



Referencia

Barrientos de Bojórquez, N. A. (2024). Profesionalización Docente: una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado*. 7(1). 113-126. DOI:<https://doi.org/10.36958/sep.v7i1.243>

Artículo científico

Profesionalización Docente: una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario

Teacher Professionalization: a theoretical review of the transformation of the university educational task

Nadia Amanda Barrientos de Bojórquez

Doctoranda en Innovación y Tecnología Educativa

Universidad de San Carlos de Guatemala

nadiabarrientos14@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9095-2579> 

Recibido: 16/01/2024

Aceptado: 13/03/2024

Publicado: 24/06/2024

Resumen

OBJETIVO: establecer cómo la profesionalización docente favorece procesos de innovación educativa y apoya el aseguramiento de la calidad. **MÉTODO:** la investigación se realizó a través del método hermenéutico, un diálogo con las fuentes consultadas en la revisión sistemática de la literatura para responder a las preguntas de la autora. Se emplearon únicamente 24 de 28 artículos seleccionados, pues sí cumplían con los criterios de selección. **RESULTADOS:** los principales hallazgos del estudio son: la identificación de las principales tendencias que construyen el marco competencial de la formación continua de los docentes; se detallan los elementos que pueden impulsar y motivar la permanencia de los docentes dentro de los procesos de formación continua y también, se listan los desafíos que en la actualidad enfrentan los programas de desarrollo profesional docente. **CONCLUSIÓN:** para transformar el proceso de profesionalización docente se requiere un trabajo colaborativo, de co-construcción de programas y planes de desarrollo docente y así garantizar el desarrollo de las competencias académico-profesionales que los docentes universitarios requieren para afrontar los desafíos de la realidad educativa actual.

Palabras clave

calidad de la educación, competencias del docente, educación superior, formación profesional, innovación educativa

Abstract

OBJECTIVE: to establish how teacher professionalization favors educational innovation processes and supports quality assurance. **METHOD:** the research was carried out through the hermeneutic method, a dialogue with the sources consulted in the systematic review of the literature to answer the author's questions. Only 24 of the 28 selected articles were used, as they did meet the selection criteria. **RESULTS:** the main findings of the study are: the identification of the main trends that build the competency framework for the continuous training of teachers; The elements that can promote and motivate the permanence of teachers within the continuous training processes are detailed and the challenges that teacher professional development programs currently face are also listed. **CONCLUSION:** to transform the process of teacher professionalization, collaborative work is required, co-construction of teacher development programs and plans and thus guarantee the development of the academic-professional competencies that university teachers require to face the challenges of the current educational reality.

Keywords

quality of education, teacher competencies, higher education, professional training, educational innovation

Introducción

En el marco del VI Encuentro Bienal de Investigación y Postgrado del Consejo Superior Universitario Centroamericano realizado en noviembre de 2023, fueron socializados los resultados de esta investigación que permitió establecer cómo la profesionalización docente puede favorecer procesos de innovación educativa y apoyar el aseguramiento de la calidad. Por lo que, es necesario hacer un recorrido desde la formación inicial docente, de manera que sea posible comprender las necesidades y retos de la formación posterior.

Aguerrondo (2021) enfatiza que una oferta de formación profesional motiva cambios en la identidad del educador, por lo tanto, la fase inicial de formación que recibe un docente, debería dotarlo de herramientas para tener un desempeño efectivo y el desarrollo de competencias que favorezcan su actuar. Tomando en cuenta que la formación inicial enseña al docente desde la teoría, en este punto se genera la primera disrupción que afecta el capital profesional del docente, quien aprende de innovación leyendo y no haciendo; de didáctica sin aplicación y de metodologías sin experimentación. Al respecto, Palencia Salas et al. (2022) indican que es necesario rediseñar los planes de estudio para que el docente desde sus inicios se forme como un profesional reflexivo, eficiente y pueda desempeñar el rol de investigador, pues como conocedor de su práctica es el más idóneo para realizar estudios que le ayuden no sólo analizar su desempeño, sino que comprenda cómo puede favorecer la formación de los estudiantes.

Autores como Vaillant y Manso (2022) sugieren que actualmente la carrera docente está definida por el aprendizaje y el desarrollo profesional. Las instituciones formadoras de docentes, son las que fijan los criterios de selección para poder ejercer la docencia y tener un buen desempeño docente. También es conveniente comprender que la formación de un docente se articula a lo largo de la vida profesional de manera coherente y sustentable, y por lo tanto debe generar un aprendizaje continuo desde la formación inicial, la formación en servicio y la carrera docente.

Diversos autores han generado propuestas para plantear una formación inicial docente desde el prácticum para favorecer un modelo de formación que responda a las necesidades educativas del siglo XXI y revalorice el rol docente. Becerra-Sepúlveda et al. (2023) señalan que cuando se reconoce los beneficios que una docencia reflexiva puede tener en el aprendizaje, el prácticum es fundamental en el proceso inicial de formación docente, pues este tiempo en el que el docente en formación se hace parte de una comunidad y/o institución educativa real y puede participar en las actividades de un salón de clases es lo que le permitirá incorporarse posteriormente como profesional a la dinámica educativa.

Además, la práctica reflexiva, comprendida como una de las tareas metacognitivas del profesor, permitirá la conformación de comunidades de práctica, en la que el interés compartido es el desarrollo del quehacer educativo enmarcado en acciones de vinculación, entre ellas: el aprendizaje de servicio, la investigación acción y las comunidades de aprendizaje. Becerra-Sepúlveda et al. (2023) sostienen que al tener un proceso de formación inicial basado en el prácticum es posible que los docentes en formación construyan progresivamente su identidad profesional, reflexionen de forma permanente sobre su desempeño e innoven a

partir del compromiso que tiene con la comunidad educativa en la que participa como parte de la experiencia de formación.

Para Vega-Godoy (2022) resulta necesario evaluar los programas de formación inicial docente para verificar las oportunidades de aprendizaje que se les proporcionan, es decir, que se debe revisar la relación que se establece entre el contenido ofrecido en el programa de formación y la resolución de problemas, conocimiento del contexto, entre otros. La autora enfatiza que en Chile la calidad de la formación docente responde a estándares de formación, agrupados en tres áreas de conocimiento: conceptual, práctico y profesional. Esto significa que los docentes son formados para manejar la disciplina que enseñará, la función del contenido y su complejidad, la reflexión y planificación de decisiones pedagógicas contextualizadas y pertinentes al currículo y a las necesidades de los estudiantes.

Así pues, el desarrollo profesional docente no es más que la garantía de calidad del desempeño académico del profesor. Este rol es complejo y requiere de un proceso dinámico de formación continua que demande la incorporación de la innovación educativa y actividades de reflexión, de mejora y perfeccionamiento profesional y personal. La profesionalización es la suma de una serie de competencias que permite al docente cumplir de forma efectiva con su rol educativo; además, el docente debe ser capaz de generar investigación y generar herramientas para afrontar los desafíos de la profesión, reflexionar sobre su práctica, promover el pensamiento complejo y la autorregulación; y también se suma la preparación y diseño de espacios y experiencias de aprendizaje. (Misad et al., 2022; Chan y Canto, 2022).

Por lo tanto, la formación continua es un proceso organizado, sustentado en el contexto en el que se desenvuelve el docente para cumplir con dos tareas esenciales, la primera centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante y la segunda, desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitirán ajustarse a las exigencias y cambios del entorno. Esto supone que la formación del docente es una tarea compleja que debe fortalecer vínculos entre universidades o centros de formación y las instituciones educativas para evitar fragmentar la teoría y la práctica. Entonces, ¿cómo las acciones de profesionalización o desarrollo profesional docente pueden favorecer la innovación educativa y el aseguramiento de la calidad educativa? Esta es la interrogante central de investigación y se responderá en los siguientes apartados.

Materiales y métodos

El propósito central de esta investigación fue determinar las acciones que pueden favorecer la innovación educativa y el aseguramiento de la calidad educativa a través de la profesionalización docente. Para analizar la literatura disponible, se plantearon las siguientes preguntas: a) ¿Cuáles son las tendencias actuales para desarrollar la formación continua de los docentes universitarios?; b) ¿Qué factores pueden impulsar y motivar la permanencia de los docentes universitarios en los espacios de formación continua?; y c) ¿Qué desafíos se identifican dentro del proceso de formación profesional docente?

Empleando el método hermenéutico, fue posible entablar un diálogo con las fuentes consultadas en la revisión sistemática de la literatura. En una primera selección de artículos se descartaron los que no cumplían con alguno de los criterios establecidos, entre ellos: fecha de publicación, formación docente, profesionalización docente, Educación Superior, calidad educativa e innovación educativa; reduciendo de 28 a 24 artículos que fueron tomados en cuenta para completar la revisión de literatura.

Resultados y discusión

El desarrollo profesional docente es un proceso que de forma permanente y continua potencia el desempeño de quien lidera el proceso de aprendizaje. Se habla de una serie de competencias que permitan al profesor actuar con eficacia y diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje auténtico, flexible y significativo, es decir, que pueda ser aplicado en contextos prácticos (Misad et al., 2022).

América Latina aún continúa centrando la profesionalización docente para alcanzar y asegurar la calidad educativa, planteando estrategias vinculadas a la contratación y retención del talento docente y a proporcionar mejores beneficios económicos. Sin embargo, las tendencias mundiales indican que, para alcanzar la calidad educativa a través del desarrollo profesional docente, es necesario implementar mecanismos más rigurosos para seleccionar a los candidatos idóneos para comenzar la formación inicial docente (Misad et al., 2022).

Después de analizar, en la introducción de este estudio, la conceptualización de la formación inicial y la profesionalización docente, es oportuno dar respuesta a la primera pregunta de investigación:

a) ¿Cuáles son las tendencias actuales para desarrollar la formación continua de los docentes universitarios?

Las tendencias identificadas dentro de la literatura revisada inician con la definición de un marco de competencias que dará estructura a la formación docente; el desarrollo docente bajo el enfoque por competencias, asegurando la docencia, la investigación y la extensión; la evaluación del desempeño centrada en competencias; la profesionalización docente desde las ecologías de aprendizaje; y el uso de las metodologías activas en la formación profesional docente.

La primera tendencia que está guiando la profesionalización de los docentes está basada en la definición de un marco de competencias que favorezca la participación de equipos docentes y grupos de interés de la comunidad educativa para su definición y regularización. De esta forma Sánchez-Tarazaga y Matarranz (2023) describen que es conveniente un cambio en el rol docente, asumiendo tareas directivas, especializándose en áreas de enseñanza, coordinando proyectos o colaborando en el diseño del currículo educativo. Para las autoras hay una serie de aspectos destacables para la creación de marcos competenciales docentes atendiendo

las recomendaciones que la Comisión Europea proporcionó en 2020: Apoyo al profesorado; atención a todas las fases del desarrollo profesional docente; motivar el desarrollo de las competencias a través de sistemas de reconocimiento y recompensa; incorporar orientaciones claras y oportunidades para progresar profesionalmente; promover el sentido de propiedad y responsabilidad de la carrera; oportunidades de desarrollo profesional y visibilizar las trayectorias profesionales disponibles; abandonar progresivamente enfoques tradicionales que ven la carrera docente como plana o jerárquica.

Martínez-Huamán et al. (2022) enfatizan que el desarrollo docente bajo el enfoque por competencias ha logrado reorientar la formación profesional desde los diseños curriculares, las estrategias metodológicas, hasta llegar al sistema de evaluación del desempeño. A este aporte se suma el de Vezub y Cordero (2022) quienes sostienen que la formación docente debe considerar la triada: docencia, investigación y extensión; lo que permitiría una definición más precisa del marco competencial, sin perder de vista que se busca impactar la calidad educativa desde la formación proporcionada a los docentes. Valiéndose de los aportes que Harvey y Green hicieron en 1993 interrelacionan las dimensiones de calidad educativa: excepcional, transformativa, ajustada al propósito, ajustada al valor del dinero y la perfección. Naturalmente, con la profesionalización docente se busca alcanzar calidad educativa en términos de transformación para incrementar la habilidad del estudiante de gestionar su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Vezub y Cordero (2022) indican que la calidad educativa vinculada al desempeño docente y su formación continua se centra en cuatro aspectos: la relevancia de contenidos, la pertinencia de los procesos de aprendizaje para generar pensamiento crítico, la distribución igualitaria de saberes y la búsqueda de protagonismo de los actores por participar en decisiones educativas trascendentales. (Rigal, 2016; citado en Vezub y Cordero, 2022).

Por su parte, Gabarda-Méndez et al. (2022) indican que las competencias para el aprendizaje permanente del profesorado presentadas por el Consejo Europeo en 2018, son un marco inicial para la creación de marcos competenciales más amplios y complejos, que respondan a las características y necesidades del contexto para el cual se definan.

Tabla 1

Competencias clave para el aprendizaje permanente del profesorado

Competencia	Definición
Lectoescritura	Habilidad para identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita.
Multilingüe	Habilidad para utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación.

Matemática, ciencia, tecnología e ingeniería	Habilidad de desarrollar y aplicar el razonamiento matemático para la resolución de problemas cotidianos; habilidad y voluntad de explicar el mundo utilizando diferentes conocimientos y metodologías para generar conclusiones; aplicación de los conocimientos científicos a las necesidades humanas.
Digital	Uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, trabajo y participación en la sociedad.
Personal, social y de aprender	Habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información de manera eficaz, colaborar con otros de manera constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el propio aprendizaje y la propia carrera.
Ciudadana	Habilidad para actuar como ciudadanos responsables y participar en la vida social y cívica mediante la comprensión de los conceptos y estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas.
Emprendedora	Capacidad de transformar las ideas en actos a través de la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la iniciativa, la colaboración, la planificación y gestión de proyectos.
Conciencia y expresión cultural	Habilidad para comprender y respetar la importancia creativa de las ideas en las distintas culturas, así como de comprender y expresar las propias ideas de diferentes formas como la música, literatura y las artes escénicas y plásticas.

Matarranz (2023) enfatiza la trascendencia que tienen en la profesionalización docente aspectos vinculados a la formación continua, a la evaluación del desempeño – práctica y quehacer educativo y que, por lo tanto, deben ser considerados como instrumentos al servicio de la profesionalización. Aquí, Lluch-Molins y Cano-García (2022) vinculan la formación docente continúa basada en marcos competenciales con una evaluación del desempeño o labor docente a través de instrumentos que evalúen las competencias docentes según el ciclo de vida profesional de cada docente. Es decir, que debe existir una alineación entre la formación inicial del profesorado, la carrera temprana y el desarrollo continuo a lo largo de la vida profesional.

Estos autores proponen que los instrumentos de evaluación del desempeño consideren nueve competencias clave, divididas en a) específicas (planificación, gestión del aula, evaluación, inclusión, acción comunitaria) y transversales (autorreflexión y desarrollo profesional, tecnologías de la información, comunicación y compromiso ético).

Otras de las tendencias abordadas en la literatura revisada es el que propone una formación profesional docente desde las ecologías de aprendizaje, que son, como exponen López-Calvo y Cubeiro-Rodríguez (2022) parte de la teoría ecológica del aprendizaje, en el que éste se desarrolla en diversos contextos (formales, no formales, autoformación, entre otros) y al vincularse con el aprendizaje integral es factible relacionarlo con el desarrollo personal y profesional. Además, las autoras comparten que para mejorar la calidad de la educación superior mediante la actualización del personal debe ser un proceso permanente pues está dirigido a transformar una tarea en constante actividad. En relación a esta idea, Cabrera et al. (2022) resaltan que la formación y desarrollo profesional docente son los pilares de la calidad pedagógica en la educación superior. Estos autores amplían la definición de ecología de aprendizaje a aquellos contextos, conformados por actividades, recursos y relaciones, en entornos físicos o virtuales, que generan oportunidades de aprendizaje a los individuos y que estos activan a conveniencia y por decisión propia. (p.324). Así pues, las ecologías de aprendizaje permiten a los docentes mejorar sus competencias profesionales a través de un análisis de las actividades y recursos que emplean para obtener mejores logros en el desempeño educativo.

La última tendencia incluida como parte de este estudio, es la implementación de metodologías activas para facilitar la formación profesional de los docentes. En esa línea Fernández y Simón (2022) exponen que el diseño de experiencias educativas utilizando las metodologías activas permiten una formación adaptada a los intereses de quienes participan en el proceso formativo, en este caso, los docentes en servicio. Entonces, si ya se cuenta con un marco de competencias a potenciar y la actividad formativa se desarrolla bajo el enfoque por competencias y la evaluación del desempeño respeta ambos aspectos, las actividades a las que son expuestos los docentes deben propiciar un aprendizaje activo, en el que se priorice el trabajo colaborativo, la comunicación, autorregulación, autonomía y metacognición en un proceso efectivo e integrador. Las autoras reconocen los beneficios y ventajas que tiene la implementación de metodologías activas para trabajar con los estudiantes por lo que, trasladar las metodologías activas al campo de profesionalización docente, dará como resultado el empoderamiento del profesor, contribuirá a la creación de espacios de aprendizaje significativos, se incrementará el liderazgo docente y una mayor innovación en el diario quehacer. Todo esto significa que las tendencias identificadas dentro de la revisión de literatura realizada, marcan el camino a seguir para obtener a través de un proceso de desarrollo profesional docente una mayor calidad educativa e innovaciones que favorezcan el proceso de aprendizaje de estudiantes y docentes.

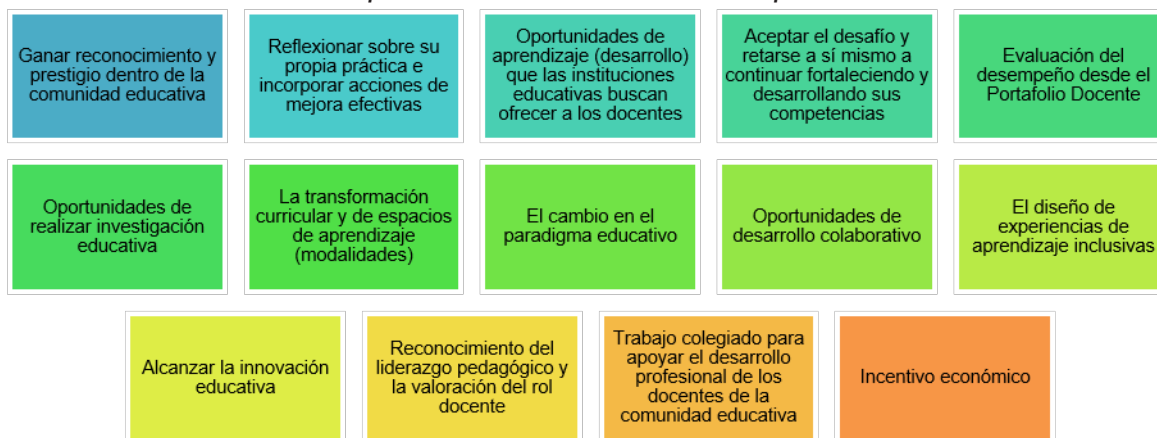
La segunda interrogante de la investigación es:

b) ¿Qué factores pueden impulsar y motivar la permanencia de los docentes universitarios en los espacios de formación continua?

Tradicionalmente se pensaba que parte de los incentivos a los docentes para continuar su formación profesional, era el aumento salarial; es decir que, si la institución quería ver cambios rápidamente en la calidad educativa, con incentivos económicos podría lograrlo. En la actualidad, la formación docente ha cambiado en significado, estructura y también las estrategias que se emplean para conseguir un equipo docente altamente capacitado. Y aunque la motivación económica sigue presente es útil como fuente de reconocimiento, pero no, de desarrollo profesional. Es por esto que los autores consultados: Bauté Álvarez et al. (2022); Casas-Ernst et al. (2022); Palacios-Núñez et al. (2022); Marcelo (2022); Vilcatoma (2022) y Carrasco-Aguilar et al. (2023), dejan claro que dentro de las motivaciones docentes por continuar su profesionalización se encuentran:

Figura 1

Motivaciones de los docentes para continuar su formación profesional



Nota. Elaboración propia con base en los aportes de: Bauté Álvarez et al. (2022); Casas-Ernst et al. (2022); Palacios-Núñez et al. (2022); Marcelo (2022); Vilcatoma (2022) y Carrasco-Aguilar et al. (2023).

La pregunta final de la investigación es:

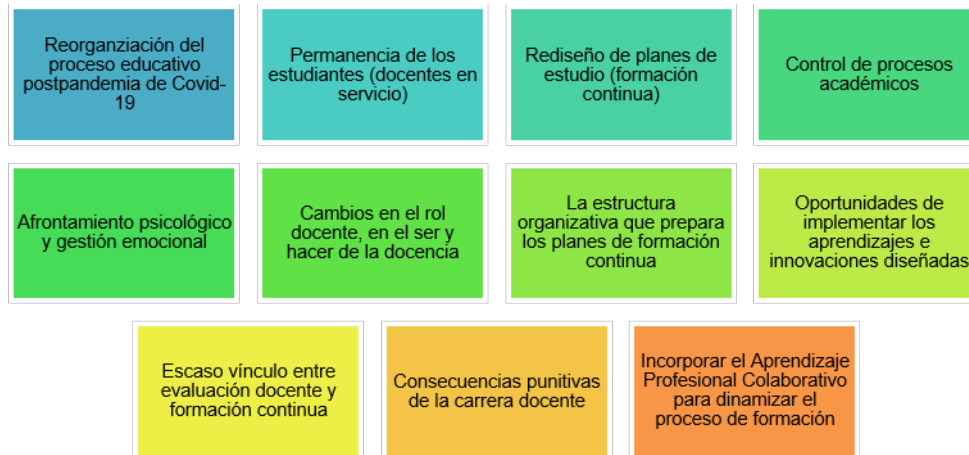
c) ¿Qué desafíos se identifican dentro del proceso de formación profesional docente?

Autores como Vaillant y Manso (2022), Bauté Álvarez et al. (2022); Casas-Ernst et al. (2022); Palacios-Núñez et al. (2022); Carrasco-Aguilar et al. (2023); Patarroyo López et al. (2022) y

Venet-Pérez et al. (2022) identifican algunos retos o desafíos que la formación profesional docente está enfrentando en la actualidad. Entre ellos:

Figura 2

Desafíos de la formación profesional docente



Nota. Elaboración propia con base en los aportes de: Vaillant y Manso (2022), Bauté Álvarez et al. (2022); Casas-Ernst et al. (2022); Palacios-Núñez et al. (2022); Carrasco-Aguilar et al. (2023); Patarroyo López et al. (2022) y Venet-Pérez et al. (2022).

Conclusiones

La formación profesional docente es un proceso flexible, contextualizado a las necesidades de la población y nivel educativo que se atiende. Es una de las estrategias más efectivas para asegurar la calidad educativa y el incremento de la innovación educativa en el quehacer diario del docente. Dentro de las tendencias actuales para favorecer la profesionalización docente se encuentran: la definición de un marco de competencias que dará estructura a la formación docente; el desarrollo docente bajo el enfoque por competencias, asegurando la docencia, la investigación y la extensión; la evaluación del desempeño centrada en competencias; la profesionalización docente desde las ecologías de aprendizaje; y el uso de las metodologías activas en la formación profesional docente.

Por lo tanto, diseñar los programas de formación continua con un enfoque por competencias es lo ideal, para tener un menor desfase entre teoría y práctica. Obtener una formación continua que guarde el hilo conductor desde la formación inicial docente, pasando por la carrera docente y la profesionalización continua de los docentes, permitirá cerrar las discrepancias entre lo aprendido y lo aplicado. En la actualidad hay factores que motivan la participación activa de los docentes en los espacios de capacitación y/o actualización continua, por ejemplo: las oportunidades de realizar investigación educativa, la transformación curricular y de espacios de aprendizaje (modalidades), el cambio en el paradigma educativo, y poder innovar.

Sin embargo, no hay que perder de vista que también existen retos, como la construcción de un currículo pertinente e incluso las oportunidades de aprendizaje que generan las instituciones educativas, entre otros; que deben resolverse para transformar la profesionalización docente. De tal manera que sea posible tener un proceso de co-construcción y de trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, para favorecer un proceso más abierto e implementar lo aprendido para beneficiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con prácticas centradas en ellos, que garanticen el desarrollo de las competencias académico-profesionales requeridas por el ámbito económico-laboral.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2021). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97–108. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp97-108>
- Baute Álvarez, L.M., Iglesias León, M. y Navales Coll, M.A., (2022). La formación investigativa de los profesores universitarios y su importancia para el desempeño docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 306-312.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3050/2999>
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R. y Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 111-138.
<https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Cabrera Lanzo, N., Guárdia Ortiz, L. y Sangrá, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes universitarios en línea: un análisis desde las ecologías de aprendizaje. *Educar*, 58(2), 321-336. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1528>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., y Soto, A. (2023). Desarrollo Profesional Docente: Facilitadores y Barreras a Partir de la Carrera Docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Casas-Ernst, J.A., Mujica-Stach, A.M., Elzel-Castro, M., Bergma-Álvarez, M.J. y Moreno Schmidt, G.J. (2022). Práctica profesional: Una mirada de los docentes que orientan el quehacer educativo. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(2), 313-328. https://www.researchgate.net/publication/366506641_Professional_practice_A_view_of_the_teachers_who_guide_the_educational_practice

- Chan Arceo, C. y Canto Herrera, P. J. (2022). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 25(1), 231-250. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5843/6022
- Fernández Olivero, E. D. y Simón Medina, N. M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la formación profesional. *Contextos Educativos, Revista educación*, 30, 131-155. <https://doi.org/10.18172/con.5362>
- Gabarda-Méndez, V., Cuevas Mozonís, N., Colomo Magaña, E. y Cívico Ariza, A. (2022). Competencias clave, competencia digital y formación del profesorado: percepción de los estudiantes de pedagogía. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21227>
- López-Calvo, S. y Cubeiro-Rodríguez, N. (2022). Actividades formales para el desarrollo profesional docente: un estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 9, 146-156. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8903>
- Lluch-Molins, L. y Cano-García, E. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 79–91. <https://doi.org/10.6018/reifop.514961>
- Marcelo, C. (2022). Innovación y desarrollo profesional docente en la universidad. En Pérez-Postigo, G. S., Torres Fernández, C., Turpo-Gebera, W. O., Aguaded Gómez, J.I. y Alvarado Ávalos, G. (coords.), *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria*. (1era. ed., 213–222). Editorial Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312556.pdf>
- Martínez-Huamán, E., Quispe Morales, R. A., Gutiérrez Mendoza, J. y García-Rivas Plata, C.E. (2022). Gestión educativa y competencias: concepciones del docente universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 266-280. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.18>
- Matarranz, M. (2022). Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Cuestiones Pedagógicas - Revista de Ciencias de la Educación*, 2(31), 131–148. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v2.07>

Misad, R., Misad, K. y Dávila, O. (2022). Desarrollo de la profesionalidad docente: una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(2), 57-73.

<https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.004>

Palacios-Núñez, M. L., Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P. y Goñi-Cruz, F. (2022). Eductec, *Revista electrónica de tecnología educativa*, 82, 167-182.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2569>

Palencia Salas, V., Villagrà Sobrino, S. y Rubia Avi, B. (2022). Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: un estudio de caso. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 1-21.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13743>

Patarroyo López, L. E., Soto Barajas, M. y Valdez Dávila, M.A. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, 58, 1-24. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)

Sánchez-Tarazaga, L. y Matarranz, M. (2023). El perfil competencial docente en la política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>

Vaillant, D. y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118.

<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>

Vega Godoy, A. J. (2022). Oportunidades de aprendizaje en la formación inicial docente para la calidad educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 303-325. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.16886>

Venet Pérez, M. de la C., Panesso Patiño, V. y Cardoso Camejo, L. (2022). El desempeño profesional pedagógico: retos para el docente universitario. *Revista Mapa*, 6(28), 59-73.

<https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/338>

Vezub, L. y Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>

Vilcatoma Salas, L. F. (2022). Formación profesional e investigación acción para el desempeño profesional. En Gerber Pérez-Postigo, S., Torres Fernández, C., Washington Turpo-Gebera, O., Aguaded Gómez, J. I. y Alvarado Ávalos, G. (coords.), *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria*. (1era. ed., 167–177). Editorial Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312556.pdf>

Sobre la autora

Nadia Amanda Barrientos de Bojórquez

Actualmente estudia el Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Posee una Maestría en Liderazgo y Coaching Educativo; Licenciatura en Educación y Profesorado en Problemas de Aprendizaje, de la Universidad del Valle de Guatemala. Recientemente ha investigado en diversas temáticas de Educación Superior, entre ellas: Metodologías Activas, Calidad e Innovación Educativa, Profesionalización Docente; Engagement Estudiantil y Docente.

Financiamiento de la investigación

Con recursos propios.

Declaración de intereses

Declara no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Declaración de consentimiento informado

El estudio se realizó respetando el Código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

Derecho de uso

Copyright (c) (2024) Nadia Amanda Barrientos de Bojórquez

Este texto está protegido por la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Este texto está protegido por una licencia
[Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.