolar depende de la formación docente; influyen también condiciones familiares, recursos, liderazgo y políticas. Sin embargo, una evaluación cuidadosa permite distinguir actividades realizadas de mejoras efectivas.

DISCUSIÓN

La literatura examinada converge en que la formación inicial y continua debe concebirse como un continuo. La formación inicial establece bases disciplinares, didácticas y éticas; la práctica supervisada permite desarrollar juicio profesional; y el aprendizaje continuo ayuda a responder a nuevas demandas curriculares. Esta continuidad evita dos extremos: considerar que el título inicial basta para toda la carrera o asumir que los cursos periódicos, por sí solos, resolverán los problemas de la práctica.

Una segunda convergencia es la necesidad de vincular la formación con el contexto real. Las revisiones de Kirsten (2020), Ventista y Brown (2023) y Trujillo et al. (2024) sugieren que la relevancia, el acompañamiento y la conexión con las necesidades escolares son elementos centrales. La capacitación debe permitir que el docente pruebe estrategias, reciba retroalimentación y analice resultados. El conocimiento adquirido necesita oportunidades para convertirse en práctica.

La colaboración y el liderazgo son condiciones que facilitan esta transferencia. Cuando los profesores comparten planificación, observan prácticas y examinan evidencias, el desarrollo profesional puede convertirse en responsabilidad colectiva. No obstante, las comunidades de aprendizaje necesitan objetivos, estructura y tiempo. Sin estas condiciones, las reuniones pueden centrarse en asuntos administrativos sin producir cambios pedagógicos.

La competencia digital debe entenderse dentro de un marco pedagógico más amplio. Los documentos de UNESCO (2023) y los estudios sobre formación en línea destacan que el acceso a herramientas no equivale a aprendizaje. La tecnología debe responder a objetivos concretos, ser accesible y utilizarse de manera crítica. Este criterio también aplica a otras innovaciones: metodologías

activas, interdisciplinariedad o evaluación por competencias no mejoran la enseñanza solo por ser incorporadas en documentos curriculares.

Entre las limitaciones de esta revisión se encuentran su carácter narrativo y la heterogeneidad de las fuentes consultadas. Algunos documentos presentan orientaciones de política, mientras que otros sintetizan estudios empíricos; sus conclusiones no tienen el mismo alcance. Además, la evidencia internacional no puede trasladarse automáticamente a cada sistema educativo. En Ecuador y otros países latinoamericanos se requieren investigaciones contextualizadas que analicen cómo se implementa la formación docente, qué barreras enfrentan los profesores y qué resultados se observan en distintos niveles y territorios.

CONCLUSIONES

La formación docente inicial y continua es indispensable para responder a los nuevos desafíos curriculares de la educación básica. La preparación inicial debe integrar conocimientos disciplinares, didáctica, práctica supervisada, evaluación y atención a la diversidad. La formación continua debe permitir actualizar saberes, analizar problemas de aula y acompañar la implementación de los cambios curriculares a lo largo de la carrera.

La literatura revisada respalda modelos de desarrollo profesional contextualizados, sostenidos, colaborativos y vinculados a la práctica. La mentoría, la observación entre pares, las comunidades profesionales y la retroalimentación ofrecen oportunidades para aprender con otros, siempre que dispongan de objetivos claros, tiempo institucional y seguimiento. Los cursos aislados pueden aportar información, pero difícilmente garantizan por sí solos cambios duraderos.

La transformación digital, la inclusión y la evaluación formativa deben incorporarse como dimensiones conectadas del trabajo docente. El uso de tecnología requiere criterio pedagógico y ético; la inclusión exige anticipar barreras y diversificar oportunidades; y la evaluación formativa ayuda a utilizar evidencias para ajustar la enseñanza. Estas capacidades deben desarrollarse mediante experiencias aplicadas, no solo exposiciones conceptuales.

Finalmente, la responsabilidad de fortalecer la formación no recae únicamente en cada docente. Las instituciones formadoras, los centros escolares y las autoridades deben coordinar políticas, recursos, liderazgo y evaluación. Una reforma curricular será más viable cuando los docentes comprendan su propósito, participen en su adaptación y reciban acompañamiento para llevarla a la práctica. Se recomienda impulsar investigaciones locales que permitan conocer qué modelos formativos resultan más efectivos en las condiciones específicas de la educación básica ecuatoriana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data (OECD Education Working Papers No. 235). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, Article 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- El Islami, R. A. Z., Anantanukulwong, R., & Faikhamta, C. (2022). Trends of teacher professional development strategies: A systematic review. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 1–8. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4628>
- Kirsten, N. (2020). A systematic research review of teachers' professional development as a policy instrument. *Educational Research Review*, 31, Article 100366. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100366>
- OECD. (2020). Professional growth in times of change: Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration (OECD Education Policy Perspectives No. 10). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/753eaa89-en>
- Salmerón Aroca, J. A., Moreno Abellán, P., & Martínez de Miguel López, S. (2023). Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: A systematic review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001>
- Trujillo, C. C., Gil Pastor, L., Serrano Díaz, S., & Aimá González, L. (2024). Formación para el desarrollo profesional docente en escuelas: Revisión sistemática. *Revista de Educación*, 406, 219–248. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-643>
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms? <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession>

Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. Social Sciences & Humanities Open, 8(1), Article 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

