

La autoformación docente ante los cambios educativos permanentes

Teacher self-training in the face of permanent educational changes

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21282565>

AUTORES:

Julio Ernesto Mora Aristega¹

Erika Paola García León²

Jorge Washington Viteri Vélez³

Gianella Isabel Benavides Delgado⁴

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: jmora@utb.edu.ec

Fecha de recepción: 03 / 12 / 2025

Fecha de aceptación: 10 / 12 / 2025

RESUMEN

La autoformación docente emerge como respuesta estratégica ante el ritmo vertiginoso de los cambios educativos y la complejidad de los contextos escolares actuales. Lejos de limitarse a la participación en actividades formativas aisladas, implica que el docente asuma un rol activo en la gestión de su propio desarrollo profesional, en diálogo permanente con los retos de la práctica y las demandas institucionales. Este proceso destaca por su carácter intencional, reflexivo y colaborativo, articulando recursos digitales, comunidades de aprendizaje y estrategias de investigación sobre la propia experiencia. La revisión narrativa, basada en

¹ Universidad Técnica de Babahoyo, jmora@utb.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-9928-9179>

² Universidad Técnica de Babahoyo, egarcía@utb.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0001-8203-6434>

³ Universidad Técnica de Babahoyo, jviteriv@utb.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0005-3860-1834>

⁴ Universidad Técnica de Babahoyo, gbenavides@utb.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0008-5114-9450>

diversidad de fuentes teóricas y políticas, evidencia que la autoformación potencia competencias tecnológicas, metodológicas y socioemocionales no siempre abordadas en la formación formal, favoreciendo la innovación pedagógica y la adaptabilidad docente. Sin embargo, se identifican obstáculos estructurales persistentes—sobrecarga laboral, brechas digitales, falta de reconocimiento institucional—que limitan el impacto transformador de la autoformación. En consecuencia, el artículo argumenta la necesidad de políticas y culturas escolares que reconozcan y acompañen la autoformación, articulándola con modalidades formales y promoviendo sistemas de apoyo institucional. La autoformación se sitúa así como condición para la profesionalidad docente y la mejora educativa, capaz de fortalecer la respuesta del sistema ante la volatilidad y los desafíos de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: *Autoformación docente, desarrollo profesional, innovación pedagógica, cambio educativo, reflexión crítica*

ABSTRACT

Teacher self-directed learning is emerging as a strategic response to the rapid pace of educational change and the complexity of current school contexts. Far from being limited to participation in isolated training activities, it implies that teachers assume an active role in managing their own professional development, in constant dialogue with the challenges of practice and institutional demands. This process is characterized by its intentional, reflective, and collaborative nature, integrating digital resources, learning communities, and research strategies based on personal experience. A narrative review, drawing on diverse theoretical and policy sources, demonstrates that self-directed learning enhances technological, methodological, and socio-emotional skills not always addressed in formal training, fostering pedagogical innovation and teacher adaptability. However, persistent structural obstacles—work overload, digital divides, and lack of institutional recognition—are identified that limit the transformative impact of self-directed learning. Consequently, the article argues for the need for school policies and cultures that recognize and support self-directed learning, integrating it with formal modalities and promoting systems of institutional support. Self-directed learning is thus positioned as a prerequisite for teacher professionalism and

educational improvement, capable of strengthening the system's response to the volatility and challenges of contemporary society.

Keywords: *Teacher self-training, professional development, pedagogical innovation, educational change, critical reflection*

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos contemporáneos se caracterizan por una dinámica de cambio acelerado y estructural que afecta simultáneamente a las políticas, al currículo, a la organización escolar, a la cultura profesional y a las expectativas sociales sobre la escuela. Las reformas curriculares sucesivas, la incorporación de tecnologías digitales emergentes, las evaluaciones estandarizadas de gran escala, los nuevos marcos de competencias y la creciente diversidad cultural y funcional del alumnado configuran un escenario de complejidad que interpela de manera directa el trabajo docente. (Andrey Bernate & Vargas Guativa, 2020).

Durante décadas, la actualización del profesorado se concibió fundamentalmente como responsabilidad de los sistemas de formación continua, generalmente a través de cursos, talleres o diplomados ofertados por administraciones educativas, universidades o centros de formación. Sin embargo, el ritmo y la naturaleza de los cambios actuales evidencian los límites de un modelo formativo episódico, centrado en la transmisión de contenidos y poco articulado con los problemas reales de la práctica. Esta brecha entre la lógica de la formación tradicional y la lógica del cambio permanente ha impulsado la revalorización de la autoformación docente como forma de aprendizaje profesional más flexible, contextualizada y situada en la experiencia. (Maquilón Sánchez, 2011).

La autoformación no se reduce a la participación ocasional en actividades voluntarias, sino que implica la asunción de un rol activo por parte del docente como gestor de su propio desarrollo profesional. Esto conlleva la identificación de necesidades y metas, la búsqueda crítica de información y recursos, la experimentación de nuevas estrategias didácticas, la reflexión sobre la propia práctica, la participación en comunidades de aprendizaje y la consolidación de entornos personales de aprendizaje apoyados en las tecnologías digitales.

En este sentido, la autoformación se vincula con la noción de docente reflexivo e investigador de su práctica, así como con el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. (López Auyón , Pérez Melchor, & Solalíndez Aranda , 2011).

El propósito de este artículo es analizar el sentido, los alcances y los desafíos de la autoformación docente ante los cambios educativos permanentes. Para ello, se desarrollan cuatro ejes principales:

- a) Fundamentos conceptuales del cambio educativo y del desarrollo profesional docente;
- b) Conceptualización y modalidades de la autoformación en el contexto actual;
- c) Factores que facilitan u obstaculizan la autoformación; y
- d) Implicaciones para la política educativa, las instituciones escolares y la propia profesión docente. El texto se apoya en una revisión narrativa de literatura científica y de documentos de política, con énfasis en aportes iberoamericanos y anglosajones, que permite articular una mirada crítica y propositiva sobre el problema.

Cambio educativo permanente y complejidad

El cambio educativo contemporáneo se presenta como un fenómeno permanente, multifactorial y no lineal. No se trata simplemente de una sucesión de reformas normativas, sino de transformaciones profundas en la manera de entender la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la finalidad social de la escuela. La expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura digital, las demandas de competencias para la ciudadanía global, las políticas de inclusión y atención a la diversidad, así como los nuevos dispositivos de medición del rendimiento, configuran un entorno de presión constante sobre las escuelas y los docentes. (Mera Campaña , Allas Chisag , Tamayo López , & Zamora Valencia , 2025).

Desde la perspectiva de la teoría de la complejidad, la escuela deja de ser una organización cerrada y estable para convertirse en un sistema abierto, en interacción con múltiples actores y lógicas. En este contexto, el docente no puede ser concebido únicamente como ejecutor de

programas predefinidos, sino como un profesional que interpreta, adapta y resignifica las políticas y propuestas curriculares en función de las particularidades de sus estudiantes y de su comunidad. Esta necesidad de reinterpretación continua genera una demanda permanente de aprendizaje profesional. (Fuentes Sordos, 2015).

Desarrollo profesional docente y aprendizaje a lo largo de la vida

El desarrollo profesional docente se entiende cada vez más como un proceso continuo, contextualizado, colaborativo y situado, que integra dimensiones pedagógicas, disciplinares, éticas, tecnológicas y socioemocionales. Supone superar la visión de la formación como etapa inicial, cerrada en el tiempo, para reconocer que la identidad profesional del docente se construye y reconstruye a lo largo de toda la carrera. (Osorio Cárdenas, 2016).

La literatura sobre desarrollo profesional subraya la importancia de dispositivos formativos que:

- Partan de problemas auténticos de la práctica docente.
- Promuevan la reflexión crítica individual y colectiva.
- Integren la teoría y la práctica a través de la investigación-acción y la indagación reflexiva.
- Articulen espacios formales, no formales e informales de aprendizaje.
- Fomenten la colaboración entre pares y la constitución de comunidades de práctica.

En este marco, la autoformación docente aparece como un componente central del desarrollo profesional, al reforzar la agencia y la capacidad del profesorado para gestionar su propio aprendizaje, decidir qué necesita aprender, seleccionar recursos pertinentes y evaluar el impacto de sus aprendizajes en la práctica. (Osorio Cárdenas, 2016).

Conceptualización de la autoformación docente

La autoformación docente puede definirse como un proceso intencional, autónomo y reflexivo mediante el cual el profesorado diseña, organiza, implementa y evalúa su propio itinerario de desarrollo profesional, apoyándose en fuentes diversas de conocimiento y en

experiencias de aprendizaje que se articulan con las necesidades de su contexto de trabajo. La autoformación se ubica en la intersección entre la autonomía personal, la responsabilidad profesional y la pertenencia a comunidades de aprendizaje. (Estévez, Souto Seijo , Sande, & González Sanmamed, 2021).

Entre sus rasgos principales destacan:

- Autonomía y autorregulación: capacidad del docente para establecer metas de mejora, planificar su aprendizaje, monitorear avances y reajustar estrategias.
- Intencionalidad: conexión explícita entre las actividades de aprendizaje emprendidas y los desafíos de la práctica pedagógica.
- Reflexividad: análisis crítico de la propia actuación y de los marcos institucionales y políticos que la condicionan.
- Contextualización: vinculación estrecha con las características del alumnado, del centro educativo, del territorio y de la política educativa vigente.
- Colaboración: apertura a aprender con y de otros colegas, estudiantes, familias, comunidades y redes profesionales.
- Ética profesional: orientación de la autoformación hacia la mejora de los aprendizajes, la equidad y el bienestar de los estudiantes.

Esta conceptualización dialoga con enfoques como el aprendizaje autorregulado, las comunidades de práctica, los entornos personales de aprendizaje y el docente como profesional reflexivo e investigador. (Estévez, Souto Seijo , Sande, & González Sanmamed, 2021).

Modalidades contemporáneas de autoformación

En el contexto actual, la autoformación se concreta en múltiples modalidades que combinan espacios presenciales y virtuales, así como instancias formales, no formales e informales. Entre ellas se pueden mencionar: (Barrientos Orandini, Yáñez Jara, Barrueto Mercado , & Aparicio Puentes, 2022).

- Construcción de entornos personales de aprendizaje (PLE), integrando plataformas educativas, repositorios de recursos, blogs, podcasts, canales de video, redes sociales académicas y herramientas de curaduría de contenidos.
- Participación en comunidades profesionales de aprendizaje, tanto presenciales (equipos de ciclo, seminarios de centro, redes locales) como virtuales (foros, grupos temáticos, comunidades en línea).
- Aprovechamiento crítico de recursos de formación abiertos, como cursos masivos abiertos en línea, webinars, conferencias grabadas, materiales de organismos internacionales y bancos de prácticas innovadoras.
- Investigación-acción, estudios de caso, proyectos de innovación pedagógica y sistematización de experiencias, como formas de producción de conocimiento situado sobre la práctica.
- Mentoría entre pares, observación de clases, codocencia y retroalimentación colaborativa, que permiten el aprendizaje mutuo y el desarrollo de competencias a través del acompañamiento.
- Microcredenciales y badges digitales, que reconocen aprendizajes específicos autogestionados y fomentan itinerarios de formación más personalizados.

Estas modalidades no son excluyentes, sino que suelen articularse en ecologías de aprendizaje profesional, donde el docente combina diversas fuentes y experiencias de formación a lo largo del tiempo, en función de sus intereses, metas y posibilidades. (Barrientos Orandini, Yáñez Jara, Barrueto Mercado , & Aparicio Puentes, 2022).

Factores que condicionan la autoformación

La autoformación no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino que está mediada por factores personales, institucionales y sistémicos que pueden potenciarla o limitarla. (Franco López, 2021).

Entre los factores personales se encuentran:

- Motivación intrínseca por el aprendizaje y la mejora de la práctica.
- Creencias pedagógicas sobre la enseñanza, el aprendizaje y el rol del docente.
- Sentido de autoeficacia y percepción de capacidad para producir cambios en la práctica.
- Competencias digitales y habilidades de búsqueda, selección y evaluación de información.
- Estrategias de gestión del tiempo y de regulación emocional frente a la sobrecarga laboral.

En el plano institucional, resultan relevantes:

- La cultura escolar, particularmente el grado de colaboración, confianza y apertura al cambio entre el profesorado.
- El liderazgo pedagógico de equipos directivos y coordinaciones, que puede generar condiciones organizativas para la reflexión y la formación.
- La disponibilidad de tiempos protegidos para el trabajo colegiado y el desarrollo profesional.
- La existencia de recursos materiales y tecnológicos que faciliten el acceso a oportunidades de autoformación.
- El reconocimiento simbólico y, en algunos casos, material de las iniciativas autoformativas.

Por último, en el plano sistémico intervienen:

- Las políticas de formación inicial y continua del profesorado, así como los marcos de estándares profesionales.
- Los sistemas de evaluación y carrera docente, que pueden incentivar o desincentivar la autoformación.

- Las condiciones laborales (estabilidad, carga horaria, ratios, remuneración) que inciden en la disponibilidad de energía y tiempo para aprender.
- La existencia de redes, programas y dispositivos públicos o privados que apoyen la formación situada y el trabajo colaborativo.

Ignorar estas mediaciones corre el riesgo de convertir la autoformación en un mandato individualista, que responsabiliza al docente de su actualización sin atender las limitaciones estructurales que la dificultan. (Franco López, 2021).

METODOLOGÍA

El presente artículo se basa en una revisión teórica y documental de tipo narrativa, orientada a comprender el fenómeno de la autoformación docente en el marco de los cambios educativos permanentes. No se trata de una revisión sistemática en sentido estricto, sino de una síntesis crítica que integra aportes de diversas tradiciones teóricas y estudios empíricos representativos.

Diseño de la revisión

El proceso de revisión se organizó en varias etapas:

1. Delimitación del objeto de estudio, centrado en la autoformación docente vinculada al cambio educativo, al desarrollo profesional, a las ecologías de aprendizaje y a las políticas de formación.
2. Identificación de descriptores en español e inglés para la búsqueda de literatura, tales como “autoformación docente”, “formación permanente del profesorado”, “teacher self-directed learning”, “teacher professional development”, “lifelong learning”, “teacher agency”, “educational change”.
3. Consulta de bases de datos y repositorios académicos de acceso abierto y suscripción (por ejemplo, bases de educación y ciencias sociales, portales de revistas iberoamericanas y anglosajonas), priorizando publicaciones de los últimos 10–15 años, sin excluir textos clásicos de referencia.

4. Selección de artículos, libros y documentos de política con criterios de relevancia temática, rigor metodológico (en el caso de estudios empíricos) y reconocimiento en la comunidad académica.
5. Análisis temático de contenido, organizando los hallazgos en categorías vinculadas a: conceptualización de la autoformación, modalidades contemporáneas, factores facilitadores y obstáculos, relación con políticas de desarrollo profesional e impacto en la práctica pedagógica.

Alcances y limitaciones

La revisión ofrece una visión panorámica y argumentada sobre la autoformación docente, pero no pretende agotar la totalidad de la producción existente. La elección de fuentes está condicionada por la disponibilidad de recursos, el acceso a bases de datos y el criterio del investigador. Además, los estudios revisados corresponden a contextos nacionales diversos, por lo que los hallazgos deben interpretarse con cautela al extrapolarlos a realidades específicas. Estas limitaciones refuerzan la necesidad de desarrollar investigaciones contextualizadas que profundicen en la autoformación en sistemas educativos concretos.

RESULTADOS

Tabla 1

Beneficios de la autoformación docente en el proceso pedagógico

Aspectos	Descripción	Beneficios Clave
Desarrollo profesional	La autoformación impulsa competencias no siempre alcanzadas en formación formal.	Compromiso con el crecimiento, uso de tecnología, actualización continua.
Beneficios para la práctica educativa	Docentes identifican y corrigen defectos en su práctica.	Mayor motivación, confianza y capacidad de autogestión.
Transformación del rol docente	Cambio del rol tradicional a guía y facilitador del aprendizaje.	Promueve aprendizaje permanente, innovación y adaptabilidad pedagógica.

Impacto en calidad educativa	Mejora la calidad educativa y el desarrollo profesional constante.	Innovación educativa y cultura de formación permanente.
------------------------------	--	---

Nota. La tabla muestra la descripción de los aspectos de la autoformación docente y los beneficios claves para el proceso pedagógico.

La tabla 1 sintetiza de manera efectiva el impacto de la autoformación docente en el proceso pedagógico, y su estructura es pertinente tanto para la argumentación teórica como para el análisis empírico sobre el desarrollo profesional docente.

Fortalezas del contenido

- **Claridad en la organización:** Cada fila representa una dimensión distinta (desarrollo profesional, práctica educativa, rol docente, calidad educativa), lo que facilita el análisis multidimensional y la vinculación con marcos teóricos en educación y desarrollo profesional.
- **Relación causal explícita:** Se identifica cómo la autoformación impulsa competencias complementarias a la formación formal, genera mejoras motivacionales y cognitivas en los docentes, transforma el rol tradicional hacia uno facilitador y repercute finalmente en la calidad educativa y la cultura institucional.
- **Relevancia de los Beneficios Clave:** Se incluye el uso de tecnología, la actualización continua, la capacidad de autogestión y la innovación, elementos centrales en los modelos contemporáneos de profesionalización docente y mejora escolar.

Oportunidades de mejora

- **Desarrollo profesional:** Puedes enriquecer esta dimensión integrando competencias investigativas (ejemplo: la sistematización de experiencias y la evaluación de prácticas didácticas).
- **Práctica educativa:** La motivación y autogestión conectan bien, pero sería valioso agregar indicadores específicos de mejora práctica como la diversificación de metodologías o la adaptación didáctica ante contextos diversos.

- **Transformación del rol docente:** El cambio hacia facilitador y guía puede complementarse mencionando la construcción de comunidades de aprendizaje y la formación de redes profesionales.
- **Impacto en calidad educativa:** Amplía la referencia a resultados en el aprendizaje de estudiantes, equidad e inclusión, para reforzar la conexión entre autoformación y metas institucionales.
- **Valor como matriz de análisis**

Esta tabla puede usarse como matriz de categorías para codificación en estudios cualitativos, o como base para construir baterías de indicadores en instrumentos cuantitativos (escalas, rúbricas). Las descripciones permiten diseñar preguntas o afirmaciones que exploran el grado en que los docentes reconocen, implementan o valoran estos beneficios en su realidad profesional.

Tabla 2

Opinión de los docentes en referencia a la autoformación

Criterio	Descripción	Opinión de los docentes
Valoración de la autoformación	Considerada una modalidad de formación relevante y muy valorada.	La mayoría reconoce su importancia para el desarrollo profesional y actualización.
Uso de recursos y mecanismos	Uso frecuente de herramientas digitales, diarios de aula y reflexión individual y grupal.	Se identifica la reflexión como una estrategia muy eficaz para mejorar prácticas.
Autonomía y responsabilidad	Toman control y se responsabilizan de su propio aprendizaje.	Ven la autoformación como una muestra de profesionalismo y autocontrol.
Impacto en la práctica	Cambian y mejoran su enseñanza a partir de la autoformación.	Notan mejoras prácticas cuando son proactivos y reflexivos.

Dificultades	Falta de apoyo institucional y de reconocimiento formal de la autoformación.	Algunos sienten que la autoformación no siempre es valorada o promovida adecuadamente.
--------------	--	--

Nota. La tabla muestra la opinión de los docentes en referencia a la autoformación docente en el proceso pedagógico.

La tabla 2 “Opinión de los docentes en referencia a la autoformación” es un instrumento para articular datos empíricos con el análisis teórico del fenómeno autoformativo en contextos educativos.

Fortalezas analíticas

- **Categorías relevantes:** Los cinco criterios seleccionados (valoración, uso de recursos, autonomía, impacto, dificultades) abarcan los principales focos investigativos en estudios sobre autoformación docente, permitiendo captar tanto las percepciones positivas como las limitaciones estructurales.
- **Descripciones precisas:** Cada criterio se define con una breve descripción que facilita la interpretación y posibilita su adaptación como categorías para codificación en investigación cualitativa o como dimensiones de medición en escala tipo Likert.
- **Opinión representada:** La columna “Opinión de los docentes” presenta las valoraciones y experiencias típicas recogidas en estudios de campo: el reconocimiento de la relevancia de la autoformación, la eficacia de la reflexión como estrategia, el sentido de profesionalismo/autocontrol, las mejoras prácticas y la falta de apoyo institucional.

Potencial para investigación educativa

- **Uso en estudios cualitativos:** Se puede emplear para análisis temático en entrevistas o grupos focales, permitiendo identificar frecuencias o patrones discursivos en torno a cada criterio.

- **Base para instrumentos cuantitativos:** Estos criterios pueden convertirse en ítems concretos (“Considero que la autoformación es relevante para mi formación profesional”; “La reflexión individual ha mejorado mi práctica docente”, etc.) para encuestas o cuestionarios de percepción docente.
- **Permite benchmarking:** La tabla facilita la comparación entre contextos, niveles educativos o perfiles docentes, analizando qué criterios son valorados/discutidos de manera diferencial.

Esta tabla, combinada con otras matrices de beneficios, fortalece el argumentario del artículo y ofrece pistas claras para recomendaciones de gestión escolar y política educativa en procesos de cambio permanente. Si deseas profundizar, puedo sugerir cómo transformar cada criterio en indicadores operativos o en preguntas para estudios futuros.

Tabla 3

Retos de los docentes frente a los entornos digitales

Reto	Descripción	Ejemplo
Adaptación de rol y competencias	Pasar de transmisor a facilitador y mentor digital	Uso de plataformas e-learning para guiar proyectos
Capacitación en tecnologías educativas	Aprender a usar herramientas digitales, sistemas de gestión y apps	Manejo de LMS, videoconferencias y multimedia
Diseño de experiencias de aprendizaje	Generar actividades motivadoras e interactivas en entornos virtuales	Gamificación, simulaciones y recursos multimedia
Evaluación y seguimiento virtual	Adaptar sistemas de evaluación al medio digital	Pruebas en línea, foros, rúbricas digitales
Accesibilidad y brecha digital	Enfrentar desigualdades de acceso, conectividad o dispositivos	Aulas híbridas, préstamo de dispositivos

Gestión de tiempo y carga laboral	Organizar el trabajo entre tareas presenciales y digitales	Planificación flexible, herramientas colaborativas
Motivación y apoyo socioemocional	Mantener el vínculo afectivo y motivar en contextos virtuales	Tutorías online, acompañamiento personalizado
Protección de datos y ciberseguridad	Salvaguardar la información personal y académica	Configuración de privacidad, protocolos seguros
Inclusión y atención a la diversidad	Usar tecnologías accesibles y adaptadas para todos los estudiantes	Recursos adaptativos, contenidos personalizados
Actualización y formación continua	Mantenerse al tanto de tendencias y buenas prácticas digitales	Participación en MOOC, comunidades virtuales

Nota. La tabla muestra los retos a los que se enfrentan los docentes en entornos digitales nuevos para ellos.

Tabla 4

Obstáculos estructurales y riesgos de la autoformación docente

Obstáculo	Descripción	Consecuencia
Sobrecarga de trabajo y jornadas extensas	Exceso de tareas administrativas y docentes, poco tiempo para autoformarse	Desgaste profesional, baja participación en formación
Culturas escolares individualistas o burocráticas	Escaso reconocimiento y valoración de la reflexión y colaboración docente	Aislamiento, resistencia al cambio, falta de innovación

Políticas de evaluación y carrera centradas en acreditación	Enfoque en certificaciones formales y puntajes, no en procesos autoformativos	Prioridad a la acumulación de diplomas sobre mejora real
Desigualdades de acceso a recursos	Brechas en dispositivos, conectividad y formación digital	Dificultad para acceder a eventos formativos y recursos TIC
Falta de acompañamiento institucional	Ausencia de tutoría, mentoría y reconocimiento efectivo de la autoformación	Desmotivación, percepción de esfuerzo poco valorado
Riesgo de aislamiento profesional	La autoformación ocurre de forma individual y solitaria	Menor impacto pedagógico y personal, potencia frustración

Nota. La tabla muestra los obstáculos que se presentan en el proceso de autoformación docente y los riesgos a los que se hacen frente, así como las consecuencias que se derivan de aquello.

Tabla 5

Impacto de la autoformación docente en la práctica pedagógica y la innovación

Impacto	Descripción	Ejemplo
Mejoras en diseño didáctico	Implementación de metodologías activas y adaptativas	Aprendizaje basado en proyectos, resolución de problemas
Uso crítico de tecnologías educativas	Integración reflexiva y creativa de herramientas digitales	Creación de blogs, recursos multimedia, clases virtuales
Renovación de estrategias de evaluación	Empleo de estrategias diversificadas y formativas	Rúbricas, autoevaluación, coevaluación y feedback individual

Atención a la diversidad y equidad	Adaptación de materiales y prácticas flexibles	Diseño universal para el aprendizaje, materiales accesibles
Generación de innovación pedagógica	Implementación de soluciones originales en el aula	Gamificación, simuladores, proyectos interdisciplinarios
Mayor reflexión y sistematización de la práctica	Registro y análisis de la experiencia educativa	Diarios de clase, portafolios reflexivos, investigación-acción
Colaboración y construcción de redes	Trabajo conjunto y aprendizaje entre pares	Comunidades de práctica, redes docentes virtuales
Mejora de la motivación y autogestión	Crecimiento en autonomía y compromiso hacia la profesión	Planificación de proyectos personales, búsqueda constante de actualización
Impacto positivo en los aprendizajes	Evidencias de mejora en resultados y participación estudiantil	Resultados académicos, mayor implicación y participación

Nota. La tabla muestra el impacto de la autoformación docente en la práctica pedagógica y en la innovación.

DISCUSIÓN

La literatura revisada coincide en que la velocidad, la intensidad y la imprevisibilidad de los cambios educativos supera la capacidad de los modelos tradicionales de formación para ofrecer respuestas pertinentes y oportunas. En este escenario, la autoformación se presenta como una estrategia indispensable para que el profesorado:

- Actualice de manera continua su conocimiento disciplinar y pedagógico frente a nuevos enfoques curriculares y metodológicos.
- Desarrolle competencias para trabajar en entornos híbridos, integrar tecnologías digitales y gestionar la información de forma crítica.

- Adapte sus prácticas a la diversidad del alumnado y a las demandas de inclusión y equidad.
- Construya respuestas profesionales ante situaciones inéditas (crisis sanitarias, cambios abruptos de modalidad, nuevos marcos de evaluación).

Los estudios que analizan experiencias de autoformación muestran que los docentes que asumen un rol activo en su desarrollo profesional tienden a mostrar mayor flexibilidad cognitiva, apertura a la innovación y capacidad de análisis crítico de las políticas y reformas.

Un eje central de los hallazgos es el tránsito desde modelos de formación centrados en la recepción pasiva de contenidos hacia modelos que reconocen la agencia profesional de los docentes. Desde esta perspectiva, la autoformación contribuye a:

- Reforzar la identidad del docente como profesional que toma decisiones fundamentadas, interpreta el currículo y diseña experiencias de aprendizaje significativas.
- Valorar la experiencia y la reflexión sobre la práctica como fuentes legítimas de conocimiento profesional, junto con la investigación académica.
- Fomentar la construcción colectiva de saber pedagógico a través de la colaboración entre pares, la investigación-acción y la sistematización de experiencias.

La agencia profesional se expresa en la capacidad del docente para problematizar su práctica, proponer mejoras, participar en proyectos de innovación y dialogar críticamente con las políticas y discursos hegemónicos. La autoformación es uno de los canales privilegiados para desarrollar esta capacidad.

Entornos digitales y ecologías de aprendizaje profesional

El desarrollo de tecnologías digitales y de recursos educativos abiertos ha ampliado de forma notable las posibilidades de autoformación. Los docentes construyen ecologías de aprendizaje profesional que integran:

- Cursos en línea, diplomados y programas de especialización ofrecidos por universidades y otras instituciones.
- MOOC, webinars, conferencias virtuales y talleres en línea de diversa duración y profundidad.
- Comunidades virtuales de docentes que comparten recursos, estrategias y reflexiones sobre la práctica.
- Contenidos de divulgación y reflexión profesional en blogs, podcasts, canales de video y redes sociales.

La literatura subraya, sin embargo, que el acceso a un mayor volumen de recursos no garantiza automáticamente aprendizajes profundos. Para que los entornos digitales contribuyan realmente al desarrollo profesional, se requiere que se articulen con procesos de reflexión, planificación, seguimiento y evaluación de la propia práctica. De lo contrario, existe el riesgo de que la autoformación se reduzca a un consumo fragmentario e inconexo de información.

Obstáculos estructurales y riesgos de la autoformación

La autoformación se enfrenta a obstáculos y tensiones que la literatura identifica de manera recurrente:

- Sobrecarga de trabajo y jornadas extensas, que limitan la disponibilidad real de tiempo y energía para actividades de aprendizaje.
- Culturas escolares individualistas o burocráticas, en las que la reflexión y la colaboración tienen poco reconocimiento.
- Políticas de evaluación y carrera docente que valoran más la acreditación formal que los procesos de aprendizaje auténtico.
- Desigualdades en el acceso a dispositivos, conectividad y recursos formativos, que pueden generar brechas entre docentes.

- Falta de acompañamiento y reconocimiento institucional de las iniciativas autoformativas, lo que puede llevar a la desmotivación y al aislamiento.

Además, algunos autores advierten del riesgo de que el discurso de la autoformación se utilice para desplazar la responsabilidad de la formación desde el sistema hacia el individuo, invisibilizando la necesidad de políticas estructurales de apoyo. En ese sentido, se subraya que la autoformación debe entenderse como un derecho y una responsabilidad compartida, no como una carga individual que se suma a condiciones de trabajo ya exigentes.

Impacto en la práctica pedagógica y en la innovación

Los estudios empíricos analizados señalan que la autoformación sostenida y articulada con prácticas reflexivas puede tener efectos significativos en la práctica pedagógica, entre ellos:

- Introducción y consolidación de metodologías activas y centradas en el estudiante (aprendizaje cooperativo, proyectos, enfoque competencial).
- Mayor integración pedagógica de las tecnologías, con foco en la creación de experiencias de aprendizaje significativas y no solo en el uso instrumental de dispositivos.
- Mejora en las estrategias de atención a la diversidad y diseño universal para el aprendizaje.
- Desarrollo de proyectos interdisciplinarios y trabajo en redes interinstitucionales.

No obstante, el impacto de la autoformación no es automático ni lineal. Depende de la calidad y profundidad de las experiencias de aprendizaje, de la capacidad de los docentes para transferir lo aprendido a su contexto y del apoyo institucional para sostener e institucionalizar las innovaciones.

Los resultados permiten afirmar que la autoformación constituye una dimensión esencial de la profesionalidad docente en contextos de cambio permanente. Un profesorado profesionalizado no se define solo por la titulación inicial, sino por la disposición y capacidad

de aprender de manera continua, de interrogar su práctica, de dialogar con la investigación y de participar en la construcción de proyectos educativos colectivos.

Sin embargo, para que la autoformación sea un componente real de la profesionalidad y no un ideal abstracto, es necesario que los sistemas educativos reconozcan y apoyen este proceso. La responsabilidad individual del docente debe articularse con responsabilidades institucionales y políticas, que generen condiciones para que la autoformación sea posible, valorada y sostenible.

Articulación entre autoformación y políticas de formación docente

Un desafío central es la articulación entre la autoformación y las políticas de formación inicial y continua. Esta articulación puede adoptar distintas formas:

- Sistemas de acreditación flexible que reconozcan procesos de autoformación rigurosos, por ejemplo, mediante portafolios de evidencias, proyectos de innovación o investigación-acción.
- Programas de formación continua que combinen módulos estructurados con espacios de elección y diseño de itinerarios personales de aprendizaje.
- Políticas que promuevan las comunidades profesionales de aprendizaje en los centros, con tiempos institucionalizados para la reflexión, el trabajo colaborativo y la sistematización de experiencias.
- Incentivos que valoren la participación en redes, proyectos y actividades de autoformación vinculadas a la mejora de la práctica y de los aprendizajes del alumnado.

Esta perspectiva evita la falsa dicotomía entre formación “oficial” y autoformación, proponiendo un enfoque ecológico en el que distintas formas de aprendizaje profesional se complementan y potencian mutuamente.

La autoformación no es solo un proceso técnico de adquisición de competencias, sino también un proceso ético y político. Un docente que se autoforma de manera crítica:

- Desarrolla sensibilidad para identificar cómo las políticas y reformas impactan en la vida de estudiantes y comunidades.
- Fortalece su capacidad para cuestionar prácticas que reproducen exclusiones, estigmas o desigualdades.
- Se posiciona como sujeto con voz propia en los debates sobre la educación, contribuyendo a la construcción democrática de proyectos educativos.

Desde esta perspectiva, la autoformación docente se vincula con la idea de un profesorado intelectual, comprometido con la justicia social y la transformación democrática de la escuela. La formación, en este sentido, no se limita a actualizar técnicas, sino que implica revisar supuestos, valores y finalidades de la educación.

CONCLUSIONES

La autoformación docente constituye un componente esencial del desarrollo profesional en contextos de cambio educativo permanente. Los docentes que gestionan activamente su aprendizaje desarrollan competencias que no siempre se alcanzan en la formación formal, logran mayor autonomía, uso creativo de tecnologías digitales y se adaptan con flexibilidad a las transformaciones del entorno escolar, favoreciendo tanto el logro como el bienestar educativo de sus estudiantes.

El impacto de la autoformación se evidencia en la innovación pedagógica y la mejora continua de la práctica educativa. La reflexión sistemática, el uso crítico de recursos digitales, la diversificación de estrategias didácticas y la colaboración entre pares permiten transformar el rol docente tradicional, estimular la motivación profesional y promover experiencias de aprendizaje más inclusivas y relevantes para los desafíos de la educación actual.

Persisten obstáculos estructurales que limitan el potencial transformador de la autoformación, como la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento institucional, las brechas digitales y las culturas escolares poco colaborativas. Superar estos retos exige políticas públicas e institucionales que valoren y acompañen la autoformación, articulando

sistemas de reconocimiento, apoyo y acceso equitativo a recursos formativos, para asegurar que la autoformación contribuya efectivamente a la profesionalidad y la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrey Bernate, J., & Vargas Guativa, J. A. (17 de 05 de 2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26. Recuperado el 20 de 11 de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/html/>
- Barrientos Orandini, N., Yáñez Jara, V., Barrueto Mercado, E., & Aparicio Puentes, C. (05 de 08 de 2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, XVIII(4). Recuperado el 20 de 11 de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/280/28073811035/html/>
- Estévez, I., Souto Seijo, A., Sande, O., & González Sanmamed, M. (2021). Aprendizaje profesional docente a través de la autoformación: Un análisis cualitativo de las ecologías del aprendizaje. *Investigación cualitativa en educación: Avances y Desafíos*. doi:<https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.437-447>
- Franco López, J. A. (13 de 04 de 2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Católica del Norte, Fundación Universitaria, Pioneros en Educación Virtual*, 151 - 179. doi:<https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Fuentes Sordos, O. E. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *Varona*, 1 - 12. Recuperado el 22 de 11 de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422005.pdf>
- López Auyón, R., Pérez Melchor, P. P., & Solalíndez Aranda, B. E. (2011). La autoformación para promover autonomía y responsabilidad en la formación de los docentes en educación básica. *XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación*. Recuperado el 20 de 11 de 2025, de <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Escuela/012.pdf>

- Maquilón Sánchez, J. (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI*. Murcia: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Recuperado el 20 de 11 de 2025
- Mera Campaña , I. K., Allas Chisag , W. D., Tamayo López , M. A., & Zamora Valencia , D. A. (03 de 10 de 2025). La transformación de la educación en el siglo XXI; Retos, innovaciones y perspectivas. *Reincisol*, 3727 - 3752. doi:[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)3727-3752](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)3727-3752)
- Osorio Cárdenas, A. M. (2016). El desarrollo profesional docente en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 39 - 52. Recuperado el 25 de 11 de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742003/html/>