



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN



Artículo

El desarrollo profesional docente en Educación Superior: qué es y principales características

*Professional development for teachers in higher education:
what it is and its main characteristics*

Jesús Enrique Pinto Sosa



* Jesús Enrique Pinto Sosa [0000-0002-7962-2966](#)

Universidad Autónoma de Yucatán

psosa@correo.uady.mx

Recibido: 29/07/2025 **Aceptado:** 04/09/2025 **Publicado:** 20/10/2025

To cite this article: Pinto-Sosa, J.E. (2025). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: qué es y principales características. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 37-49. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22269>

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22269>

RESUMEN

Este artículo analiza el significado del desarrollo profesional docente, así como sus principales características, en el contexto de educación superior y desde el ámbito de la formación continua o permanente del profesorado. Se reconoce la prevalencia de un paradigma hegemónico de la manera como se conceptúa y lleva a cabo el desarrollo profesional docente en las instituciones, lo que conlleva a la necesidad de transitar hacia un paradigma de transformación, cuyos rasgos distintivos sean: centrado en el docente como persona, acompañamiento a largo plazo, desde una perspectiva personalizada y crítica de transformación social, con base en las fases de la vida docente, de carácter integral, continuo, inclusivo y de justicia social, entre otros.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente; Desarrollo profesional; Formación de profesores; Actualización docente; Perfeccionamiento docente.

ABSTRACT

This article analyzes the meaning of professional development for teachers, as well as its main characteristics, in the context of higher education and from the perspective of continuing or lifelong teacher training. It recognizes the prevalence of a hegemonic paradigm in the way teacher professional development is conceptualized and carried out in institutions, which leads to the need to move towards a paradigm of transformation, whose distinctive features are: a focus on the teacher as a person, long-term support, from a personalized and critical perspective of social transformation, based on the phases of teaching life, comprehensive, continuous, inclusive, and socially just, among others.

Keywords: Teacher professional development; Professional development; Teacher training; Teacher refresher courses; Teacher improvement.

1. INTRODUCCIÓN

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Iván, quien ha ejercido ingeniería en los últimos 10 años y le ofrecen ser docente por primera vez; se tendrá que abordar el significado de la docencia como profesión.

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Hilda, quien es doctora e investigadora reconocida a nivel internacional en el área de neurología, se incorpora a la universidad como profesora de tiempo completo y como parte de sus funciones le asignan unos cursos en licenciatura; se tendrá que formar y profesionalizar su labor ahora como docente.

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Richard, quien es docente por horas en un instituto tecnológico, y su principal trabajo recae en un despacho contable; se requiere cambiar el currículo para profesionalizar su labor.

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Isabel, quien gusta de prácticas en el aula, in situ en escenarios reales para mejorar su calidad de la docencia; requerimos diversificar los modelos de desarrollo profesional docente.

Si intentamos profesionalizar la docencia de profesores como Julia, quien tiene seis grupos de clase en el área de ciencias, más funciones académico-administrativas y otras responsabilidades; se tendrá que comprender y reconocer sus necesidades de profesionalización con base en su trayectoria docente.

Las afirmaciones anteriores reflejan una muestra de la diversidad, complejidad y amplitud de lo que implica el desarrollo profesional docente, específicamente acotado a educación superior. Y todo parte del concepto de docencia. Esto conlleva, en primer lugar, reconocerla como una profesión, actuando con honorabilidad, integridad y responsabilidad en el ejercicio de las funciones; pero igual profesionalizar su labor, algo que compromete tanto para quienes se dedican al oficio de enseñar, como a los funcionarios y directores académicos de universidades e instituciones de educación superior (IES).

Para muchos el desarrollo profesional docente (DPD) es un conjunto de cursos (de capacitación o actualización), talleres, seminarios o conferencias dirigidos al profesorado; y que en ocasiones se convierten en diplomados sobre la enseñanza o de aspectos concretos demandados por la institución o la política educativa. Sin embargo, esta conceptualización es muy limitada.

Una primera limitación de la conceptualización anterior es la falta de conocimiento y comprensión de cómo se llega a ser docente en educación superior; en la que es importante saber si se reconoce a la docencia como una profesión digna, en la que se requiere formarse y actualizarse para ejercerla. De aquí que la forma y las razones por las que uno llega a ser docente en una universidad o instituto es un primer punto de partida

y representa un valor importante. Estas realidades nos muestran miradas distintas y en consecuencia amplía nuestra perspectiva del DPD.

Una segunda limitación es la amplia diversidad de las características del profesorado en dicho nivel, como es el tipo de contratación: docente de base (o planta) o por contrato; docentes de tiempo completo (dedicación exclusiva) o parcial (por horas o medio tiempo). Generalmente los de tiempo parcial se dedican principalmente a la docencia. Ibarra (en López-Damián, et al. 2016) los clasifica en tres tipos de “contingentes académicos”:

El primero, las *masas*, incluye alrededor del 65% de los académicos, quienes se dedican a la docencia con contratos temporales en horas/clase/pizarrón, con trabajos en varias instituciones y bajos salarios, cuyo ingreso se eleva por su ejercicio profesional externo a la universidad pública. En el segundo, los *nichos medios*, se encuentran académicos en vías de establecerse en la universidad, tienen un salario base reducido que aumenta por programas de estímulo, y se dedican o a la docencia, a la elaboración de material y escritos didácticos, o a la investigación con altos niveles de productividad y de calidad. El tercer contingente descrito por Ibarra, los *nichos de excelencia*, está conformado por profesores de tiempo completo dedicados a la investigación; son los principales generadores de conocimiento científico y tecnológico con un alto reconocimiento en la universidad y en otras comunidades académicas nacionales e internacionales, y por lo general dirigen programas de posgrado o revistas universitarias, y su remuneración es mayor y más estable que la de los profesores de los otros 2 contingentes (Ibarra, 2016, p. 26).

A esta realidad se la añade si se trata de una institución pública o privada; y se le pueden sumar otras variantes como son: por área de conocimiento, género, subsistema, modalidad, ubicación geográfica, entre otros. La diferenciación del tipo de contratación y caracterización del profesorado en educación superior da cuenta de la diversidad que es necesario considerar al momento de definir el modelo o programas de DPD en cada IES. Por ejemplo, en países como en México, según los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020-2021*:

Del total de docentes de la modalidad escolarizada, el 69.6% tenía una dedicación por horas y apenas una cuarta parte era de tiempo completo. Los porcentajes más altos del tiempo de dedicación por horas se ubicaron en las IES privadas subsidiadas (91.3%), las normales privadas (88.1%) y en las IES privadas (84.6%). Sin embargo, no se puede soslayar el alto porcentaje de docentes por horas en las IES autónomas y estatales [públicas], con 65.4% y 67.5%, respectivamente. Cabe señalar que una baja asignación por horas podría ir en detrimento de la disposición de los docentes a preparar y mejorar continuamente su práctica (MEJOREDU, 2022, pp. 299-300).

Esta situación no es muy diferente en países de latinoamérica, como Argentina y Chile. Asimismo, esta heterogeneidad en el personal hace del DPD más complejo desde su conceptualización, hasta su diseño, implementación y evaluación; y pone sobre la mesa interrogantes como: ¿el DPD es un derecho para todo docente?, ¿qué y cómo formar al profesorado por horas? y ¿qué implicaciones o riesgos tiene el no formar continuamente al profesorado en las IES?

Lo anterior se suma realidades a considerar, en el contexto de México, como son: a) la manera habitual para ser profesor o profesora de educación superior es con título de licenciatura y sin acreditación oficial de algún título o posgrado en educación o docencia, en la que el mayor valor es el dominio de contenido y la experiencia profesional; y b) la priorización de políticas educativas como son, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), el desarrollo y consolidación de Cuerpos Académicos, los programas de estímulos económicos al profesorado y el Sistema Nacional de

Investigadores e Investigadores (SNII), todos dirigidos exclusivamente a profesores de base (planta) de tiempo completo.

Lo anterior lleva a la ineludible necesidad de ampliar el concepto de desarrollo profesional docente, así como sus principios importantes que se fundamenten en un enfoque integral, inclusivo, de justicia social en educación que rebasen categorías e identidades limitadas (Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2013, en Sapon-Shevin, 2013) y centrado en el docente como persona. El DPD revela la manera en cómo el sistema educativo y/o una universidad o IES reconocen a todo docente y su valor en la formación del estudiantado, dando una diversidad de oportunidades para su desarrollo y mejoramiento profesional como docente.

Consideremos de nuevo las cinco afirmaciones o situaciones críticas mencionadas al inicio del artículo, y que aluden la manera de abordar y/o conceptualizar el desarrollo profesional docente.

¿Se tendrá que abordar el significado de la docencia como profesión?

Sí, como campo de conocimiento, está constituido por referentes teóricos, fundamentos y metodologías, en la que el concepto de “docencia” ha evolucionado y se ha resignificado, que va más allá de “dar clases”, “de dictar cátedra”, “de exponer” y de la creencia de enseñar como uno aprendió. Ser docente implica prepararse y estudiar para ello, es decir, un lenguaje propio y un conjunto de saberes necesarios para formar integralmente al estudiantado. Se reconoce, por lo tanto, que no cualquiera puede ser docente. Aquí se involucran tanto al profesorado cuya formación inicial es la docencia, así como a los que encontraron en ésta una segunda vocación.

¿Se tendrá que formar y profesionalizar cada docente?

Sí, se necesita que todo docente, independientemente de sus condiciones contractuales y labores tenga acceso y la oportunidad de profesionalizar su labor en el ejercicio de sus funciones (educación continua o permanente). En este sentido, el DPD debe elevarse a la jerarquía de ser un derecho y una responsabilidad para el profesor o profesora. De no ser así, se reproducen las desigualdades en la enseñanza y con ello se incrementen las brechas de calidad en la formación de futuros profesionistas y el riesgo de injusticias sociales y curriculares que pueden ocasionar rezagos, abandonos, reprobación e incluso experiencias desagradables o daños en la salud socioemocional del estudiantado. Adicionalmente, una de las funciones sustantivas de la universidad es la docencia, y por consiguiente es la primera prioridad y función del profesorado que labora en educación superior, la cual requiere necesariamente pasar por una profesionalización y actualización constante.

¿Se requiere cambiar el currículo de los programas de formación docente para profesionalizar su labor?

Sí, las características de cada docente, desde la forma como se incorpora por primera vez a la docencia, la formación inicial que tiene, las características contractuales y labores, el área disciplinar, el plan de estudios en el que participa, la modalidad, los ritmos y estilos de aprendizaje, las competencias digitales que domina, el subsistema que labora, entre otros; son esenciales para abrir más de una sola opción o posibilidad para formarse o actualizarse como docente. Aquí es necesario el diseño, implementación y evaluación de proyectos de innovación curriculares.

¿Se requiere diversificar los modelos o programas de desarrollo profesional docente?

Sí, existe una amplia gama de opciones (incluso reconocidas dentro del marco de políticas exitosas) de ejemplos, modelos, programas y estrategias para el DPD. Lo convencional son los cursos y/o talleres, que regularmente se da a través de un catálogo que la IES ofrece, o bien, en la que el o la docente seleccionan. La generalidad es que la gran mayoría de estos programas son lineales, instructivos, cuya aprobación se da con solo asistir. Sin embargo, hay muchas más alternativas: prácticas en escenarios reales, acompañamiento, micro-competencias, comunidades de práctica, observación entre pares académicos, etc., cuya característica distintiva es la mejora de la práctica docente.

En los modelos o programas convencionales, la principal limitante es que el profesorado obtiene constancia de los cursos, pero no hay evidencia (ej. evaluación de impacto) ni seguimiento sobre la mejora de la calidad de la docencia. Asimismo, como parte del modelo a considerar, será vital ampliar las dimensiones del DPD, y no sólo considerar el desarrollo pedagógico o epistemológico (o bien didáctico y fortalecimiento del contenido), sino añadir otras como el desarrollo social, el desarrollo cultural y el desarrollo personal (Aponte-Buitrago, 2018); así como ir hacia otras perspectivas de formación del profesorado, como son la personalizada y la crítica y de transformación social; para no quedarse con únicamente las perspectivas tradicional o técnico-científico (Rodríguez, 1996).

¿Se tendrá que comprender y reconocer sus necesidades de profesionalización con base en su trayectoria docente?

Sí, autores como Huberman (1989 y 1990), Boeta y Pinto (2017), y Pinto (2023) dan cuenta que el profesorado transita en un ciclo de vida profesional, o bien, atraviesa por diversas fases de la profesión en función del número de años de experiencia en la labor docente. Esta cambia y se constituye de la interrelación de múltiples aspectos, como pueden ser: las características individuales y de identidad del docente, el contexto, la institución, la cultura, el ambiente o clima organizacional, el sistema educativo, las condiciones y derechos laborales o contractuales, las políticas educativas, y otros más. Esto lleva a la necesidad de conocer y comprender la fase o etapa, y consecuentemente sus características en la que está transitando cada docente, lo que es importante tener en cuenta para el DPD.

Estas respuestas son un ejemplo de los muchos aspectos que se deberían contemplar en todo desarrollo profesional docente, y del entramado de elementos que intervienen para poder dotarle del significado e implicaciones que conlleva en su conceptualización, diseño e implementación. Sin embargo, es un término que se utiliza a la ligera y se desconoce lo que está más allá de cursos cortos de formación docente o la asistencia de eventos programados por especialistas (ej. conferencias) que responden a las políticas educativas y que no representa correctamente el significado de la profesión docente; y en la que existe una escasa y corta discusión alrededor del DPD, tanto en la formación inicial como continuada (permanente) del profesorado, especialmente en la educación universitaria (Aponte-Buitrago, 2018).

Para Aponte-Buitrago (2018), la falta de claridad en la conceptualización del DPD, tiene repercusiones en la manera como se afronta la formación y actualización del profesorado. Para el autor, esto puede originar incluso insuficientes fundamentos teóricos,

una formación centrada solo en los contenidos o solo en los aspectos psico-pedagógicos (o didácticos), y consecuentemente crear modelos o programas de DPD no claros en lo que se pretende lograr, y dando una idea equivocada y contradictoria de qué, por qué y cómo se desea profesionalizar la labor docente. En su análisis sobre la perspectiva formativa del DPD focalizado en profesores de química, Aponte-Buitrago (2018) propone tres preguntas para ampliar la discusión al respecto: 1) ¿qué tipo de formación pedagógica y didáctica es necesaria y suficiente en los profesores?, 2) ¿qué modelo de DPD es adecuado para generar una modelo fuerte de profesionalización docente?, 3) ¿dónde está y hacia dónde va el DPD en su formación y ejercicio profesional?

Por otro lado, contar con un programa o modelo de DPD, tiene grandes repercusiones para las instituciones de educación superior. No sólo es ampliar otras opciones y estrategias de formación y actualización docente, sino pensar en ese 70% (aprox) del profesorado por horas, de la heterogeneidad de sus condiciones (ver los tres tipos de “contingentes académicos” declarados por Ibarra) y sus intereses personales. Esto implicaría además cambios estructurales en las IES, como son la normatividad, la creación de múltiples programas de formación, recursos humanos, entre otros aspectos. Además, por si fuera poco, es *vox populi*, de que no todas las IES cuentan con programas de formación docente, debido a aspectos como: a) la creencia de que es docente quien domina el contenido y no requiere más, b) la creencia de que es responsabilidad del propio docente mantenerse actualizado, y c) la falta de voluntad política, proyecto y/o recursos económicos. Esto es grave debido a que evidencia lo desigual y limitado de los programas de formación docente en las IES.

Aun cuando en los últimos años ha habido una mayor voluntad a incorporar y reconocer el papel e importancia del DPD en las IES, se puede observar en varios casos un desconocimiento del significado, un uso limitado del mismo, así como la reducción del término como equivalente a otros, como son: programas de formación docente, actualización docente, capacitación docente, cursos de actualización, ciclo de conferencias, entre otros similares; lo que se refleja en ocasiones en los discursos y las conversaciones entre autoridades, el profesorado y los responsables de estos programas. A esto se le añade las ideas, afirmaciones o creencias que se tiene al respecto a lo que sí es o no es DPD, y lo que se piensa que es o no necesario, deseable o no, y que debe o no formar parte del DPD.

Este artículo explora y amplía el significado del desarrollo profesional docente, así como sus principales características. El análisis se acota para nivel de educación superior, y en el ámbito de la formación continua o permanente del profesorado. Llevar a cabo este análisis puede ayudarnos a comprender mejor no solo el significado, sino ampliar la perspectiva de lo que implica, sus alcances, retos y desafíos.

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Como se mencionó, el DPD es más que un programa específico de formación, entrenamiento, preparación y/o actualización docente. Para abordarlo se requiere verlo desde un nivel concreción macro. Como se mencionó, no es únicamente un diplomado o cursos de capacitación o actualización en aspectos didácticos o curriculares relacionados con la enseñanza (Fullan, 2007). No se trata de “modelos formativos centrados en suplir algunas lagunas, carencias y déficits del profesorado” (Bolívar, 1998, p. 163), ni del cumplimiento de acciones, directrices o políticas educativas estipuladas por algún organismo externo, ni de “modas” o “copia” de esquemas de actualización de otros países o instituciones. Es mucho más que eso.

2.1. Origen y significado

Aunque no existe un año específico y algún autor o autora a quien se la atribuya el término de desarrollo profesional docente, este surgió con el paso de los años y comenzó a cimentarse en la década de los 80 y 90, cuando se reconoce la importancia de que existe un conocimiento base para la enseñanza (ver *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* en Shulman, 1987), la necesidad de una formación continua para mejorar la práctica docente (ver *The New Meaning of Educational Change* en Fullan, 1982, en su primera edición, escribiendo sobre *The preparation of teachers*) y la exigencia de profesionalizar la enseñanza (ver *Teacher professionalism: Why and how?* por Darling-Hammond, 1990).

Al respecto, Aponte-Buitrago (2018, p. 2) recupera un conjunto de 10 definiciones del DPD (de 2002 a 2017). En la Tabla 1 se presentan y detallan cuatro de estas, con la particularidad de centrar el análisis sobre su significado.

El análisis de estas definiciones permite contrastar el foco central de la definición, las finalidades o propósitos, así como los elementos características de lo que implica o través del cual se pretende lograr el DPD.

Con base en dicho análisis, para fines de este artículo, se conceptua el DPD como:

Un proceso sistemático y permanente de aprendizaje, de apoyo y acompañamiento a lo largo de la vida del profesorado, reconociéndolo como persona y profesional de la enseñanza, buscando tanto su bienestar humano como su crecimiento profesional; de tal manera que le permita dignificar la profesión docente, así como llevárselo a la reflexión de replantear y mejorar su práctica actual y ser capaz de ver los nuevos métodos y estrategias desde la perspectiva y necesidades del estudiante actual (Aponte-Buitrago, 2018, p. 2).

Esta manera de conceptualizar el DPD, supone nuevas maneras, acciones y estrategias para poder lograrlo. Asimismo, tiene implicaciones importantes, como son: 1) poner al centro al docente como persona y profesional de la enseñanza, lo que puede representar un cambio de paradigma en la manera de abordar la formación docente; 2) entraña la necesidad de construir o consolidar su identidad como docente y en consecuencia reconocer y renovar su dignidad; 3) la reflexión a la luz de su práctica actual, que se logra con el intercambio y trabajo conjunto con sus pares y de lo que ocurre en los escenarios reales de clases; 4) la necesaria incorporación de un repertorio de estrategias diversas para lograr sus propósitos; 5) la necesidad de comprender quién es y qué necesita el estudiante actual, y cómo puede contribuir a su formación integral a partir de sus estrategias de enseñanza; y por último, 6) el cambio y la mejora continua de la calidad de la enseñanza, a partir de las evidencias recogidas de su propia práctica.

Tabla 1. Cuatro definiciones de desarrollo profesional docente.

Fuente Autor/año	Se define como...	Finalidad(es)	Implícita / A través de / Características
Villegas-Reimers, (2003, p.12)	Proceso a largo plazo	Para promover crecimiento y desarrollo en la profesión	Oportunidades y experiencias regulares planeadas sistemáticamente
Avalos (2007, p. 78)	Proceso que ocurre a través de toda la vida de un profesor o profesora	Dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula	Los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio... mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente

Londoño- Orozco (2012, p. 165)	Proceso de apoyo, seguimiento y acompañamiento	Para incidir en el desarrollo personal y profesional del docente	Mirada [que] reconoce explícitamente al docente universitario no solo como funcionario o experto disciplinar, sino como verdadero profesional de la enseñanza universitaria
Marzábal, Rocha y Toledo (2015, pp. 214-215)	Proceso de aprendizaje en el que la reflexión ocupa un lugar central	Que se traduce en la acción en el ejercicio docente	Que posibilita la exploración y revisión de las experiencias y el conocimiento dando lugar a nuevas comprensiones

[Fuente: Con base en Aponte-Buitrago (2018, p.2)].

Por ejemplo, autores como Darling-Hammond y McLaughlin (1995), afirman la necesidad de que el DPD debe ser más eficaz y para lograrlo sugieren acciones como:

- involucrar a los docentes en tareas prácticas y brindar oportunidades para observar, evaluar y reflexionar sobre las nuevas prácticas,
- estar impulsado por la participación y basado en la indagación, la reflexión y la experimentación,
- ser colaborativo e implicar el intercambio de conocimientos,
- conectarse directamente con el trabajo de los docentes y sus estudiantes,
- ser sostenido, continuo e intensivo,
- brindar apoyo mediante el modelado, la tutoría y la resolución colectiva de problemas, y
- estar conectado con otros aspectos del cambio escolar.

Por su parte, Buxton (2018) sostiene la necesidad de que el DPD sea eficaz y que favorezca el cambio. Sugiere cinco ideas claves:

1. Tratar al profesorado como profesionales. No como técnicos, presentando una lista de deberes, no generar discusión, ni debate ni reflexión, dando o impartiendo temas o contenidos únicamente, o presentando lo que ahora marca las políticas educativas de lo que se espera del docente, en cuyo caso, la acción o curso tiene un carácter informativo; o peor aún, resaltado o dar cuenta de lo equivocado de la forma de enseñar del profesorado. Por lo contrario, se trata de profesorado con experiencia en la práctica, que conoce del contexto, del valor y riqueza de sus descubrimientos y reflexiones, de lo que se ha dado cuenta y lo aprendido hasta ese momento; y de la importancia de compartir y aprender de otros colegas.
2. Mezclar la teoría y la práctica. En ocasiones las experiencias (ej. cursos o talleres) son unidireccionales, exponiendo la mayoy cantidad de contenido sin interacción y práctica con el profesorado. Se proporciona mucha información que en ocasiones no concreta o aterriza en los escenarios de aula, ya sea por desconocimiento, por falta de experiencia o porque el mensaje es darle toda la responsabilidad al docente de “traducirlo” y llevarlo a las aulas. En ocasiones el docente se olvida rápido de este tipo de experiencias, que pueden ser “bonitas” pero no identifican lo que es relevante, o no saben qué uso darle. Y en otras ocasiones, son prácticos pero no son flexibles.
3. Desarrollar relaciones de trabajo a largo plazo. Los programas y estrategias del DPD se llevan a cabo a largo plazo, en la que los procesos de cambio se dan poco a poco y de manera gradual, en la que es imporante generar confianza entre los profesores univestarios. La base común es la interacción entre el profesorado, compartir y constituir el trabajo a partir de comunidades de práctica, en la que cada docente es igualmente valioso o valiosa.

4. Salir de su zona de confort. Es indispensable que esta característica se oriente a cambiar las estructuras, programas y estrategias habituales con las que el docente está acostumbrado. El DPD implica innovar y ser creativos en las formas y experiencias que se puede lograr tanto el crecimiento personal como profesional. En muchas ocasiones el profesorado ya conoce el sistema y aprende a “manejarse en el medio”.
5. Apoyar en la construcción de sus propias redes de apoyo profesional. El DPD debe permitir la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje que se vayan consolidando con el tiempo. Estas redes le permiten al profesorado a crecer de manera individual y colectiva en función de la solución de los problemas propios de su práctica docente. Cada comunidad puede tener sus propias normas de colaboración, así como metas y dinámicas diferente de trabajo. No se trata de reuniones informativas, técnicas, de trabajo académico-administrativo, de planeación o presupuestación de proyectos.

Dependiendo de la manera como se conceptúe el DPD, se derivan los principios, las políticas educativas, las estrategias, el modelo y/o los programas específicos que permitarán hacerlo realidad en las universidad o IES.

2.2. La dimensión personal en el DPD

Algo esencial que se requiere en la actualidad, sobre una característica irremplazable del DPD es la centración en la formación integral del profesorado, lo que conlleva como propone Aponte-Buitrago (2018, p. 2) a la conjunción de distintas dimensiones en la formación docente, como son: desarrollo personal, desarrollo cultural, desarrollo social y desarrollo pedagógico y epistemológico, dentro del marco del contexto desde el cual procede.

Al respecto, Pinto (2023) hace un llamado en incluir la dimensión del desarrollo personal en todo DPD. El autor lo considera como el “paradigma perdido” del DPD. Bolívar (1998) resalta su importancia y la reconoce como “una nueva visión que dirige su atención a los profesores y profesoras como personas” (p. 163), a tal grado que hace una dura crítica, al atribuir la desprofesionalización de la enseñanza por el abandono progresivo del reconocimiento hacia el profesorado como seres humanos, es decir, personas con sentimientos, emociones, preocupaciones, anhelos e intereses. También el autor, atribuye esta situación, a la política emancipadora de la modernidad, es decir, a los modelos o esquemas de formación centrados exclusivamente en la eficiencia y eficacia de la docencia, a partir de “indicadores de calidad”, de una concepción equivocada sobre “lo que importa es el estudiante” y el docente “lo aguanta todo”, favoreciendo de ese modo, una cultura del descarte, en la cual, lo realmente importante es lo que ocurre exclusivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión personal en el DPD no puede faltar, es el pilar de la formación integral del profesorado, lo que conlleva a reconocerle como persona en su totalidad, como un ser humano. En este sentido, de la misma manera que se busca que los estudiantes descubran y “aprendan a ser”, con base en Delors (1996), es necesario atender y ocuparse del docente en cuanto a su “desarrollo global [como] persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (p.106); lo que supone la necesidad de escucharle, así como conocer y comprender sobre sus emociones, intereses, motivaciones, preocupaciones, salud mental, física, bienestar emocional, situaciones y vivencias que enfrenta al realizar su trabajo, a lo largo de su ejercicio profesional.

2.3. Construcción del referente del DPD

Con base en lo anterior, una primera tarea es que la universidad o IES se posicione sobre el significado o definición que tiene sobre el DPD. Algunas pautas para poder construirla son:

1. Conceptuación de términos clave. En primer lugar, partir de la concepción que se tiene de educar, formar, aprender y enseñar, así como del valor y significado que se le otorgue a la docencia.
2. Análisis y discusión participativa de la realidad. En segundo lugar, consiste en discutir, reflexionar y definir la misión y visión que se tiene (a largo plazo) de la docencia como profesión. Incluye tres subetapas: a) partir de un diagnóstico participativo con los propios docentes (con estudios multimétodos), b) el análisis de la realidad (social, institucional, estudiantil y del profesorado); c) análisis sobre los cambios y nuevos desafíos en el DPD y necesidades actuales de la IES.
3. Posicionamiento sobre la o las perspectivas de formación docente. Consiste en revisar y valorar el marco de referencia sobre las perspectivas que sobre la formación docente se asumirán (ej. tradicional, técnica-científica, personalizada, crítica y de transformación social, en Rodríguez, 1996).
4. Definición y caracterización del modelo de DPD. Lo anterior permitirá, como penúltima etapa, construir, definir y caracterizar el modelo de DPD más adecuado, así como las distintas dimensiones que lo constituirán. Implica la socialización y diálogos compartidos con el profesorado y las personas implicadas.
5. Derivación de políticas, programas, estrategias y acciones. De este modelo, se derivan políticas, programas, acciones y estrategias de formación y ejercicio de la profesión, articuladas entre sí.

Este ejercicio da cuenta de la necesidad de que la construcción del marco de referencia del DPD sea inclusivo, participativo, reflexivo y realista; lo que permitirá contar no solo con el posicionamiento sobre el significado que dirigirá el DPD de la IES, sino igual las características que le darán identidad propia y consecuentemente trazar de ahí, el proyecto de formación y actualización continua del profesorado.

Adicionalmente, un siguiente paso es resolver lo relativo a la instrumentación, implementación y evaluación del modelo de DPD, así como las cuestiones operativas, organizacionales, de recursos humanos y de presupuestación. Para llevar a cabo todo el ejercicio completo, será necesario escribir la memoria y los documentos que evidencian el proceso y el resultado en cada una de las etapas.

3. A MODO DE CIERRE

El desarrollo profesional docente surgió aproximadamente hace 40 años, y su evolución y relevancia se sustenta en los avances científicos de quienes se dedican al campo de la formación y/o profesionalización de la docencia. Así como en su momento, la microenseñanza fue una técnica útil para prepararse como docente en la década de los 50, en la actualidad existen muchas otras que aportan mayor riqueza en la formación y mejora de la práctica docente, reconociendo la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, como puede ser la observación a partir de la autoevaluación y coevaluación de pares académicos. Lo mismo ha ocurrido con el DPD, en cuanto a su evolución y significado. La realidad, es que el mundo actual y los escenarios futuros, así como los grandes retos y desafíos de formar a las generaciones actuales y futuras de estudiantes, ha

cambiado. Por tal motivo, es necesario resignificar a la docencia como profesión y consecuentemente su desarrollo y profesionalización.

Este escrito es una invitación a reflexionar sobre el significado que tenemos respecto del DPD, a la luz de los resultados obtenidos en los últimos 15 o 20 años. La evidencia es contundente: el paradigma hegemónico sobre el DPD ha incentivado y reconocido que el profesorado cuenta con un mayor número de cursos/programas y talleres de formación, cuya principal evidencia es el número de horas; sin embargo, poca evidencia del acompañamiento y la mejora de la práctica docente en los escenarios reales de las clases en educación superior, en los diferentes subsistemas de lo público y del sistema privado. Adicional a esto, prevalecen las desigualdades en cuanto a que no todas las IES cuentan con un programa de DPD, y tampoco no todo el personal académico (específicamente los docentes por horas) tienen acceso u oportunidades de profesionalización de la docencia. La Tabla 2 resume las principales características que sobresalen tanto en el paradigma hegemónico (convencional) en contraste con la propuesta de transitar hacia un paradigma de transformación del DPD.

Tabla 2. Características del paradigma hegemónico y de transformación sobre el DPD.

Paradigma hegemónico	Paradigma de transformación
1. Concreto y específico en función de las oportunidades y necesidades de la IES	1. Proceso sistemático y permanente de aprendizaje
2. Se programa cada semestre o período corto de tiempo	2. A largo plazo a través de toda la vida docente
3. Específico, dirigido más a profesores de tiempo completo y hacia necesidades inmediatas o a corto plazo	3. Integral, inclusivo y de justicia social
4. Busca la actualización de contenidos, orientaciones didácticas y políticas educativas	4. Busca la mejora de la práctica docente
5. El centro son los cursos y/o talleres ofertados y los contenidos	5. El centro es el docente como persona
6. La base común es la exposición de un especialista, de carácter unidireccional e individual, sin reflexión y sin espacios para compartir	6. La base común es la reflexión sobre la práctica docente compartida
7. Define un estándar y lo que se espera que todos deben saber conocer y hacer; y lo que se oferta va dirigido a todos por igual	7. Reconoce la diversidad y las etapas de la vida profesional docente
8. El diseño recae y es definido por un grupo reducido de personas	8. Diseño participativo en comunidad
9. Parte de las necesidades establecidas por los planes institucionales de desarrollo, la política educativa y las novedades que surgen en el momento	9. Parte de un diagnóstico de necesidades integral del profesorado
10. Prevalece la dimensión pedagógica y espeñimológica, es decir, el fortalecimiento de estrategias para la enseñanza y del dominio de contenido	10. El modelo de referencia incorpora una diversidad de dimensiones que requiere profesionalizarse, incluyendo la personal
11. Predominio de oferta, lista y catálogo de cursos, talleres y/o diplomados, valorado en función del número de horas	11. Diversidad e innovación en las estrategias, acciones y programas de formación docente
12. Generalmente se aprende a partir de la exposición de un especialista y de lecturas	12. Aprender a partir de la reflexión, la interacción y el compartir con los demás
13. Solo contempla la perspectiva tradicional y de técnico-científico para la formación docente	13. Añade la perspectiva personalizada y la de crítica de transformación social
14. La formación finaliza con la entrega y recepción de la constancia de haber concluido el o los cursos de actualización	14. Recupera evidencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula

Por otra parte, autores como Darling-Hammond et al. (2017), OCDE (2018), FLACSO (2019) y Vélaz y Vaillant (2021), entre otros, dan cuenta de la amplia diversidad de políticas, acciones, estrategias y programas diversos, que se pueden implementar y resultan exitosas, para hacer realidad la conceptualización que se propone sobre el DPD.

El primer paso, por lo tanto, es generar la reflexión y discusión al interior de cada universidad o IES, sobre lo que se asume como DPD. En este sentido, cada institución puede avanzar de manera gradual hacia los elementos distintivos sobre el DPD, con base en los elementos expuestos en este artículo y otros referentes como son la misión, visión y principios o valores que promueven. Lo siguiente, cada universidad o IES, podrá en consecuencia, definir sus propias políticas, estrategias, acciones y programas para hacerlos realidad.

Para finalizar, será un reto mirar el DPD desde la formación integral del profesorado, considerando como un eje fundamental el desarrollo personal. Esto permitirá reinvindicar la perspectiva humana y personalizada hacia el profesorado y con ello dignificar la profesión docente. Como concluye Bolívar (1998), “el desarrollo profesional de la educación va unido al desarrollo personal, por lo que tiene que sustentarse en el profesor como persona, ligando los ámbitos profesionales y los no profesionales en la vida y persona del profesor, lo público y lo privado, vida y trabajo” (p. 163).

REFERENCIAS

- Aponte-Buitrago, R. (2018). Una defensa de la perspectiva formativa del desarrollo profesional docente en la práctica educativa de los profesores de química. *Química Nova*, 41(2), 219- 226.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento educativo*, 41(1), 77-99.
- Boeta, V. y Pinto, J. (2017). Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso. *Educación y ciencia*, 6(47), 20-31.
- Bolívar, B. A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Ed.). *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Buxton, C. (6 de noviembre de 2018). *Cinco claves para el desarrollo profesional docente*. <https://www.youtube.com/watch?v=OYHfnX9VqKE>. Instituto de Educación – Universidad ORT Uruguay.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. En A. Liberman *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). Falmer Press.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Santillana.
- FLACSO. (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1437>
- Fullan, M. (1982 y 2007). *The new meaning of educational change*. First and Fourth Ed. Teachers college press.

- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, 31–57.
- Huberman, M. (1990) Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Querriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139- 159.
- Londoño-Orozco, G. (2012). Visión integral del desarrollo profesional del docente universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 161-176.
- López-Damián, A. I., García Ponce de León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V., & Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la educación superior*, 45(180), 23-39.
- Marzábal, A., Rocha, A., y Toledo, B. (2015). Caracterización del desarrollo profesional de profesores de ciencias - parte 2: Proceso de apropiación de un modelo didáctico basado en el ciclo constructivista del aprendizaje. *Educación Química*, 26, 212-223.
- MEJOREDU (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo 2020-2021*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Gobierno de México.
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Pinto, J. (2023, Mayo). ¿Qué ocurre con la docencia a partir de los 30 años de experiencia en las aulas? *Espacios de Educación Superior. Aprendemos entre todos*. <https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/01/05/2023/lo-que-importa-es-el-estudiante-y-el-docente-lo-aguanta-todo/>
- Rodríguez, G. J. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 71-85.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coord) (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI. Fundación Santillana.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. UNESCO.