

# Programas de capacitación para el fortalecimiento de competencias didácticas en docentes universitarios en Iberoamérica. Una revisión sistemática

Training programs to strengthen teaching skills in university professors in Ibero-America. A systematic review

**Lorenzo Javier Wong Lam\***

Universidad Científica del Sur. Lima, Perú

lorenzowong@gmail.com

ORCID: 0009-0005-3732-5946

**Sandra Carrillo Luna**

Universidad Científica del Sur. Lima, Perú

scarrillo@cientifica.edu.pe

ORCID: 0000-0003-2871-4702

---

**Citar como:** Wong Lam, L. J. y Carrillo Luna, S. (2026). Programas de capacitación para el fortalecimiento de competencias didácticas en docentes universitarios en Iberoamérica. Una revisión sistemática. *Desde el Sur*, 18(2), e0037.

## RESUMEN

La formación docente universitaria en competencias didácticas adquirió especial relevancia en el contexto de pospandemia debido a los procesos de digitalización e innovación educativa. El objetivo del estudio fue analizar programas de capacitación docente orientados al fortalecimiento de competencias didácticas en educación superior en Iberoamérica entre 2022 y 2024. Se realizó una revisión sistemática siguiendo criterios PRISMA en Scopus, Web of Science y ProQuest Education. De 470 registros identificados, se seleccionaron 32 estudios empíricos. Los resultados muestran el predominio de modelos constructivistas, digitales e integradores, así como una priorización de competencias digitales, metodológicas y comunicativas. Sin embargo, se identifican tensiones entre innovación tecnológica y transformación pedagógica, además de una limitada evidencia empírica sobre la efectividad de los programas. Se concluye que el impacto de la formación docente depende menos de la adopción tecnológica que

---

\* Autor corresponsal: Lorenzo Javier Wong Lam, Universidad Científica del Sur. Lima, Perú. Correo: lorenzowong@gmail.com

de su articulación con enfoques pedagógicos coherentes y condiciones institucionales sostenibles.

#### **PALABRAS CLAVE**

Formación de docentes, enseñanza superior, competencias pedagógicas, tecnología educacional, desarrollo profesional

#### **ABSTRACT**

University teacher training in didactic competencies gained particular relevance in the post-pandemic context due to processes of digitalization and educational innovation. The aim of this study was to analyze teacher training programs focused on strengthening didactic competencies in higher education across Ibero-America between 2022 and 2024. A systematic review was conducted following PRISMA guidelines using Scopus, Web of Science, and ProQuest Education databases. From 470 identified records, 32 empirical studies were selected. The results show the predominance of constructivist, digital, and integrative models, as well as a prioritization of digital, methodological, and communicative competencies. However, tensions were identified between technological innovation and pedagogical transformation, together with limited empirical evidence regarding the effectiveness of these programs. It is concluded that the impact of teacher training depends less on technological adoption itself than on its articulation with coherent pedagogical approaches and sustainable institutional conditions.

#### **KEYWORDS**

Teacher education, higher education, pedagogical competencies, educational technology, professional development

## **1. Introducción**

La docencia universitaria contemporánea enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de actuar en contextos caracterizados por la complejidad y la incertidumbre. En este escenario, la calidad de la enseñanza no depende únicamente del dominio disciplinar, sino de la capacidad del docente para diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y efectivos. A pesar de ello, la literatura señala,

de manera consistente, que el ejercicio docente en educación superior ha estado históricamente más vinculado a la experticia en el campo profesional que a una formación sistemática en pedagogía y didáctica (Tardif, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015).

Esta situación no es menor. Diversos estudios han evidenciado que la ausencia de formación pedagógica estructurada se asocia con limitaciones en el uso de estrategias didácticas, escasa diversificación metodológica y menor capacidad para promover aprendizajes profundos en los estudiantes (Biggs y Tang, 2011; Darling-Hammond *et al.*, 2017). En consecuencia, se configura una brecha entre conocimiento experto y efectividad pedagógica que afecta la calidad de los procesos formativos en la educación superior, particularmente en contextos acelerados de transformación como el actual.

A partir de la pandemia por covid-19, los sistemas universitarios experimentaron una rápida expansión de programas de capacitación docente, especialmente orientados a la incorporación de tecnologías digitales y a la adaptación a entornos virtuales e híbridos (Crawford *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020). No obstante, diversos autores han advertido que muchas de estas iniciativas han privilegiado una adopción instrumental de tecnologías sin un sustento didáctico sólido, fenómeno descrito como «tecnosolucionismo educativo» (Selwyn, 2016; Williamson, 2017). Esto plantea interrogantes sobre la profundidad de los cambios promovidos y sobre su impacto real en la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien existen revisiones previas sobre formación docente en educación superior (Marcelo y Vaillant, 2018; OECD, 2019), estas presentan al menos dos limitaciones relevantes: (i) no se concentran en el periodo de pospandemia reciente (2022-2024), caracterizado por una reconfiguración intensiva de las prácticas formativas, y (ii) no analizan de manera sistemática y comparativa los programas de capacitación en el contexto iberoamericano. En consecuencia, persiste un vacío en la literatura respecto a cómo se están configurando actualmente estos programas, qué enfoques los sustentan y qué evidencia existe sobre su efectividad.

Este vacío adquiere relevancia científica en la medida en que impide comprender si los procesos de profesionalización docente en la educación superior están respondiendo a marcos conceptuales coherentes o si, por el contrario, se están desarrollando de manera fragmentaria y contingente. En particular, la literatura reciente evidencia al menos cuatro dimensiones insuficientemente problematizadas.

Una primera dimensión se relaciona con los modelos formativos, ya que si bien se identifican enfoques constructivistas, reflexivos,

tecnológicos y basados en competencias, no existe una sistematización crítica que analice sus fundamentos epistemológicos ni la evidencia que respalda su efectividad (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Desimone, 2009). Una segunda dimensión tiene que ver con las modalidades formativas, dado que la expansión de formatos virtuales e híbridos plantea la interrogante de si estos representan transformaciones pedagógicas sustantivas o solo adaptaciones logísticas (Hodges *et al.*, 2020). En tercer lugar, una dimensión relacionada con las competencias priorizadas, pues aunque se reconoce una ampliación hacia dimensiones digitales, comunicativas y reflexivas (Perrenoud, 2004; Redecker, 2017), no está claro si estas responden a un marco integrado o a demandas coyunturales. Finalmente, la dimensión vinculada a la relación entre tecnología y evidencia de impacto, lo que sigue siendo un punto crítico, dado que la incorporación tecnológica no garantiza mejoras en el aprendizaje sin cambios didácticos profundos (Biggs y Tang, 2011).

La formación docente en educación superior se sustenta en un entramado conceptual que articula distintos niveles de análisis. Uno primero en el que la pedagogía se configura como el campo de reflexión teórica sobre los fines, valores y sentidos de la educación (Freire, 1997; Meirieu, 2001). En un nivel más operativo, la didáctica, la cual se orienta al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos específicos, abordando la selección, organización y mediación de los contenidos (Camilloni, 2013; Díaz Barriga, 2009). Esta distinción permite diferenciar entre un plano normativo-reflexivo y un plano aplicado de la práctica docente.

En este marco, es necesario precisar la diferencia entre competencia pedagógica, competencia didáctica y competencia digital, frecuentemente utilizadas de manera indistinta en la literatura. La competencia pedagógica refiere a la capacidad del docente para comprender y orientar el proceso educativo en función de sus fundamentos teóricos, éticos y sociales. La competencia didáctica, en cambio, se vincula con la capacidad de diseñar, implementar y evaluar situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan la apropiación significativa del conocimiento disciplinar. Por su parte, la competencia digital se refiere al uso crítico, pedagógicamente fundamentado, de tecnologías en los procesos educativos (Redecker, 2017).

A partir de esta diferenciación, en el presente estudio se asume la competencia didáctica como una categoría integradora de carácter operativo, definida como la capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje significativas, mediante la articulación de estrategias metodológicas, recursos (incluidos los tecnológicos) y mecanismos de evaluación coherentes con los objetivos formativos

(Biggs y Tang, 2011; Tobón, 2013). Esta definición busca superar aproximaciones fragmentadas y evitar la reducción de la didáctica a un conjunto de técnicas desarticuladas.

Desde esta perspectiva, la competencia didáctica se expresa en un conjunto de competencias transversales que han sido ampliamente documentadas en la literatura reciente. Entre ellas destacan: (i) la competencia comunicativa, asociada a la claridad expositiva y la mediación del conocimiento; (ii) la competencia metodológica, vinculada al diseño de estrategias de enseñanza; (iii) la competencia evaluativa, orientada a la retroalimentación y valoración del aprendizaje; (iv) la competencia digital, relacionada con la integración crítica de tecnologías; (v) la competencia colaborativa, referida al trabajo con otros docentes y estudiantes; y (vi) la competencia reflexiva, entendida como la capacidad de analizar y mejorar la propia práctica (Perrenoud, 2004; Redecker, 2017). Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino como un sistema interdependiente que configura la profesionalidad docente.

Por su parte, los procesos de formación docente se concretan a través de modelos y modalidades formativas que responden tanto a enfoques teóricos como a condiciones institucionales específicas. Los modelos formativos (por ejemplo, constructivistas, reflexivos o basados en competencias) definen las orientaciones epistemológicas de la formación, mientras que las modalidades (presencial, virtual o híbrida) constituyen dispositivos organizativos que median su implementación. En este sentido, la literatura reciente sugiere que las modalidades no pueden analizarse únicamente como formatos, sino en relación con factores institucionales como la disponibilidad de recursos, las políticas universitarias y las culturas organizacionales, que condicionan su alcance y efectividad (Hodges *et al.*, 2020).

Finalmente, la creciente centralidad de la tecnología en los programas de formación docente ha desplazado el foco hacia la innovación digital como indicador de calidad. No obstante, diversos autores advierten que la incorporación tecnológica solo produce mejoras en el aprendizaje cuando se articula con principios didácticos sólidos y con evidencia empírica de impacto (Biggs y Tang, 2011; Selwyn, 2016). Este aspecto resulta clave para el análisis de los programas de capacitación en el contexto de pospandemia.

En este contexto, el presente estudio se pregunta: ¿qué programas de capacitación docente vinculados al desarrollo de competencias didácticas en el contexto universitario se han desarrollado en el periodo 2022-2024 en Iberoamérica?, y de manera más específica: ¿qué modelos formativos

predominan en este periodo y qué fundamentos los sostienen?, ¿qué modalidades formativas se implementan y qué transformaciones reales implican?, ¿qué competencias didácticas son priorizadas y cómo se articulan conceptualmente?, ¿qué evidencia empírica respalda la efectividad de los programas y qué papel juega la tecnología en dicha evaluación?

## 2. Metodología

Este estudio se desarrolló bajo el método de revisión sistemática. Según la literatura, este constituye un método robusto para responder preguntas de investigación con profundidad, rigor y relevancia teórica (Marzi *et al.*, 2024). Asimismo, favorece la consistencia del estudio al contrastar diversas investigaciones de forma comprensiva (Empananza y Urreta, 2005; Linnenluecke *et al.*, 2019).

Es así que esta revisión tiene como objetivo general analizar, a través de una revisión sistemática, los programas de capacitación orientados al desarrollo de competencias didácticas en docentes universitarios en Iberoamérica durante el periodo de pospandemia, con el fin de identificar sus modelos formativos, modalidades, competencias priorizadas y evidencia de impacto.

A partir de este objetivo general se plantean cuatro objetivos específicos:

- Identificar los modelos formativos predominantes en los programas de capacitación docente universitaria en Iberoamérica durante el periodo de pospandemia (2022-2024), así como los fundamentos pedagógicos los sustentan.
- Caracterizar las modalidades formativas implementadas en los programas de capacitación docente y las tensiones pedagógicas e institucionales asociadas a su desarrollo.
- Examinar las competencias didácticas priorizadas en los programas revisados y las formas en que estas configuran distintas concepciones de profesionalidad docente.
- Explorar la evidencia empírica reportada sobre la efectividad de los programas de capacitación docente y el papel atribuido a las tecnologías digitales en sus procesos de implementación y validación.

### *Procedimiento*

El proceso de selección siguió las fases propuestas por PRISMA 2020. A continuación se explican estas etapas con mayor detalle.

## 1. Fase de identificación

Se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos Scopus, Web of Science y ProQuest Education, seleccionadas por su cobertura en

ciencias sociales y educación. La búsqueda se llevó a cabo entre enero y febrero de 2025, utilizando ecuaciones booleanas aplicadas en los campos TITLE-ABS-KEY, con el fin de garantizar la replicabilidad del estudio.

Se emplearon términos en inglés y español, combinando descriptores asociados a competencias didácticas, formación docente y educación superior. La ecuación general utilizada fue la siguiente:

```
(TITLE-ABS-KEY ("didactic competenc*" OR "teaching competenc*" OR didactic* OR teaching) AND TITLE-ABS-KEY ("higher education" OR universit* OR "educación superior") AND TITLE-ABS-KEY (train* OR program* OR capacit*))
```

Se aplicaron filtros por periodo (2022-2024), idioma (inglés y español) y tipo de documento (artículos de investigación).

Se incluyeron únicamente artículos de acceso abierto, con el fin de garantizar la transparencia y verificabilidad de las fuentes analizadas. No obstante, se reconoce que esta decisión metodológica introduce posibles sesgos de publicación, al excluir estudios relevantes publicados en revistas de acceso restringido, lo que puede afectar la representatividad de la evidencia disponible (Tennant *et al.*, 2016).

La eliminación de duplicados se realizó en una primera fase mediante herramientas de gestión bibliográfica. En términos numéricos, en esta primera etapa se identificaron 470 artículos de la bases de datos mencionadas, de los cuales fueron eliminados 56 por duplicidad, lo que dejó 414 registros que fueron sometidos a un proceso de cribado por título y resumen (siguiente etapa). Los criterios de inclusión, incluyendo el acceso abierto, fueron aplicados en la fase de evaluación de texto completo.

## 2. Fase de cribado

La selección de estudios fue realizada por dos revisores independientes mediante un proceso de doble cribado. Las discrepancias fueron resueltas mediante discusión y consenso; en los casos de desacuerdo persistente, se procedió a una revisión conjunta del texto completo hasta alcanzar una decisión final. Este procedimiento se alinea con las recomendaciones para reducir sesgos de selección en revisiones sistemáticas (Higgins *et al.*, 2022).

En esta fase se evaluaron 414 registros (mediante la revisión del título y el resumen), de los cuales se excluyeron 231 (por irrelevancia temática, nivel educativo, entre otros).

### 3. Fase de elegibilidad

Durante la fase de elegibilidad se evaluaron 46 artículos en texto completo, de los cuales 14 fueron excluidos al tomarse en cuenta los criterios de inclusión y exclusión (tabla 1).

**TABLA 1.** Criterios de inclusión y exclusión de la revisión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Modelos de capacitación docente	Revisiones sistemáticas
Artículos de investigación	Otro tipo de documentos
Período 2022-2024	Otros periodos
Aplicado a educación superior	Aplicado a otros niveles educativos
Contiene una propuesta de desarrollo que agregue a la competencia didáctica	No aporta a la competencia didáctica
Escrito en inglés o español	Escrito en otros idiomas
Acceso abierto	Acceso con pago
Países de Iberoamérica	Países de otros continentes

Las principales razones de exclusión fueron: no abordar programas de capacitación docente ( $n = 4$ ), no centrarse en el desarrollo de competencias didácticas ( $n = 3$ ), no corresponder al nivel de educación superior ( $n = 2$ ), presentar diseños no empíricos ( $n = 2$ ), no pertenecer al contexto iberoamericano ( $n = 1$ ), no contar con acceso abierto en su versión final ( $n = 1$ ) y presentar insuficiencias en el reporte metodológico que impedían su análisis ( $n = 1$ ).

### 4. Fase de inclusión

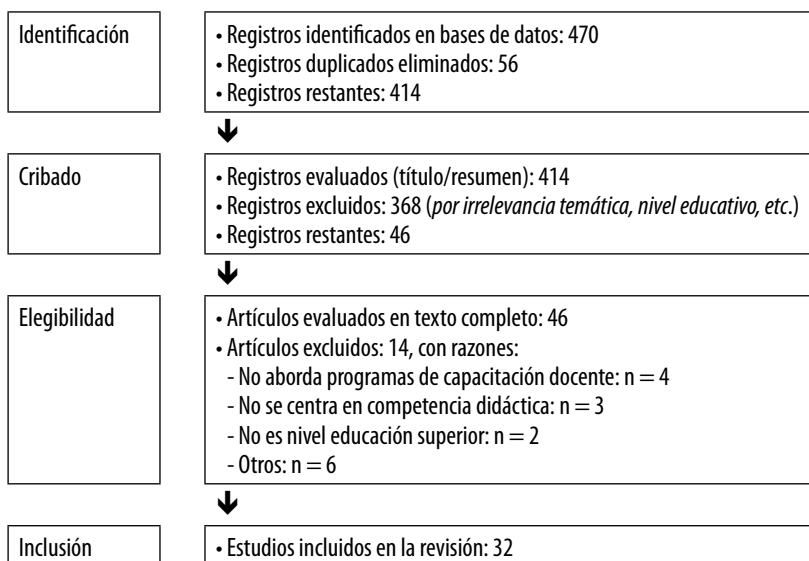
Para el análisis de la información, se incluyeron 32 artículos y se definieron cuatro categorías analíticas *a priori*, derivadas del marco conceptual y alineadas con los objetivos de investigación. Estas categorías orientaron el proceso de codificación y síntesis de la evidencia:

1. Modelos formativos, referidos a los enfoques teóricos que sustentan los programas de capacitación docente (por ejemplo, constructivista, reflexivo, basado en competencias).
2. Modalidades formativas, relacionadas con las formas de implementación de los programas (presencial, virtual, híbrida) y analizadas con respecto a sus implicancias pedagógicas e institucionales.
3. Competencias promovidas, vinculadas a los tipos de competencias didácticas y transversales desarrolladas en los programas (comunicativas, metodológicas, digitales, reflexivas, entre otras).

4. Tecnología y evidencia de impacto, asociado al grado de integración tecnológica y presencia de evidencia empírica sobre efectividad de los programas.

Posteriormente, se realizó una valoración descriptiva de la solidez de la evidencia y del riesgo de sesgo de los estudios incluidos, considerando criterios como el diseño metodológico, el tamaño muestral, el alcance analítico, la claridad en el reporte de resultados y la presencia de mecanismos explícitos de evaluación de impacto. A partir de estos criterios, los estudios fueron interpretados según niveles de consistencia de evidencia (alta, media o limitada), evitando atribuir el mismo peso analítico a investigaciones con distintos niveles de robustez metodológica (Gough *et al.*, 2017). Esta valoración tuvo un carácter interpretativo y comparativo, sin constituir una evaluación cuantitativa formal de calidad metodológica, y permitió contextualizar el alcance y las limitaciones de los hallazgos reportados.

En la figura 1 se presenta el diagrama PRISMA, el cual detalla el número de registros en cada fase del proceso, así como las principales razones de exclusión en la etapa de elegibilidad, en concordancia con las recomendaciones de la guía PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021).



**FIGURA 1.** Diagrama de flujo de fases según modelo PRISMA

En la tabla 2 se detallan las principales características de las referencias incluidas en el análisis de estos 32 artículos seleccionados.

**TABLA 2.** Datos principales y enfoque metodológico de los artículos analizados

N.º	Autores	Año	País	Método	Dirigido a	Tipo de carrera
1	Araya y Majano	2022	Costa Rica	Cualitativo	Estudiantes y docentes	Ciencias Sociales
2	Azanza <i>et al.</i>	2024	España	Cualitativo	Docentes	No específica
3	Barquero <i>et al.</i>	2022	España	Cualitativo	Estudiantes	Educación
4	Bazán <i>et al.</i>	2024	México y Perú	Cualitativo	Docentes	Educación y Psicología
5	Calle <i>et al.</i>	2022	Ecuador y España	Cualitativo	Estudiantes	Educación
6	Ciriza-Mendivil <i>et al.</i>	2022	España	Mixto	Estudiantes	Educación
7	Delgado y Egido	2023	España	Cualitativo	Estudiantes	Educación
8	Domit y Paulin	2023	Brasil	Cualitativo	Estudiantes	Educación
9	Fernández de Castro y Villegas	2024	México	Cualitativo	Docentes	No específica
10	Fernández <i>et al.</i>	2022	Perú	Mixto	Estudiantes	Psicología
11	Flores <i>et al.</i>	2024	México	Mixto	Docentes	Salud
12	Gaete y Ramírez	2024	Chile	Cualitativo	Estudiantes	Pedagogía
13	García y Martín	2023	España	Mixto	Estudiantes	Educación
14	Gómez <i>et al.</i>	2024	España	Cualitativo	Estudiantes	Educación
15	González <i>et al.</i>	2024	Colombia	Mixto	Docentes	Ciencias experimentales
16	Guerra-Reyes <i>et al.</i>	2022	Ecuador	Cualitativo	Docentes	No específica
17	Lupión Cobos <i>et al.</i>	2024	España	Cualitativo	Docentes	Educación
18	Luzuriaga <i>et al.</i>	2022	Argentina	Cualitativo	Estudiantes y docentes	No específica
19	Oriola-Requena <i>et al.</i>	2022	España	Cualitativo	Estudiantes	Educación
20	Ortí- Martínez <i>et al.</i>	2023	España	Cualitativo	Estudiantes y Docentes	Educación
21	Pineda y Márquez	2022	España	Cualitativo	Docentes	Varios
22	Prieto <i>et al.</i>	2024	España	Cualitativo	Estudiantes	Educación
23	Reséndez <i>et al.</i>	2023	México	Mixto	Docentes	Derecho
24	Ribeiro-Silva <i>et al.</i>	2023	Portugal	Cualitativo	Docentes	Educación
25	Rojas <i>et al.</i>	2022	Cuba	Cualitativo	Docentes	Salud
26	Salgueiro	2022	Argentina	Cualitativo	Estudiantes	Educación

27	San Martín <i>et al.</i>	2022	España y Perú	Cualitativo	Estudiantes	Educación
28	Sánchez y Castro	2022	España	Cualitativo	Docentes	Comunicación
29	Tomás y Martínez	2024	España	Cualitativo	Docentes	Varios
30	Unsihuay <i>et al.</i>	2023	Perú	Cualitativo	Estudiantes	Educación
31	Vergara <i>et al.</i>	2022	Varios Hispanoamérica	Cualitativo	Docentes	No específica
32	Zavala <i>et al.</i>	2022	México	Cualitativo	Docentes	Educación

Como se muestra en la tabla 2, de los 32 artículos seleccionados, el 88 % (28) de ellos se desarrollan en un solo país. El 12 % (4) restante corresponden a artículos que involucran a más de un país.

Sobre autorías, la mayoría de ellos (69 %) corresponden a equipos de investigación conformados por más de tres investigadores, mientras que el 28 % (9) son dos investigadores y solo uno (3 %) ha sido desarrollado por un investigador.

Con respecto al tipo de metodología utilizada en las investigaciones, la mayoría de los artículos (81 %) presentan una metodología cualitativa y el 19 % (6) son estudios mixtos.

El 47 % de los programas de capacitación analizados están dirigidos a docentes (15); el 44 %, a estudiantes formándose para docencia (14); y un porcentaje menor (9 %) está dirigido a ambos grupos (3). Del total de estos programas, el 56 % son para el nivel pregrado, 25 % para el nivel postgrado y el restante 19 % para ambos niveles.

En relación con el tipo de carreras, 17 artículos se centran en carreras de Pedagogía o Educación (53 %), 3 artículos se refieren a carreras de Psicología y Ciencias de la Salud (9 %), 7 artículos se clasifican en otras carreras (22 %), y 5 artículos que no especifican la carrera a la cual se refieren (que corresponden al restante 16 %).

### 3. Resultados

En respuesta al objetivo general planteado, se analizaron 32 estudios empíricos sobre programas de capacitación orientados al desarrollo de competencias didácticas en docentes universitarios en Iberoamérica durante el periodo de pospandemia.

Los estudios revisados presentan una importante diversidad de enfoques metodológicos, modelos formativos y contextos institucionales, lo que permitió identificar tendencias, tensiones y configuraciones recurrentes en torno a la formación docente universitaria. Si bien predominan investigaciones cualitativas de carácter descriptivo y observacional, con

limitada presencia de estudios evaluativos de alta robustez metodológica, el corpus analizado ofrece evidencia relevante para comprender las transformaciones recientes en los programas de capacitación docente y las principales orientaciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales que los atraviesan.

A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados según las categorías analíticas definidas en el estudio.

### 3.1. Tipología de modelos formativos en capacitación docente

Los 32 estudios analizados permiten identificar una tipología de modelos formativos que, si bien presentan solapamientos, pueden agruparse en cuatro configuraciones predominantes: (i) modelos constructivistas o de aprendizaje activo, (ii) modelos didácticos integradores, (iii) modelos centrados en competencias digitales y (iv) modelos basados en investigación-acción y desarrollo profesional continuo (tabla 3). Esta clasificación no responde a categorías mutuamente excluyentes, sino a énfasis predominantes en la orientación de los programas.

**TABLA 3.** Caracterización comparativa de modelos formativos

Modelo	Fundamento teórico	Estrategias clave	Competencias priorizadas	Evidencia de impacto
Constructivista	Socioconstructivismo	ABP, aprendizaje activo	Metodológica, reflexiva	Moderada, mayormente cualitativa
Integrador	Ecléctico/pragmático	Combinación de enfoques	Integradas	Débil, autorreporte
Digital	Tecnopedagógico	TIC, plataformas, ABP digital	Digital, metodológica	Limitada, foco en adopción
Investigación-acción	Reflexivo crítico	Comunidades de práctica	Reflexiva, colaborativa	Cualitativa, contextual

En los estudios revisados predomina un primer grupo relacionado con los modelos basados en el aprendizaje activo y constructivista, que conciben al estudiante como protagonista de su aprendizaje mediante la indagación, la reflexión y la colaboración, con el docente en rol de facilitador (Ciriza-Mendivil *et al.*, 2022; Fernández de Castro y Villegas, 2024; Guerra-Reyes *et al.*, 2022). Los artículos que provienen de países de Latinoamérica presentan una visión comunitaria (Tomás y Martínez, 2024) mientras que los que provienen de los países de Iberoamérica se apoyan más en metodologías activas y diseño curricular innovador (Pineda y Márquez, 2022). Los modelos constructivistas constituyen el enfoque más recurrente en

los estudios revisados. Desde el punto de vista epistemológico, se sustentan en el socio constructivismo, que concibe el aprendizaje como un proceso activo, situado y mediado socialmente. En estos modelos, el docente en formación es concebido como sujeto reflexivo que construye conocimiento a partir de la experiencia.

Asimismo, se identificaron modelos didácticos integradores, que buscan articular distintas perspectivas pedagógicas —tradicionales, conductistas, constructivistas y sociales— en ecologías didácticas que conectan teoría y práctica (Araya y Majano, 2022; Guerra-Reyes *et al.*, 2022; Tomás y Martínez, 2024). Los modelos didácticos integradores identificados se caracterizan por una lógica ecléctica que articula tradiciones pedagógicas diversas (conductista, constructivista, sociocultural) y configuran lo que algunos estudios denominan «ecologías didácticas». A diferencia de los modelos constructivistas «puros», estos enfoques responden a una lógica pragmática orientada a la resolución de problemas de enseñanza en contextos institucionales complejos. En la práctica, estos programas combinan estrategias estructuradas de enseñanza con actividades colaborativas y reflexivas, buscando equilibrar el control instruccional con la autonomía del docente en formación. Este enfoque permite integrar dimensiones diversas de la competencia didáctica, especialmente las competencias metodológicas, comunicativas y evaluativas. Sin embargo, esta aparente fortaleza integradora presenta una tensión relevante: la falta de claridad epistemológica puede diluir la coherencia interna de los programas. Además, al igual que en los modelos constructivistas, la evidencia empírica es predominantemente descriptiva y basada en percepciones, con escasa presencia de diseños experimentales o cuasi-experimentales que permitan evaluar su impacto real.

Un segundo grupo identificado corresponde a los modelos de formación en competencias digitales, que promueven el dominio técnico, ético y pedagógico de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en entornos virtuales e híbridos (Delgado y Egido, 2023; Reséndez *et al.*, 2023; Sánchez y Castro, 2022). Este modelo enfatiza el aprendizaje basado en proyectos (ABP) a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Busca una formación activa y participativa donde los estudiantes desarrollan habilidades matemáticas y digitales mediante herramientas como GeoGebra. Es una metodología que fomenta la innovación docente y la aplicación práctica de conocimientos. También se ha adaptado para la creación de materiales didácticos digitales y virtuales, especialmente en contextos de confinamiento. Estos modelos adquieren especial relevancia en el contexto postpandemia y se sustentan, en algunos casos, en marcos como TPACK o DigCompEdu, aunque no siempre

de manera explícita. Las competencias priorizadas son principalmente digitales y metodológicas, con menor énfasis en la dimensión pedagógica profunda.

Un hallazgo relevante es la existencia de una brecha entre adopción tecnológica y transformación didáctica. Si bien los estudios reportan altos niveles de incorporación de herramientas digitales, la evidencia sobre su impacto en la mejora de la enseñanza es limitada. En este sentido, algunos programas parecen responder a una lógica de innovación instrumental, lo que podría asociarse a fenómenos descritos en la literatura como «tecnosolucionismo», donde la tecnología se asume como solución en sí misma sin una adecuada problematización pedagógica.

Finalmente, se encuentran los modelos centrados en la investigación-acción y el perfeccionamiento continuo, los cuales fomentan la autoevaluación, la reflexión crítica, la mentoría y la creación de comunidades de práctica, con énfasis en la adaptación a la realidad social y profesional del docente (Gaete y Ramírez, 2024; Guerra-Reyes *et al.*, 2022; San Martín *et al.*, 2022).

Estos modelos presentan tres características transversales que atraviesan los distintos enfoques de capacitación docente. Entre ellas destaca, en primer lugar, la flexibilidad y capacidad de adaptación a la disponibilidad de tiempo del profesorado (Araya y Majano, 2022). Asimismo, se resalta la vinculación entre teoría y práctica en la elaboración de materiales y metodologías, lo que permite que la formación tenga una aplicación directa en el ejercicio docente (Ribeiro-Silva *et al.*, 2023). Finalmente, se observa la diversidad en los estilos de enseñanza y en las necesidades formativas, lo que obliga a las universidades a promover programas continuos y diferenciados que respondan a contextos y trayectorias diversas (Fernández de Castro y Villegas, 2024; Sánchez y Castro, 2022).

En términos operativos, estos programas articulan estrategias como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, la reflexión guiada, las comunidades de práctica, las mentorías y el acompañamiento pedagógico. Estas metodologías buscan promover competencias metodológicas, reflexivas, investigativas y colaborativas, que favorecen tanto el diseño de experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante como los procesos de autoevaluación y mejora continua de la práctica docente.

Estos enfoques muestran coherencia entre sus fundamentos teóricos y sus estrategias de implementación. Sin embargo, su alcance suele estar limitado por condiciones institucionales, como la disponibilidad de tiempo, recursos y políticas de desarrollo docente sostenidas.

La comparación de los modelos permite identificar cuatro tensiones estructurales en los programas de capacitación docente en Iberoamérica.

En primer lugar, se observa una asimetría entre desarrollo conceptual y evidencia empírica. En la literatura revisada, la innovación funciona frecuentemente como criterio de legitimidad pedagógica, incluso en ausencia de evidencia robusta sobre efectividad: los modelos constructivistas e integradores presentan marcos teóricos sólidos, pero con débil validación empírica, mientras que los modelos digitales muestran alta implementación práctica, pero limitada problematización pedagógica.

En segundo lugar, se identifica una brecha entre innovación y efectividad. La digitalización aparece frecuentemente como sustituto discursivo de la innovación pedagógica. La adopción de metodologías activas o tecnologías digitales no se traduce automáticamente en mejoras en la calidad de la enseñanza, lo que sugiere que la efectividad depende de su articulación con principios didácticos y condiciones institucionales específicas.

En tercer lugar, existe una tensión entre la profesionalización docente y la precariedad institucional. Recursos como las mentorías dependen de recursos, la innovación depende de políticas, y la formación continua depende de cultura institucional, lo que limita la profesionalización y el desarrollo de los docentes.

En cuarto lugar, emergen diferencias contextuales entre América Latina y la península ibérica. En los estudios provenientes de América Latina predomina una preocupación por la inclusión, la contextualización social y el acompañamiento docente, posiblemente vinculada a sistemas universitarios marcados por mayores desigualdades estructurales y heterogeneidad institucional. En contraste, los estudios de la península ibérica muestran una mayor orientación hacia la innovación metodológica, el diseño curricular y la evaluación por competencias, en articulación con políticas de aseguramiento de calidad y marcos europeos de educación superior.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que la formación docente universitaria en Iberoamérica atraviesa un proceso de transición desde modelos centrados en la transmisión disciplinar hacia enfoques orientados a la innovación pedagógica y digital. Sin embargo, esta transición aparece marcada por una débil articulación entre fundamentos pedagógicos, evaluación de impacto y condiciones institucionales de sostenibilidad.

### 3.2. Modalidades formativas

Las modalidades formativas funcionan no solo como formatos de enseñanza, sino como indicadores de las formas en que las universidades gestionan las tensiones entre innovación, cobertura, sostenibilidad y calidad educativa en el escenario de pospandemia.

Los estudios analizados identifican tres modalidades predominantes de implementación de los programas de capacitación docente: presencial, virtual y mixta o híbrida. Sin embargo, más allá de su clasificación formal, los resultados evidencian que estas modalidades no constituyen únicamente formatos logísticos, sino dispositivos pedagógicos cuya efectividad depende de su articulación con enfoques didácticos y condiciones institucionales.

La modalidad presencial, si bien continúa vigente en programas tradicionales, tiende a asociarse con dinámicas de formación estructuradas, centradas en la interacción directa y el acompañamiento inmediato. No obstante, su alcance se ve limitado por restricciones de tiempo y cobertura, lo que reduce su escalabilidad en contextos de alta carga docente (Araya y Majano, 2022; Unsihuay *et al.*, 2023).

Por su parte, la modalidad virtual emerge como la principal innovación del periodo de pospandemia. Los estudios destacan su contribución a la flexibilidad, accesibilidad y continuidad formativa. Sin embargo, esta modalidad presenta una tensión crítica: en numerosos casos, la virtualización implica una transposición de prácticas presenciales sin rediseño pedagógico, lo que limita su potencial transformador. Esta situación sugiere que la virtualidad, por sí sola, no garantiza innovación didáctica, sino que requiere una reconfiguración profunda de las estrategias de enseñanza (Guerra-Reyes *et al.*, 2022; Pineda y Márquez, 2022; Reséndez *et al.*, 2023; Ribeiro-Silva *et al.*, 2023). La modalidad híbrida o mixta se posiciona como una alternativa intermedia que busca combinar las ventajas de ambas modalidades. No obstante, su implementación efectiva depende de condiciones institucionales específicas, como infraestructura tecnológica, políticas de apoyo y formación previa del profesorado. En ausencia de estos elementos, la hibridación puede derivar en modelos fragmentados o inconsistentes (Araya y Majano, 2022; Reséndez *et al.*, 2023). En otras palabras, esta modalidad híbrida aparece con más frecuencia como solución organizativa que como un modelo pedagógico integrado (Sánchez y Castro, 2022; Tomás y Martínez, 2024).

Asimismo, se evidencia que la modalidad virtual, por un lado, aumenta el acceso al conocimiento del docente, mientras que, por otro lado, puede intensificar el trabajo del docente y, por lo tanto, se diluyen los límites

laborales del docente (Sánchez y Castro, 2022; Tomás y Martínez, 2024; Unsihuay *et al.*, 2023). Unido a lo anterior, además, la virtualidad puede simplificar la interacción, reducir el acompañamiento y estandarizar la formación (Araya y Majano, 2022; Gaete y Ramírez, 2024; Sánchez y Castro, 2022; Unsihuay *et al.*, 2023).

En esta modalidad se resalta la eficacia de estrategias activas y colaborativas que promueven un rol más participativo de los docentes en formación. Asimismo, se identifican estrategias centradas en la mentoría y el acompañamiento, que potencian la apropiación de nuevas metodologías y la transferencia a la práctica docente (Fernández de Castro y Villegas, 2024; Guerra-Reyes *et al.*, 2022; Ortí- Martínez *et al.*, 2023; Ribeiro-Silva *et al.*, 2023; San Martín *et al.*, 2022; Sánchez y Castro, 2022). Así, por ejemplo, en el caso de las estrategias activas y colaborativas se identificó una tensión entre las prácticas innovadoras y las rutinas ya establecidas, dado que en el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas son de conocimiento amplio entre los docentes, pero aún predominan los métodos tradicionales de cátedra. Por su parte, se identificó que los entornos digitales pueden apoyar o incluso potenciar las prácticas reflexivas, entre las que destaca la oportunidad para promover la metacognición en la reflexión guiada (Ribeiro-Silva *et al.*, 2023). En las estrategias centradas en la mentoría y el acompañamiento se identificó la importancia de concentrarse en las competencias organizativas y metodológicas para guiar y monitorear de cerca el aprendizaje de los estudiantes (Fernández de Castro y Villegas, 2024).

Se identifica, además, que muchos programas en modalidad virtual no fueron diseñados originalmente como modelos digitales, sino que surgió como una adaptación de emergencia para dar una respuesta rápida a la pandemia, lo cual puede inferir una transferencia improvisada acompañada de una digitalización superficial, que es un punto en el que se señala necesario de profundizar para garantizar la calidad de dichas capacitaciones (Luzuriaga *et al.*, 2022; Reséndez *et al.*, 2023; Sánchez y Castro, 2022).

Las diferencias observadas entre América Latina y la península ibérica parecen asociarse no solo a decisiones pedagógicas, sino también a condiciones estructurales diferenciadas. En los estudios europeos predominan modalidades articuladas con políticas de aseguramiento de calidad, digitalización institucional y financiamiento relativamente estable, lo que favorece procesos más sistemáticos de implementación. En contraste, en América Latina las modalidades híbridas y virtuales aparecen con frecuencia como estrategias de adaptación frente a restricciones presupuestarias, desigualdad tecnológica y heterogeneidad institucional, lo que condiciona su sostenibilidad y profundidad pedagógica.

En conjunto, los hallazgos muestran que las modalidades formativas no constituyen únicamente opciones metodológicas, sino expresiones de procesos más amplios de reorganización de la educación superior de pospandemia. La expansión de formatos virtuales e híbridos refleja tanto intentos de innovación pedagógica como estrategias institucionales orientadas a ampliar cobertura y sostener la continuidad formativa en contextos de incertidumbre. Sin embargo, la revisión evidencia que la efectividad de estas modalidades depende menos de la tecnología utilizada y más de la capacidad institucional para articular recursos, políticas de desarrollo docente y fundamentos pedagógicos coherentes. En ausencia de estas condiciones, la virtualización corre el riesgo de reducirse a una adaptación instrumental más que a una transformación sustantiva de las prácticas de enseñanza.

### 3.3. Competencias didácticas priorizadas

La revisión evidencia una tendencia a priorizar competencias operativas —especialmente digitales y metodológicas— por encima de competencias vinculadas a la reflexión pedagógica profunda, la construcción curricular o el análisis crítico de la práctica docente. Esto podría reflejar una orientación creciente hacia modelos de formación centrados en la adaptación funcional a entornos digitales más que en procesos amplios de transformación pedagógica (Ciriza-Mendivil *et al.*, 2022; García y Martín, 2023; Ribeiro-Silva *et al.*, 2023).

La revisión identifica que las competencias didácticas más recurrentes, promovidas en los programas de formación docente, son: la comunicativa, la digital y la metodológica (Ciriza-Mendivil *et al.*, 2022; Guerra-Reyes *et al.*, 2022). Sin embargo, el análisis comparativo revela que estas competencias no siempre se desarrollan de manera integrada, sino que con frecuencia responden a énfasis parciales determinados por el modelo formativo adoptado.

La competencia comunicativa aparece como un eje mediador, asociada a la capacidad de intermediar entre el conocimiento y generar interacciones significativas en contextos diversos, especialmente en entornos virtuales e híbridos. Esta competencia adquiere particular relevancia en escenarios de alta complejidad, donde la claridad expositiva y la capacidad de adaptación discursiva son clave para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez y Castro, 2022; Tomás y Martínez, 2024).

Las competencias metodológicas y digitales aparecen como ejes prioritarios en los programas revisados. No obstante, la evidencia muestra una tensión persistente entre modelos centrados en la adopción instrumental de tecnologías y enfoques orientados a su integración pedagógica crítica.

Esta diferencia resulta significativa, dado que el dominio técnico de las TIC no garantiza por sí mismo mejoras en la enseñanza ni transformaciones profundas de las prácticas educativas (Araya y Majano, 2022; Delgado y Egido, 2023; Reséndez *et al.*, 2023; Tomás y Martínez, 2024). Asimismo, varios estudios señalan que la implementación de metodologías activas y recursos digitales suele desarrollarse sin suficiente problematización pedagógica respecto a la selección de contenidos, los objetivos formativos y las condiciones de aprendizaje, lo que limita su potencial transformador (Araya y Majano, 2022; Pineda y Márquez, 2022).

Un hallazgo relevante es la existencia de una tensión entre enfoques fragmentados e integradores. Mientras algunos programas abordan las competencias de manera aislada, otros las conciben como un sistema integral (Gaete y Ramírez, 2024; Tomás y Martínez, 2024) que configura la profesionalidad docente. Esta diferencia tiene implicancias directas en la efectividad de los programas, ya que la fragmentación limita la transferencia de los aprendizajes a la práctica (Araya y Majano, 2022; Ribeiro-Silva *et al.*, 2023).

Asimismo, se identifican variaciones según área disciplinar y nivel de experiencia docente, lo que refuerza la necesidad de diseñar programas diferenciados. En este sentido, la evidencia sugiere que no existe un modelo único de desarrollo de competencias, sino múltiples configuraciones adaptadas a contextos específicos (Delgado y Egido, 2023; Gaete y Ramírez, 2024; Tomás y Martínez, 2024).

Los estudios vinculados a carreras de Educación y Pedagogía tienden a enfatizar competencias reflexivas y colaborativas, mientras que en áreas STEM y Salud predominan competencias metodológicas y digitales asociadas a la innovación tecnológica y la resolución de problemas. Esto sugiere que las competencias priorizadas no dependen únicamente del modelo formativo, sino también de tradiciones disciplinares específicas (Gaete y Ramírez, 2024; Guerra-Reyes *et al.*, 2022; Tomás y Martínez, 2024).

En conjunto, los hallazgos muestran que las competencias didácticas promovidas en los programas de formación docente de pospandemia responden menos a un modelo pedagógico unificado que a procesos de adaptación diferenciada frente a las demandas de digitalización, flexibilidad e innovación en la educación superior. La predominancia de competencias digitales y metodológicas sugiere una reconfiguración de la profesionalidad docente orientada a la gestión de entornos híbridos y cambiantes. Sin embargo, la escasa articulación con competencias reflexivas y pedagógicas profundas evidencia el riesgo de reducir la formación docente a capacidades operativas de adaptación tecnológica más que

a procesos integrales de transformación educativa (Guerra-Reyes *et al.*, 2022; Ribeiro-Silva *et al.*, 2023; Tomás y Martínez, 2024).

### **3.4. Tecnología y evidencia de impacto: entre innovación declarada y validación limitada**

El uso de las TIC constituye un componente central en los programas de formación docente universitaria, no solo por su papel en responder a las demandas de una sociedad digital, sino también por su potencial para potenciar la innovación educativa (Azanza *et al.*, 2024), personalizar los aprendizajes (Flores *et al.*, 2024), fomentar prácticas colaborativas (Sánchez y Castro, 2022), atender situaciones de emergencia como la pandemia (Fernández *et al.*, 2022) y promover entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos (Araya y Majano, 2022).

La centralidad de las TIC en los programas revisados parece responder no solo a objetivos pedagógicos, sino también a procesos institucionales más amplios de modernización, aseguramiento de calidad y adaptación a políticas de digitalización de la educación superior impulsadas tras la pandemia (Araya y Majano, 2022; Reséndez *et al.*, 2023; Sánchez y Castro, 2022; Ribeiro-Silva *et al.*, 2023). Es decir, en la literatura de pospandemia se encuentra que la tecnología opera frecuentemente como marcador simbólico de innovación educativa, aun cuando la evidencia sobre transformación pedagógica efectiva sea limitada.

Los programas estudiados integran plataformas, herramientas, simuladores; pero pocos replantean evaluación, mediación pedagógica, relación docente-estudiante, construcción del conocimiento. Los beneficios atribuidos a estas tecnologías incluyen la mejora de la motivación, la flexibilización del aprendizaje, el fomento del trabajo colaborativo y la personalización de la enseñanza. No obstante, el análisis de la evidencia revela una brecha significativa entre estos beneficios declarados y su validación empírica (Silva y Miranda, 2022).

Se identificó que la evidencia empírica que respalda la efectividad de estos programas presenta limitaciones. En la mayoría de los casos, la efectividad de los programas se evalúa a partir de percepciones de los participantes, sin recurrir a diseños metodológicos rigurosos que permitan medir su impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los estudios experimentales o cuasiexperimentales son escasos, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre la formación docente y los resultados educativos. Este hallazgo pone en evidencia una tensión central en la literatura: la predominancia de un discurso de innovación tecnológica que no siempre se acompaña de evidencia sólida.

En este sentido, algunos programas parecen responder a una lógica de adopción tecnológica como fin en sí mismo, más que como medio para la transformación pedagógica.

Asimismo, los resultados muestran que la efectividad de la tecnología depende de su integración con principios didácticos y condiciones institucionales. Factores como la planificación, la formación previa del profesorado, la disponibilidad de recursos y la existencia de políticas de apoyo son determinantes para su éxito.

La tensión que se evidencia en este apartado es entre la necesidad de una rápida digitalización de la educación superior y la necesidad de una profunda transformación pedagógica en relación con las competencias didácticas del profesorado. Si bien las universidades se enfocan en la integración de plataformas, herramientas y simuladores digitales para garantizar la continuidad académica, el profesorado, prioriza el aprendizaje técnico para abordar la docencia en entornos virtuales, lo que se refleja en la necesidad de adquirir seguridad en el manejo de plataformas y herramientas de videoconferencias (Sánchez y Castro, 2022). Este enfoque tecnocentrista, si bien fue crucial para la operatividad, a menudo deja en segundo plano la intencionalidad pedagógica, lo que lleva a que los recursos tecnológicos no siempre se integren de manera efectiva para la construcción de aprendizajes (Araya y Majano, 2022).

#### **4. Discusión y conclusiones**

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que la capacitación docente en educación superior en Iberoamérica se ha expandido de modo significativo en el periodo 2022-2024, especialmente en torno a la incorporación de tecnologías digitales y metodologías activas. Sin embargo, esta expansión no ha estado acompañada, en la misma medida, por una consolidación de marcos pedagógicos integrados ni por evidencia empírica robusta sobre su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En efecto, diversos estudios recientes coinciden en señalar que, si bien la integración de tecnologías digitales favorece la innovación, la flexibilidad y el aprendizaje autónomo, su efectividad depende de su articulación con enfoques didácticos sólidos y con condiciones institucionales adecuadas (Azanza *et al.*, 2024; Flores *et al.*, 2024; Viñoles-Cosentino *et al.*, 2022). De manera similar, investigaciones centradas en el desarrollo de competencias docentes evidencian que la mejora en el desempeño didáctico no se deriva únicamente de la exposición a herramientas o metodologías, sino de procesos formativos sostenidos, reflexivos y contextualizados (González *et al.*, 2024; Zavala *et al.*, 2022).

En este sentido, los resultados sugieren que uno de los principales desafíos actuales no radica en la disponibilidad de modelos o estrategias de capacitación, sino en su articulación sistémica con las políticas institucionales, los mecanismos de evaluación y las trayectorias profesionales docentes. Como muestran estudios recientes en el contexto iberoamericano, los programas que logran mayor sostenibilidad e impacto son aquellos que integran formación, acompañamiento pedagógico y evaluación continua en marcos institucionales coherentes (Lupión Cobos *et al.*, 2024; Sánchez y Castro, 2022).

Asimismo, la evidencia revisada pone de manifiesto una limitación estructural en la investigación sobre formación docente: la predominancia de estudios descriptivos y la escasez de diseños evaluativos rigurosos. En otras palabras, la mayor parte de los estudios revisados presenta evidencia de consistencia media o limitada, debido al predominio de diseños cualitativos descriptivos y observacionales. Solo un grupo reducido de investigaciones mixtas incorpora mecanismos sistemáticos de evaluación de impacto o medición de resultados asociados al desarrollo de competencias didácticas. Esta situación restringe la posibilidad de determinar el impacto real de los programas y plantea la necesidad de avanzar hacia investigaciones que incorporen metodologías más robustas, incluyendo enfoques experimentales o longitudinales (Reséndez *et al.*, 2023; Fernández de Castro y Villegas, 2024).

A partir de estos hallazgos, se concluye que la capacitación docente universitaria no puede entenderse como un conjunto de intervenciones aisladas, sino como parte de un ecosistema institucional que articula formación, práctica y evaluación. En consecuencia, el diseño de programas de desarrollo docente debería orientarse hacia modelos integrados, sostenibles y contextualizados, capaces de responder tanto a las demandas de la transformación digital como a las necesidades pedagógicas profundas de la educación superior contemporánea.

Los desafíos identificados en estos estudios responden a los elementos ausentes respecto a lo que las investigaciones identifican como condiciones y prácticas efectivas. En ese sentido, se mencionan las posibles resistencias por parte de los docentes universitarios para que el programa de capacitación sea lo más efectivo posible. Al respecto, temas como la limitada planificación institucional, la alta resistencia al cambio sobre todo por docentes de mayor experiencia, la preparación previa, las limitaciones en la evaluación y seguimiento, y la falta de tiempo para capacitarse por parte de docentes de áreas de ciencias, se deben considerar para que el modelo de capacitación tenga éxito. Estos elementos coinciden con el estudio de Mozombite *et al.* (2022), que a la vez agrega el temor que

expresan los docentes respecto a la evaluación de las capacitaciones y que estas sean en modalidad virtual.

El estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse en la interpretación de los hallazgos. En primer lugar, la inclusión exclusiva de artículos de acceso abierto (*open access*) favorece la accesibilidad y replicabilidad de la revisión, pero puede introducir sesgos de publicación y selección, al dejar fuera investigaciones relevantes publicadas en revistas de acceso restringido. Esta decisión también puede haber incidido en el predominio de estudios provenientes del contexto español e iberoamericano, donde las políticas de publicación abierta tienen mayor presencia relativa. En segundo lugar, el corpus analizado evidencia una marcada heterogeneidad metodológica y un predominio de estudios cualitativos descriptivos y observacionales, con escasa presencia de investigaciones experimentales, longitudinales o evaluativas de alta robustez metodológica. Esta característica limita la posibilidad de establecer inferencias concluyentes sobre la efectividad e impacto de los programas de capacitación docente revisados.

Las limitaciones identificadas evidencian la necesidad de fortalecer la investigación sobre formación docente universitaria mediante estudios experimentales, longitudinales y evaluativos que permitan analizar con mayor solidez la efectividad de los programas de capacitación y su impacto en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje estudiantil. Asimismo, resulta pertinente incorporar dimensiones relacionales y socioemocionales en el análisis de las competencias didácticas, considerando la creciente evidencia sobre la influencia del vínculo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior (Villa y Zapata, 2024). Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en el papel de las condiciones institucionales y organizacionales en la implementación y sostenibilidad de estos programas en contextos universitarios iberoamericanos.

Los resultados de esta revisión permiten observar que los programas de capacitación docente en competencias didácticas constituyen un espacio central en la reconfiguración reciente de la educación superior iberoamericana, particularmente en el escenario postpandemia. Sin embargo, la evidencia también muestra que su efectividad no depende exclusivamente de la incorporación de tecnologías o metodologías innovadoras, sino de la capacidad institucional para articular propuestas formativas coherentes, sostenibles y pedagógicamente fundamentadas. Desde esta perspectiva, los hallazgos del estudio ofrecen insumos relevantes para el diseño de políticas universitarias de desarrollo docente orientadas no solo

a la actualización técnica del profesorado, sino al fortalecimiento integral de la profesionalidad docente en educación superior.

### **Contribución de autoría**

Lorenzo Javier Wong Lam participó en todas las fases CRediT.

Sandra Carrillo Luna participó en todas las fases CRediT.

### **Fuente de financiamiento**

Autofinanciado.

### **Potenciales conflictos de interés**

Ninguno.

### **Agradecimientos**

Los autores expresan su sincero agradecimiento a todas las instituciones, investigadores y docentes cuyos trabajos académicos hicieron posible el desarrollo de esta revisión sistemática. Asimismo, agradecen el apoyo de la Universidad Científica del Sur por facilitar los recursos y el entorno académico necesarios para la realización de este estudio. Finalmente, reconocen la valiosa labor de la comunidad científica comprometida con el fortalecimiento de las competencias didácticas en la educación superior, cuya producción de conocimiento contribuye al mejoramiento continuo de la calidad educativa en Iberoamérica.

### **Declaración de uso de IA**

Los autores declaran haber utilizado herramientas de inteligencia artificial como apoyo en etapas específicas del proceso de investigación y redacción. En particular, se empleó Rayyan para apoyar la organización y el proceso inicial de selección de artículos durante la revisión sistemática, y ChatGPT como herramienta de asistencia para la revisión de estilo, mejora de redacción, organización de contenidos y edición de algunas secciones del manuscrito.

La definición del problema de investigación, el diseño metodológico, la selección final de los estudios, el análisis de la evidencia, la interpretación de los resultados y las conclusiones fueron realizados y validados íntegramente por los autores. Los autores asumen la responsabilidad total por el contenido, la precisión y la integridad académica del artículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, I. y Majano, J. (2022). La aplicación de recursos tecnológicos y aula virtual en los procesos didácticos en la FCS. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.28>
- Azanza, G., Korres, O., Paños-Castro, J. y Petchamé, J. (2024). Empowering university lecturers in the digital age: Exploring the factors influencing the use of digital technologies in higher education. *Education Sciences*, 14(7), 728. <https://dau.url.edu/bitstream/handle/20.500.14342/6065/education-14-00728-v2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barquero, B., Bosch, M. y Florensa, I. (2022). Contributions of study and research paths at the university: The case of teacher education. *Avances de Investigación en Educación Matemática (AIEM)*, 21, 87-106.
- Bazán, N., Velarde, N. y Bazán, A. (2024). Self-assessment of didactic performance of psychology and education professors in Mexico and Peru. *Frontiers in Education*, 9, 1499598. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1499598>
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. (4.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Calle, E., Breda, A. y Font, V. (2021). Reflection on the complexity of mathematical objects in the initial training of teachers. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(13), 197-214. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i13.4801>
- Camilloni, A. R. W. (2013). *El saber didáctico*. Paidós.
- Ciriza-Mendivil, C. D., Mendioroz Lacambra, A. y Hernández de la Cruz, J. M. (2022). Technological pedagogical content knowledge: Implementation of a didactic proposal for preservice history teachers. *Frontiers in Education*, 7, 852801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.852801>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J. y Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Delgado, R. y Egado, M. (2023). Materiales digitales autoconstruidos para la enseñanza del espacio en la formación docente: propuesta didáctica. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 30, 83-98. <https://doi.org/10.7203/realia.30.24975>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Domit, J. y Paulin, J. (2023). Time and space of the teaching subject in pedagogy courses. *Educação*, 48, 11-25. <https://doi.org/10.5902/1984644468192>
- Empananza, J. I. y Urreta, I. (2005). La revisión sistemática y metaanálisis. *Anales de Pediatría Continuada*, 3(6), 379-383.
- Fernández, M., Dios, C. A., Sosa, D. M. y Cépeda, A. C. (2022). Inverted method and didactic model: A motivating perspective of virtual learning in pandemic contexts. *Bordón*, 74(3), 11-33. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/92677?articlesBySimilarityPage=12>
- Fernández de Castro, J. y Villegas, R. A. (2024). Metodologías activas en educación superior: El caso de una universidad particular en México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631>
- Flores, J. F., Rodríguez, E., Valadez, M. D. L., Costantini, D. y Borges, Á. (2024). Training of health science professors to support the education of high-ability university students. *Frontiers in Education*, 10, 1452681. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1452681>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gaete, M. y Ramírez, M. (2024). Formación práctica de estudiantes de pedagogía en contextos de encierro y centros de protección: Tensiones didáctico-pedagógicas. *Revista de Gestión Social y Ambiental*, 18, 1-18. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-171>
- García, D. y Martín, R. (2023). Mathematical and digital competence of future teachers using GeoGebra application. *Alteridad*, 18(1), 83-96. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.07>
- Gómez, R., Peinado, P. y Moreno-Mediavilla, D. (2024). Clases dentro de las clases: Innovación docente para el alumnado del Máster en Formación del Profesorado de matemáticas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(1), 47-65.
- González, C. M., Vázquez, B. y de las Heras, M. A. (2024). Incidencia de un programa de formación de conceptos de Neurociencia Cognitiva sobre el conocimiento didáctico de un grupo de profesores universitarios de ciencias experimentales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 21(2), 260101-260124. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2024.v21.i2.2601](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i2.2601)
- Gough, D., Oliver, S. y Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. (2.ª ed.). SAGE.

Guerra-Reyes, G., Basantes-Andrade, A., Naranjo-Toro, M., Guerra-Dávila, E. (2022). Modelos didácticos en educación superior: Desde concepciones de los profesores a las ecologías didácticas. *Formación Universitaria*, 15(6), 11-22. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v15n6/0718-5006-formuniv-15-06-11.pdf>

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J. y Welch, V. A. (Eds.). (2022). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. (2.ª ed.). Wiley.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Linnenluecke, M. K., Marrone, M. y Singh, A. K. (2019). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management*, 45(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/0312896219877678>

Lupión Cobos, T., Valencia Ruiz, J. y Torres Blanco, V. (2024). Situaciones de aprendizaje STE(A)M: oportunidades de una formación docente para la educación ciudadana. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (46), 139-156. <https://doi.org/10.7203/dces.46.27574>

Luzuriaga, M., Buscaglia, A. y Furman, M. (2022). Desafíos educativos reales: Transformaciones de una asignatura universitaria en tiempos de pandemia. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 69-90.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Marzi, G., Balzano, M., Caputo, A. y Pellegrini, M. M. (2024). Guidelines for bibliometric-systematic literature reviews: 10 steps to combine analysis, synthesis and theory development. *International Journal of Management Reviews*, 27(1), 81-103. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12381>

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.

Mozombite, M., Manrique, F., Castillo, S., Romero, C., Giraldo, M., Delgado, A. y Andrade, L. (2022). Sistema de análisis del uso de herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje universitario. *iJEP*, 12(4), 81-84. <https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/30833>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 results (Volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD.

Oriola-Requena, S., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2022). Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 16-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24120>

- Ortí-Martínez, J. A., González-Ortiz, J. J. y Burgueño-López, J. (2023). Universidad abierta en periodos POSTCOVID-19. Experiencia colaborativa en la formación de maestras: Estudio de caso. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15843>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Aki, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hrobjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P. y Mober, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pineda, J. A. y Márquez, C. (2022). La docencia universitaria y la concepción de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 611-622.
- Prieto, J., Cruz, J., García, B., Hernández, M. (2024). Educación y formación en tiempos de COVID-19: Análisis de las competencias del Practicum en la Universidad de Salamanca. *Revista de Ciencias de la Educación*, 14, 88.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. European Commission.
- Reséndez, M. A., Martínez, M. L. y Hernández, M. de J. (2023). Adultos mayores en la docencia de la Educación Superior en México. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 29(número especial 7), 238-248.
- Ribeiro-Silva, E., Santos-Pastor, M. L., Amorim, C. y Batista, P. (2023). Aprendizaje basado en proyecto en la formación inicial de profesorado: la construcción de instrumentos pedagógicos virtuales para la enseñanza de Educación física. *Campus Virtuales*, 12(2), 137-145. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.2.1240>
- Rojas, A. A., Herrera, G. L. y Arteaga, Y. (2022). Modelo pedagógico para el trabajo metodológico de la especialización en Medicina General Integral. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2, 72. <https://doi.org/10.56294/saludcyt202272>
- Salgueiro, M. A. (2022). Aprender a enseñar en un profesorado de modalidad consecutiva: aprendizaje – pasaje /s. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 51-70. <https://doi.org/10.6018/educatio.456491>
- San Martín, A., Di Giusto, C. y Mendoza, O. (2022). Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Educación a Distancia*, 22(70). <http://dx.doi.org/10.6018/red.521651>
- Sánchez, M. y Castro, A. (2022). Mentorías para profesorado universitario ante la Covid-19: Evaluación de un caso. *Campus Virtuales*, 11(1), 181-200. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1000>

Silva Quiroz, J. y Miranda Arredondo, P. (Diciembre de 2020). Presencia de la competencia digital docente en los programas de formación inicial en universidades públicas chilenas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-51622020000300149](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000300149)

Selwyn, N. (2016). *Education and technology. Key issues and debates*. (2.ª ed.). Bloomsbury.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tennant, J. P., Waldner, F., Jacques, D., Masuzzo, P., Collister, L. y Hartgerink, C. (2016). The academic, economic and societal impacts of open access. *F1000Research*, 5, 632. <https://doi.org/10.12688/f1000research.8460.3>

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias- pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe.

Tomás, L. M. y Martínez, S. M. (2024). Competencia didáctica docente con base comunicativa: Propuestas en torno a un estudio en la Universidad durante la COVID-19. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-715>

Unsihuay, E., Venegas, V. L. y Esquivel, J. T. (2023). Estrategias didácticas virtuales y desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de posgrado. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(especial 9), 745-756. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.46>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Vergara, D., Antón-Sancho, A., Fernández-Arias, P. y Dávila, L. P. (2022). Assessment of virtual reality among university professors: Influence of the digital generation. *Computers*, 11(92), 1-16. <https://www.mdpi.com/2073-431X/11/6/92>

Villa, V. D. C. y Zapata, J. F. (2024). Resumen del análisis sobre la importancia de incluir tecnologías digitales y virtuales en la enseñanza universitaria. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1331>

Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A. y Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/15425>

Williamson, B. (2017). *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.

Zavala, M. A., Martínez, J. E., González, I. y Durón, M. F. (2022). Valoración de la docencia universitaria desde el enfoque socioformativo: Propiedades de una escala para su evaluación. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 3-21. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1209>

**Lorenzo Javier Wong Lam** es candidato a doctor en Educación (Universidad Científica del Sur), MBA (IMD, Suiza). Bachiller en Administración de Empresas y en Contabilidad (Universidad del Pacífico). Experiencia de 10 años en gestión académica de educación superior universitaria y más de 20 años en la industria en empresas multinacionales, multilaterales y locales.

**Sandra Carrillo Luna** es doctora en Educación (Universidad Autónoma de Madrid), magíster en Políticas Públicas y Sociales (Universidad Pompeu Fabra) y en Políticas Educativas (Universidad Alberto Hurtado). Licenciada en Psicología Educativa (Pontificia Universidad Católica del Perú). Docente del posgrado en Educación de la Universidad Científica del Sur. Investigadora Principal del Instituto de Estudios Peruanos. Presidenta de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. Sus investigaciones se relacionan con las políticas educativas vinculadas a los temas de equidad, desigualdades sociales y segregación escolar.

*Recepción: 21/10/2025*

*Aceptación: 11/2/2026*