

Artículo original



La profesionalización pedagógica del docente de educación superior: tendencias en la superación postgraduada para mejorar la calidad educativa en América Latina

The pedagogical professionalization of Higher Education teachers: Trends in postgraduate professional development to improve educational quality in Latin America

**A profissionalização pedagógica do docente do Ensino Superior
Tendências na formação pós-graduada para melhorar a qualidade educativa na América Latina**

Juan Carlos Lázaro Guillermo¹  0000-0002-4785-9344  jlazarog@unia.edu.pe

Ronald Gamarra Salinas¹  0000-0002-1235-6317  rgamarras@unia.edu.pe

Carlos Gonzalo González Pinedo¹  0009-0003-0547-8919  cgonzalezp@unia.edu.pe

Claudia Patricia Caballero de Lamarque²  0009-0004-9099-7875  claudialamarq@gmail.com

¹ Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Perú.

² Universidad Nacional de Itapúa. Paraguay.

Recibido: 5/05/2026

Aceptado: 9/06/2026

RESUMEN

La profesionalización pedagógica del docente de educación superior en América Latina enfrenta el desafío de superar enfoques centrados solo en la actualización disciplinar o tecnológica, para integrar

una formación didáctica, reflexiva e investigativa que impacte la calidad educativa. En este sentido, se propone analizar las tendencias recientes en la superación postgraduada orientada a la profesionalización pedagógica del docente de educación superior y sus aportes a la mejora de la calidad educativa en América Latina. Para ello se ejecutó una revisión cualitativa de literatura publicada entre 2020 y 2025, con búsqueda en Google Académico y análisis temático de 14 fuentes seleccionadas en inglés, español y portugués. Los resultados muestran que las tendencias identificadas se relacionaron con el tránsito de la capacitación instrumental a la formación integral, la valoración de la superación postgraduada como proceso sostenido, la construcción de identidad pedagógica mediante reflexión e investigación sobre la práctica y la vinculación de la formación pedagógica con la enseñanza centrada en el estudiante. En este sentido, la profesionalización pedagógica requiere procesos formativos continuos, institucionalmente respaldados, que integren saber didáctico, reflexión crítica e investigación de la práctica para aportar genuinamente a la calidad educativa universitaria.

Palabras clave: profesionalización pedagógica; superación postgraduada; calidad educativa; identidad docente; educación superior; Latinoamérica.

ABSTRACT

The pedagogical professionalization of higher education faculty in Latin America faces the challenge of moving beyond approaches focused solely on disciplinary or technological updating, toward integrating didactic, reflective, and research-oriented training that meaningfully impacts educational quality. This study analyzes recent trends in postgraduate professional development aimed at the pedagogical professionalization of higher education faculty and their contributions to improving educational quality in Latin America. A qualitative literature review of publications from 2020 to 2025 was conducted using Google Scholar, and a thematic analysis was performed on 14 selected sources in English, Spanish, and Portuguese. Results indicate trends including a shift from instrumental training to comprehensive professional training; recognition of postgraduate development as a sustained process; construction of pedagogical identity through reflection and research on practice; and alignment of pedagogical training with student - centered teaching. Pedagogical professionalization therefore requires continuous, institutionally supported training processes that

integrate didactic knowledge, critical reflection, and practice - based research to make a genuine contribution to the quality of university education.

Keywords: pedagogical professionalization; postgraduate professional development; educational quality; teacher identity; higher education; Latin America.

RESUMO

A profissionalização pedagógica do docente do ensino superior na América Latina enfrenta o desafio de superar abordagens centradas apenas na atualização disciplinar ou tecnológica, para integrar uma formação didática, reflexiva e investigativa que impacte a qualidade educativa. Nesse sentido, propõe-se analisar as tendências recentes na formação pós-graduada voltada à profissionalização pedagógica do docente do ensino superior e suas contribuições para a melhoria da qualidade educativa na América Latina. Para isso, realizou-se uma revisão qualitativa da literatura publicada entre 2020 e 2025, com busca no Google Acadêmico e análise temática de 14 fontes selecionadas em inglês, espanhol e português. Os resultados mostram que as tendências identificadas se relacionaram com a transição da capacitação instrumental para a formação integral, a valorização da formação pós-graduada como processo contínuo, a construção da identidade pedagógica por meio da reflexão e investigação sobre a prática, e a articulação da formação pedagógica com o ensino centrado no estudante. Desse modo, a profissionalização pedagógica requer processos formativos contínuos, institucionalmente apoiados, que integrem saber didático, reflexão crítica e investigação da prática para contribuir genuinamente com a qualidade educativa universitária.

Palavras-chave: profissionalização pedagógica; formação pós-graduada; qualidade educativa; identidade docente; ensino superior; América Latina.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en Latinoamérica, en palabras de Cerdá Suárez *et al.* (2021), enfrenta exigencias crecientes asociadas con la calidad académica, la transformación digital, la diversidad estudiantil y la pertinencia social de sus programas. Ahora bien, precisamente en dicho escenario es que el docente universitario se encuentra en una posición central, ya que, en palabras de Kunts

(2025), su labor también implica el diseño de experiencias de aprendizaje, la orientación de trayectorias formativas, la evaluación de procesos y las respuestas dentro de contextos institucionales complejos.

Puede comprobarse en la lectura de Vega-Huerta *et al.* (2025) que, en los últimos años, la formación continua del profesorado universitario ha recibido mayor atención en las políticas institucionales y en la literatura educativa. Lo que llama la atención es que, de acuerdo a Smith y Wyness (2025), una buena parte de estas iniciativas se ha orientado hacia la actualización disciplinar, el uso de tecnologías o el cumplimiento de requerimientos administrativos. De esta forma, si bien se reconoce que estas dimensiones son necesarias, se suscribe lo plasmado por Abdulrahim (2024), en tanto resultan insuficientes si no se articulan con una formación pedagógica que fortalezca la identidad docente, la reflexión sobre la práctica y la capacidad de investigar los problemas reales de la enseñanza universitaria.

En este sentido, se evidencia cómo la profesionalización pedagógica adquiere relevancia, debido a que permite comprender la docencia universitaria como una práctica académica con saberes, métodos y responsabilidades propias (Kariyev *et al.*, 2023; Ndebele, 2024). Esta perspectiva exige superar la idea de que el dominio experto de una disciplina garantiza, por sí solo, una enseñanza de calidad (Huamán-Romaní *et al.*, 2022; Pakhomov *et al.*, 2024). Por su parte, concebir la profesionalización pedagógica como un proceso que trasciende la preparación y transmisión de conocimientos conlleva, en palabras de Mitre Cotta *et al.* (2024) y Srinivasa *et al.* (2023), reconocer que la mejora educativa requiere procesos formativos sostenidos, institucionalmente acompañados y vinculados con las necesidades concretas del profesorado y de los estudiantes.

Así, en América Latina, Ainscow *et al.* (2025) y Villegas-Reimers *et al.* (2023) convergen en que este debate cobra especial importancia por las brechas existentes entre las demandas de calidad educativa y las condiciones reales de desarrollo profesional docente. A su vez, como bien señalan Zhao *et al.* (2024), la superación postgraduada puede constituir una vía pertinente para atender estas tensiones, siempre que no se limite a cursos fragmentados o certificaciones aisladas. Por tanto, en consonancia con Hashim (2022) y Zamazii (2024), se coincide en que su valor depende de la capacidad para integrar formación didáctica, reflexión crítica, investigación sobre la práctica y construcción de comunidades académicas. Por lo que, a partir de este contexto, el presente artículo tuvo como objetivo analizar las tendencias recientes en la superación postgraduada, orientada a la

profesionalización pedagógica del docente de Educación Superior, con énfasis en sus aportes a la mejora de la calidad educativa en América Latina.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño de la investigación

El estudio se concibió como una revisión cualitativa de la literatura, a partir de los lineamientos de Wilson y Anagnostopoulos (2021), particularmente orientada a identificar tendencias recientes sobre la profesionalización pedagógica del docente de educación superior y su relación con la superación postgraduada, la identidad pedagógica, la mejora de la práctica docente y la calidad educativa en América Latina. El objetivo fue analizar investigaciones publicadas entre 2020 y 2025 que permitieran comprender cómo la formación continua del profesorado universitario ha incorporado, o dejado en segundo plano, la dimensión pedagógica frente a la actualización disciplinar y tecnológica.

Estrategia de búsqueda de información

La búsqueda de documentos se realizó en Google Académico, debido a su capacidad para recuperar literatura científica indexada y otros documentos académicos vinculados a revistas de circulación internacional. Para mejorar la trazabilidad del proceso, las referencias recuperadas se gestionaron en Zotero, donde se organizaron carpetas por año, idioma, tema abordado e índice de procedencia. Se priorizaron artículos publicados en revistas incluidas en Scopus o Web of Science, escritos en inglés, español y portugués, en ese orden de preferencia, siempre que abordaran de manera explícita la formación pedagógica del profesorado universitario, el desarrollo profesional docente, la identidad pedagógica, la reflexión sobre la práctica o la calidad educativa en educación superior.

La estrategia de búsqueda combinó descriptores en los tres idiomas previstos.

- En español, se emplearon combinaciones de los siguientes términos clave: profesionalización pedagógica docente universitario, formación continua profesorado universitario, superación postgraduada docente educación superior, identidad pedagógica docente universitario e investigación sobre la práctica docente universitaria.
- En inglés, se emplearon combinaciones de los siguientes términos clave: *university teacher professional development, pedagogical professionalization in higher education, faculty*

development pedagogical identity, teaching practice inquiry higher education y postgraduate teacher training higher education.

- En portugués, se emplearon combinaciones de los siguientes términos clave: *formação pedagógica docente universitário, desenvolvimento profissional docente ensino superior e identidade pedagógica professor universitário.*

Criterios para la selección de los estudios

Se incluyeron publicaciones revisadas por pares, editadas entre 2020 y 2025, con pertinencia directa para el problema de investigación y disponibilidad de DOI, URL estable o metadatos verificables. Se excluyeron tesis, ponencias sin arbitraje, documentos institucionales no publicados en revistas científicas, textos duplicados, trabajos centrados exclusivamente en capacitación tecnológica sin relación con la dimensión pedagógica y estudios sobre formación docente en niveles educativos distintos a la educación superior, salvo que aportaran categorías transferibles al análisis.

El proceso de selección se desarrolló en cuatro momentos. Primero, se revisaron títulos y resúmenes para descartar documentos no relacionados con el objeto de estudio. Luego, se verificó la correspondencia temática con los ejes de análisis definidos (formación continua, identidad pedagógica, investigación de la práctica, superación postgraduada y calidad educativa). En un tercer momento, se examinó el texto completo de los trabajos preseleccionados. Por último, se eligieron 14 fuentes especialmente relevantes para el análisis profundo (Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de análisis de las fuentes incluidas en el estudio

Autores	Año	Revista	Temas abordados	Principales resultados
Fernandes, Araújo, Miguel y Abelha	2023	Education Sciences	Formación pedagógica, desarrollo profesional docente, cambio en concepciones y prácticas.	Muestra que la formación pedagógica incide en las concepciones, prácticas y experiencias docentes. Esta debe abrir espacios de reflexión sobre currículo y decisiones pedagógicas, más

				allá de dotar al docente de técnicas pedagógicas.
Smith y Wyness	2024	Professional Development in Education	Efectividad del desarrollo profesional docente universitario.	Señala que los programas son diversos en composición, diseño y propósito, lo cual permite discutir la ausencia de modelos homogéneos de profesionalización pedagógica.
Murtonen, Aldahdouh, Vilppu, Trang, Riekkien, Vermunt	2024	Teacher Development	Aprendizaje docente, autorregulación y enseñanza centrada en el estudiante.	Relaciona la formación pedagógica, la autorregulación y los patrones de aprendizaje docente con el avance hacia enfoques centrados en el estudiante.
Bélisle, Jean y Fernandez	2024	Frontiers in Education	Revisión de alcance sobre desarrollo educativo del profesorado universitario.	Identifica definiciones, propósitos, factores y variables del desarrollo educativo del profesorado universitario, lo que aporta una base conceptual amplia.
Veiga, Sanches y Alves	2025	Sisyphus-Journal of Education	Efectos de la formación pedagógica en docencia, aprendizaje e identidad profesional.	Afirma que la formación pedagógica fortalece la calidad docente, la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje y la identidad profesional.
Alves y Gonçalves	2024	Revista Portuguesa de Educação	Construcción de la docencia universitaria como profesión académica.	Permite sostener que la docencia universitaria requiere formación pedagógica específica, no solo dominio disciplinar.

Costa Xavier, da Cunha, Del Roveri, Pamplona da Silva y Sancinetti	2024	Educação	Investigación sobre la propia práctica, profesionalidad docente y formación pedagógica.	Sostiene que la formación transforma la práctica pedagógica mediante la reinterpretación de decisiones docentes y la afirmación de la profesionalidad.
El-Soussi	2025	International Journal of Educational Research Open	Identidad docente, transición digital y cambios en creencias, roles y prácticas.	Muestra que los cambios tecnológicos afectan la identidad docente y generan tensiones entre adaptación, resistencia y ambivalencia.
Alvarez-Huari	2025	Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0	Competencia digital, formación continua y modelos híbridos.	Señala que la competencia digital incluye conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, y requiere compromiso institucional con la formación continua.
Condor Campos	2025	Revista InveCom	Calidad educativa, investigación didáctica y docencia universitaria.	Plantea que la docencia universitaria debe fortalecerse mediante investigación didáctica y reflexión permanente.
Zapata Tapias y Agudelo Torres	2025	Revista Virtual Universidad Católica del Norte	Didáctica universitaria y resignificación de prácticas.	Aborda la didáctica universitaria como campo asociado a la práctica docente y a la formación profesional que demanda la sociedad.
Rodríguez Partidas, Pirona, Giménez	2025	Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia,	Investigación, reflexión e innovación pedagógica universitaria.	Destaca la necesidad de integrar investigación y praxis pedagógica para mejorar la educación universitaria.

Guariguata, González Cruz		Tecnología e Innovación		
Londoño Orozco y Sanabria Totaitive	2025	El Ágora U.S.B.	Retos de la formación del profesorado universitario.	Contextualiza las exigencias contemporáneas de la Educación Superior y sus efectos en la formación docente.
Almeida y Viana	2025	Revista Lusófona de Educação	Políticas y prácticas institucionales de desarrollo profesional docente.	Mapea políticas y prácticas de universidades públicas portuguesas, útil para comparar iniciativas institucionales de superación postgraduada.

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos para el análisis de la información

El análisis de la información siguió una lógica cualitativa de carácter temático, por lo que la interpretación se centró en reconocer convergencias, tensiones y vacíos en la literatura reciente (Furlong & Lester, 2023). En particular, se examinó si la formación continua del docente universitario se orienta hacia una profesionalización pedagógica integral o si mantiene una tendencia instrumental centrada en competencias tecnológicas, actualización disciplinar y cumplimiento institucional.

A su vez, como criterio de rigor, se aplicó triangulación temática entre estudios de distintos países, idiomas y enfoques metodológicos. A la par, se consideró la actualidad de las fuentes, la calidad editorial de las revistas, la claridad del diseño metodológico de cada estudio y la contribución directa al problema formulado. La principal limitación del procedimiento radicó en el uso de Google Académico como fuente inicial de recuperación, debido a la amplitud y heterogeneidad de sus resultados. Para reducir ese riesgo, se verificó cada documento en la página de la revista, en Scopus, Web of Science o en registros editoriales confiables cuando estuvieran disponibles.

RESULTADOS

Tendencias recientes en la profesionalización pedagógica del docente universitario

El análisis documental demostró que la profesionalización pedagógica del docente universitario ha comenzado a definirse como un proceso más amplio que la actualización disciplinar. En los estudios analizados, la formación del profesorado de Educación Superior apareció vinculada con la comprensión de la enseñanza, la toma de decisiones didácticas, la reflexión sobre la práctica y la construcción de una identidad docente. En esa línea, Fernandes *et al.* (2023) señalaron que la formación pedagógica incidió en la manera como los profesores interpretaron su actuación docente y valoraron el aprendizaje de los estudiantes.

Una primera tendencia identificada fue el tránsito desde una visión instrumental de la capacitación hacia una concepción formativa de mayor alcance (Figura 1). Smith y Wyness (2025) sostuvieron que los programas de desarrollo profesional docente resultaron más consistentes cuando articularon propósitos institucionales, necesidades del profesorado y efectos observables en la práctica. Este hallazgo permitió distinguir entre actividades aisladas de actualización y procesos de formación sostenidos, con capacidad para incidir en la cultura pedagógica universitaria.

Dimensión	Visión Instrumental (Capacitación)	Concepción Formativa (Profesionalización)
Propósito	Transmisión de información y actualización técnica	Transformación de la comprensión del oficio docente
Frecuencia	Actividades aisladas y cursos breves desconectados	Trayectos continuos y procesos de formación sostenidos
Foco	El contenido disciplinar y los recursos	Las necesidades del profesorado, el contexto y los propósitos institucionales
Resultado	Suma de credenciales y certificaciones	Capacidad para incidir en la cultura pedagógica universitaria

Figura 1. Análisis comparativo entre las dimensiones instrumentales y formativas

Fuente: Elaboración propia

Otra tendencia relevante fue la ampliación del concepto de desarrollo educativo del profesorado. En relación a ello, Bélisle *et al.* (2024) mostraron que este campo reúne dimensiones personales, profesionales, institucionales y curriculares (Figura 2). En función de ello, la profesionalización pedagógica también implicó revisar concepciones sobre el conocimiento, el estudiante, la evaluación y el papel de la universidad. La docencia universitaria apareció, por tanto, como una práctica profesional con saberes propios, situada entre la experiencia disciplinar y la responsabilidad formativa.



Figura 2. Principales dimensiones del desarrollo educativo del profesorado

Fuente: Elaboración propia

Los estudios también sugirieron que la formación pedagógica ganó sentido cuando favoreció procesos de autorregulación y reflexión docente. Al respecto, Murtonen *et al.* (2024) relacionaron la calidad del aprendizaje docente con enfoques de enseñanza centrados en el estudiante. Esto permitió observar que la actualización disciplinar fortalece el dominio del campo de conocimiento; pero la profesionalización pedagógica orienta ese conocimiento hacia decisiones didácticas pertinentes, evaluación formativa y acompañamiento del aprendizaje.

En el caso de la literatura en portugués, Veiga *et al.* (2025) y Costa Xavier *et al.* (2024) coincidieron en reconocer la formación pedagógica como una vía para consolidar la identidad profesional del docente universitario. Esta orientación resultó significativa, en tanto desplazó el énfasis más allá de

la capacitación puntual, orientándola hacia la comprensión de la docencia como práctica que puede ser analizada, documentada y transformada. En particular, Costa Xavier *et al.* (2024) aportaron una lectura cercana al problema de este estudio, al vincular el desarrollo profesional con la investigación sobre la propia práctica.

Ahora bien, a partir de este análisis documental, los autores del presente estudio coinciden en que las fuentes revisadas permitieron identificar, como tendencia común, que la profesionalización pedagógica se configuró como un proceso de construcción profesional, reflexiva e institucional. Aunque la actualización disciplinar y tecnológica conservó valor en la educación superior, los estudios analizados indicaron que estas dimensiones fueron insuficientes cuando no se integraron con formación didáctica, reflexión crítica e investigación docente. Así, la literatura reciente situó la mejora de la calidad educativa en un plano que supera la acumulación de cursos y exige procesos formativos capaces de transformar la comprensión del oficio docente.

La superación postgraduada como vía de desarrollo profesional docente

La literatura revisada permitió reconocer la superación postgraduada como una vía organizada para fortalecer el desarrollo profesional del docente universitario. En los estudios analizados, esta formación se articuló como un proceso que puede incidir en la calidad de la enseñanza cuando responde a necesidades reales del profesorado, se articula con los propósitos institucionales y mantiene continuidad en el tiempo. Precisamente, Smith y Wyness (2025) destacaron que los programas de desarrollo profesional fueron más efectivos cuando combinaron acompañamiento, reflexión sobre la práctica y coherencia con el contexto universitario.

Una tendencia visible fue la necesidad de superar el modelo de cursos breves y desconectados entre sí. De hecho, Alvarez-Huari (2025) mostró que la formación continua adquirió mayor valor cuando se diseñó como trayecto formativo, con objetivos definidos, seguimiento y oportunidades para transferir lo aprendido al aula. Desde esta perspectiva, la superación postgraduada actuó como un espacio para revisar decisiones docentes, problemas de enseñanza, formas de evaluación y vínculos con los estudiantes.

Adicionalmente, Murtonen *et al.* (2024) aportaron evidencia sobre la importancia de la autorregulación en el aprendizaje docente. Sus hallazgos permitieron comprender que la efectividad de la formación, además de depender *per se* del contenido del programa, también lo hizo de la

capacidad del profesorado para analizar su propio desempeño, reconocer dificultades y ajustar sus prácticas. Esta idea resultó relevante, en tanto orienta la diferenciación de una capacitación centrada en la transmisión de información de una formación orientada al desarrollo profesional.

Ahora bien, las iniciativas institucionales también ocuparon un lugar importante en la literatura. Sobre ello, Almeida y Viana (2025) mostraron que el desarrollo profesional docente requiere políticas universitarias estables, estructuras de apoyo y reconocimiento de la docencia dentro de la carrera académica. Este aporte permitió observar que la superación postgraduada pierde alcance cuando queda sujeta a esfuerzos individuales o a ofertas formativas dispersas. Por el contrario, adquiere mayor consistencia cuando forma parte de una estrategia institucional de mejora educativa.

Con relación a lo anterior, Fernandes *et al.* (2023) y Alves y Gonçalves (2024) evidenciaron que los programas de formación pedagógica pueden modificar la manera como los docentes perciben la enseñanza y su propio rol en el proceso formativo. Dicha transformación trascendió la adquisición de técnicas; en tanto destacó por sus bondades para contrastar experiencias, discutir problemas comunes y resignificar la práctica. En ese sentido, la superación postgraduada se vinculó con una dimensión colectiva del desarrollo profesional, porque permitió construir criterios pedagógicos compartidos dentro de la comunidad académica.

Los estudios revisados también indicaron que la pertinencia pedagógica constituye una condición central de la formación continua. Un programa de superación postgraduada resulta limitado cuando responde únicamente a demandas administrativas, tecnológicas o normativas (Zapata Tapias & Agudelo Torres, 2025). En cambio, adquiere mayor valor cuando aborda problemas propios de la docencia universitaria, tales como la planificación didáctica, la evaluación del aprendizaje, la inclusión, el acompañamiento académico, la investigación de la práctica y la enseñanza centrada en el estudiante.

A partir del análisis de esta línea temática, se converge en plantear que la superación postgraduada se presentó en la literatura como una vía de desarrollo profesional docente siempre que integró continuidad, pertinencia pedagógica y respaldo institucional (Figura 3). Por tanto, la interpretación de estos hallazgos permite inferir que la formación continua puede contribuir a la calidad educativa si deja de entenderse como una suma de actividades aisladas y se convierte en un proceso sostenido de reflexión, aprendizaje profesional y transformación de la práctica universitaria.

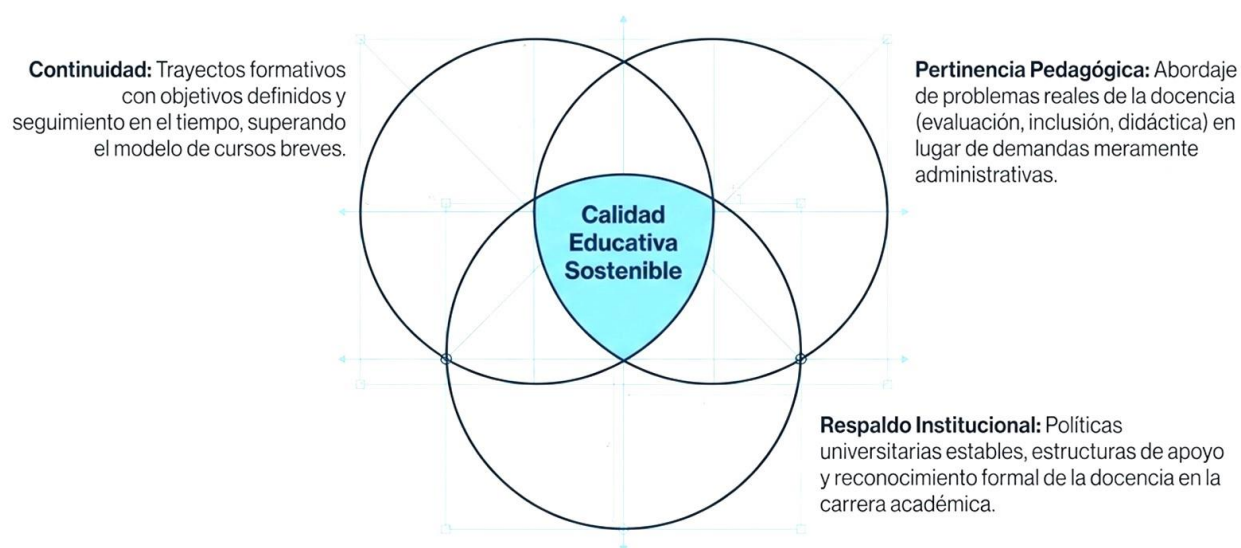


Figura 3. Condicionantes de la sostenibilidad de la calidad educativa en la superación postgraduada

Fuente: Elaboración propia

Identidad pedagógica, reflexión e investigación sobre la propia práctica

El análisis documental de la literatura consultada permitió observar que la profesionalización pedagógica del docente universitario no dependió únicamente de programas formales de capacitación. En tal caso, también se relacionó con la manera en que el profesorado construyó una identidad pedagógica, interpretó su experiencia y convirtió los problemas de aula en objetos de reflexión sistemática. Por tanto, la identidad docente apareció como una dimensión situada, en permanente ajuste, atravesada por las trayectorias académicas, las exigencias institucionales y las transformaciones de la educación superior.

En este contexto, Costa Xavier *et al.* (2024) aportaron una perspectiva cercana a este eje, al mostrar que la investigación sobre la propia práctica favoreció procesos de revisión profesional entre docentes universitarios. Sus hallazgos indicaron que el análisis de la experiencia pedagógica permitió reconocer tensiones, reformular decisiones didácticas y comprender la docencia como un campo susceptible de indagación. Esta orientación resultó relevante porque desplazó la formación desde la recepción de contenidos hacia la producción de saber pedagógico desde la práctica.

Por su parte, la reflexión sistemática también emergió como un componente de la identidad pedagógica. Rodríguez Partidas *et al.* (2025) relacionaron la investigación y la reflexión con la mejora de la praxis universitaria, al destacar que el docente requiere interpretar críticamente lo que ocurre en sus clases para proponer ajustes con sentido pedagógico. Desde esta mirada, más allá de emitir opiniones sobre la enseñanza, los autores demostraron que reflexionar se centró principalmente en examinar evidencias, contrastar decisiones y reconocer cómo las acciones docentes afectan el aprendizaje estudiantil.

A partir de esta línea, El-Soussi (2025) permitió ampliar el análisis hacia los cambios identitarios derivados de la enseñanza en línea. De acuerdo a este autor, la transición digital (amén de la modificación de recursos y ambientes de trabajo) produjo desplazamientos en la forma en que los docentes comprendieron su rol, su autoridad pedagógica y su relación con los estudiantes. Este hallazgo sugirió que la formación tecnológica, cuando se separa de la identidad pedagógica, corre el riesgo de reducir la docencia a una adaptación operativa.

En las fuentes analizadas, la identidad pedagógica se configuró como una construcción profesional que integró saber disciplinar, experiencia docente, reflexión ética y comprensión del aprendizaje (El-Soussi, 2025; Rodríguez Partidas *et al.*, 2025; Costa Xavier *et al.*, 2024). Esta articulación permitió diferenciar al profesor universitario que transmite contenidos del docente que diseña experiencias formativas, interpreta problemas de enseñanza y toma decisiones basadas en criterios pedagógicos. La investigación sobre la práctica apareció, por tanto, como una vía para fortalecer esa identidad y para reconocer la docencia universitaria como un campo de producción de conocimiento.

Sin embargo, como bien señalan Londoño Orozco y Sanabria Totaitive (2025), muchas trayectorias académicas en educación superior se consolidan desde la investigación disciplinar, mientras la dimensión pedagógica recibe menor reconocimiento institucional. A opinión de los autores del presente estudio, esta situación podría explicar por qué algunos procesos de formación continua se concentran en la actualización técnica o en la respuesta a demandas inmediatas, sin favorecer una reflexión profunda sobre la enseñanza. Frente a ello, la literatura revisada sugirió que investigar la propia práctica puede aportar legitimidad académica a la docencia, al vincular experiencia, análisis y mejora educativa.

Por tanto, este eje permitió establecer que la identidad pedagógica no se forma de manera espontánea ni se resuelve mediante cursos aislados (Figura 4). Su desarrollo requiere espacios de

reflexión, comunidades académicas, acompañamiento institucional y oportunidades para estudiar la propia práctica. Desde esta perspectiva, la profesionalización pedagógica del docente universitario implica reconocer al profesor como sujeto que aprende, investiga y transforma su actuación docente a partir de evidencias, diálogo académico y responsabilidad formativa.



Figura 4. Ejes de análisis para el desarrollo de la identidad pedagógica

Fuente: Elaboración propia

Formación pedagógica, enseñanza centrada en el estudiante y calidad educativa

Para articular esta línea temática, se partió de que los textos analizados mostraron que la formación pedagógica del docente universitario se relacionó con la calidad educativa cuando logró incidir en la organización de la enseñanza y en la forma de acompañar el aprendizaje estudiantil. Por tanto, la calidad se articula dentro de la capacidad institucional y docente para generar experiencias formativas pertinentes, evaluables y coherentes con las necesidades de los estudiantes.

Precisamente en esta línea argumental, Murtonen *et al.* (2024) aportaron un elemento relevante al vincular la calidad del aprendizaje docente con la enseñanza centrada en el estudiante. Desde esta perspectiva, la formación pedagógica favoreció cambios en la manera de planificar, evaluar y orientar la participación estudiantil. El énfasis se desplazó desde la exposición del contenido hacia la comprensión de cómo aprenden los estudiantes, qué apoyos requieren y qué decisiones didácticas permiten fortalecer su autonomía académica.

En consonancia, Fernandes *et al.* (2023) también evidenciaron que la formación pedagógica puede modificar la percepción del profesorado sobre su rol docente. Este hallazgo permitió reconocer que la mejora de la enseñanza depende de revisar las concepciones que sostienen la práctica. Cuando el profesor comprende la docencia como una actividad profesional con saberes propios, la planificación, la evaluación y la interacción en el aula adquieren mayor intención formativa.

Zapata Tapias y Agudelo Torres (2025) situaron la didáctica universitaria como un componente que permite resignificar las prácticas docentes. Su aporte resultó útil para comprender que la enseñanza centrada en el estudiante requiere decisiones pedagógicas fundamentadas, no simples cambios metodológicos. La didáctica, en este sentido, actuó como puente entre el conocimiento disciplinar y las condiciones reales del aprendizaje, al permitir que el docente organice contenidos, actividades y criterios de evaluación con mayor coherencia (Figura 5).



Figura 5. Importancia de la didáctica universitaria para lograr el aprendizaje autónomo

Fuente: Elaboración propia

Los estudios sobre competencia digital docente aportaron otra dimensión del problema. Principalmente, Alvarez-Huari (2025) evidenció que las universidades latinoamericanas han otorgado importancia creciente a la formación digital del profesorado. Sin embargo, esta línea adquiere sentido educativo cuando se integra con finalidades pedagógicas claras. El uso de tecnologías por sí mismo no garantiza mejora en la calidad; su valor depende de la manera en que contribuye a la interacción, la retroalimentación, el acceso al conocimiento y el seguimiento del aprendizaje.

Es en esta arista que Condor Campos *et al.* (2025) permitieron relacionar estos hallazgos con una mirada más amplia sobre la calidad en educación superior. Estos autores sugieren que la calidad educativa se fortalece cuando la universidad articula formación docente, investigación didáctica, pertinencia curricular y evaluación de los procesos formativos. Dicha articulación evita que la calidad se mida solo como cumplimiento externo y la ubica como resultado de prácticas pedagógicas sostenidas.

Las fuentes analizadas indicaron que la formación pedagógica y el conocimiento disciplinar contribuyen a la calidad educativa mediante la didáctica, cuando transforma la relación entre enseñanza y aprendizaje. La orientación centrada en el estudiante significó redefinir el papel del docente como mediador, diseñador de experiencias, evaluador formativo e investigador de su propia práctica. Desde esta lectura, la profesionalización pedagógica aportó a la calidad universitaria al fortalecer decisiones docentes más conscientes, contextualizadas y vinculadas con los resultados formativos.

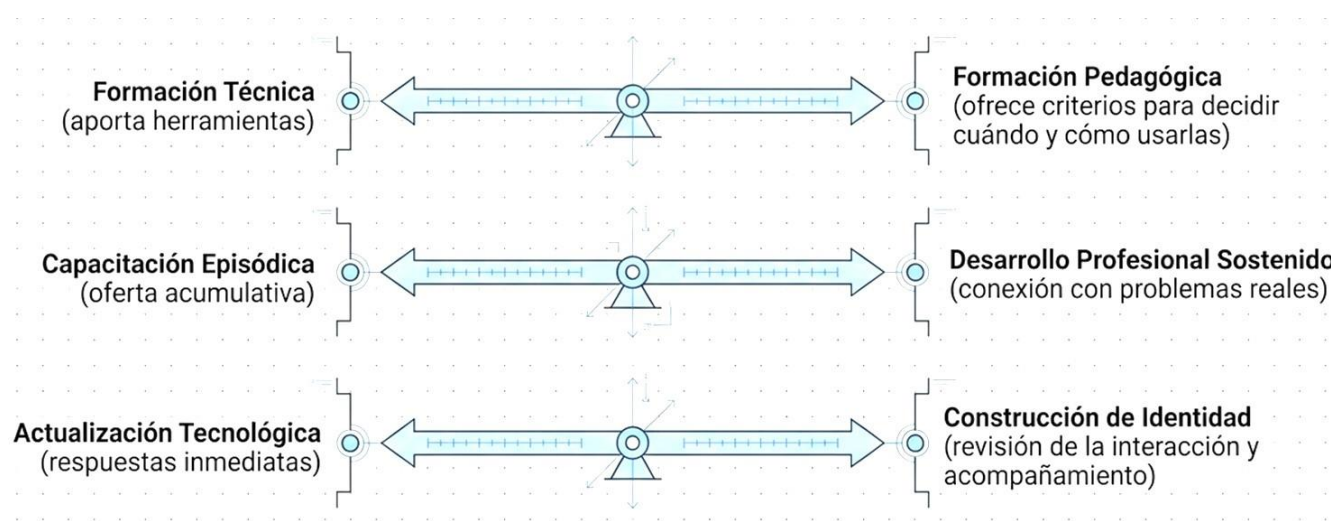
Tensiones identificadas en la literatura reciente

La revisión permitió identificar tres tensiones que atravesaron la literatura reciente sobre la profesionalización pedagógica del docente universitario. La primera se ubicó entre la formación técnica y la formación pedagógica. Varios estudios reconocieron el valor de la actualización disciplinar, metodológica y tecnológica; sin embargo, también mostraron que estos componentes resultaron insuficientes cuando no se articularon con la reflexión didáctica, la evaluación del aprendizaje y la comprensión del rol docente (Alvarez-Huari, 2025; Alves & Gonçalves, 2024; Fernandes *et al.*, 2023). En este sentido, la formación técnica aportó herramientas, pero la formación pedagógica ofreció criterios para decidir cuándo, cómo y para qué utilizarlas.

La segunda tensión apareció entre la capacitación episódica y el desarrollo profesional sostenido. A partir de ello, se identificó que los cursos breves, fragmentados o desvinculados de la práctica tienen menor capacidad para transformar la enseñanza universitaria. En cambio, los programas con continuidad, acompañamiento y conexión con problemas reales de aula mostraron mayor potencial formativo. Esta diferencia permitió comprender que la superación postgraduada no puede limitarse a una oferta acumulativa de actividades, en tanto requiere trayectorias formativas con sentido institucional y pedagógico (Rodríguez Partidas *et al.*, 2025; Veiga *et al.*, 2025).

La tercera tensión se relacionó con la actualización tecnológica y la construcción de identidad docente. Las fuentes analizadas evidenciaron que la digitalización de la educación superior impulsó nuevas demandas de formación; pese a ello, el dominio instrumental de plataformas y recursos no garantizó una mejora pedagógica (Alvarez-Huari, 2025; El-Soussi, 2025). Cuando la tecnología se asumió como fin en sí misma, la formación tendió a concentrarse en procedimientos. Cuando se vinculó con la identidad pedagógica, permitió revisar el papel del docente, la interacción con los estudiantes y las formas de acompañar el aprendizaje.

Estas tensiones mostraron que la profesionalización pedagógica del docente universitario se desarrolla en un campo de demandas simultáneas (Figura 6). La universidad exige actualización disciplinar, adaptación tecnológica, producción investigativa y calidad educativa; al mismo tiempo, la docencia requiere reflexión, identidad profesional y reconocimiento institucional. La literatura reciente indicó que el desafío radica en integrarlas en procesos formativos coherentes con la complejidad de la enseñanza universitaria (Almeida & Viana, 2025; Zapata Tapias & Agudelo Torres, 2025).

**Figura 6.** Principales tensiones identificadas en la literatura

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la revisión suscriben lo declarado por Sancar *et al.* (2021), en tanto la profesionalización pedagógica del docente universitario exige pasar de una lógica de capacitación puntual a una concepción de desarrollo profesional situado. Este argumento coincide con Kim (2022), quien sostiene que el desarrollo profesional en educación superior debe atender necesidades docentes concretas y favorecer condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, los programas formativos ganan pertinencia cuando se articulan con problemas reales de la práctica académica (Mai Phuc, 2025).

Esta discusión también permite precisar que la formación pedagógica posee un componente identitario. Liang *et al.* (2023) muestran que la identidad profesional de los formadores universitarios se configura entre trayectorias académicas, funciones institucionales y subidentidades vinculadas con la enseñanza. Este aporte ayuda a interpretar una tensión observada en los resultados que tiene que ver con que la docencia universitaria continúa subordinada, en algunos contextos, a la productividad investigativa o al dominio disciplinar, pese a que requiere saberes pedagógicos propios (Moreira *et al.*, 2023).

En relación con la enseñanza centrada en el estudiante, los resultados concuerdan con los matizados por Bruna *et al.* (2023), quienes sugieren que la formación pedagógica adquiere valor cuando modifica la manera en que el docente organiza el aprendizaje, acompaña la participación y evalúa los avances. En esta misma línea, y en consonancia con lo reportado en la presente investigación, Adams *et al.* (2023) también identificaron un auge hacia enfoques centrados en el estudiante y hacia cambios didácticos vinculados con la práctica. Por tanto, la profesionalización pedagógica no debe seguirse concibiendo como una sustitución del conocimiento disciplinar, en tanto la presente investigación demuestra que se articula como una capacidad para convertir ese conocimiento en experiencias formativas con sentido.

La dimensión tecnológica introduce una tensión adicional. Precisamente, Ramírez Heredia *et al.* (2025) y Cabero-Almenara *et al.* (2023) señalan que el desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios latinoamericanos depende de factores individuales e institucionales, entre ellos la experiencia, las políticas universitarias, la infraestructura, la gestión educativa y la formación. Este hallazgo matiza la idea de que la competencia digital depende solo de la disposición del profesor. La mejora requiere acompañamiento, condiciones institucionales y una integración pedagógica de la tecnología.

La evaluación universitaria confirma esa misma preocupación. Viberg *et al.* (2024) analizaron el uso de tecnologías digitales en la evaluación universitaria y destacaron la necesidad de examinar su incorporación en procesos formativos y sus efectos en la enseñanza. Este contraste refuerza que la tecnología aporta a la calidad educativa cuando se vincula con retroalimentación, seguimiento del aprendizaje y toma de decisiones didácticas, no cuando se introduce como respuesta operativa a la digitalización.

A la luz de esta evidencia, se puede afirmar que la profesionalización pedagógica del docente de educación superior se sostiene a partir de la continuidad formativa, la identidad docente, la reflexión sobre la práctica y el respaldo institucional. Los resultados de esta revisión dialogan con la literatura reciente al mostrar que la calidad educativa no depende únicamente del desempeño individual del profesor. Precisamente, uno de los principales aportes de este estudio es demostrar que dicha calidad depende de ecosistemas universitarios capaces de reconocer la docencia como práctica académica especializada. Esta perspectiva abre una línea de trabajo para América Latina para el diseño de programas de superación postgraduada que integren formación didáctica, investigación de la propia

práctica, competencia digital con sentido pedagógico y políticas institucionales de reconocimiento docente (Figura 7).



Figura 7. Directrices estratégicas para lograr la profesionalización en Latinoamérica

Fuente: Elaboración propia

La revisión permitió establecer que la profesionalización pedagógica del docente de educación superior no puede reducirse a la actualización disciplinar, tecnológica o normativa. Su alcance depende de procesos formativos que integren saber didáctico, reflexión sobre la práctica, identidad docente e investigación pedagógica situada. De esta forma, la superación postgraduada mostró mayor pertinencia cuando se concibió como trayecto de desarrollo profesional sostenido, con respaldo institucional y conexión directa con los problemas reales de la enseñanza universitaria. Las acciones formativas aisladas resultan insuficientes para transformar la práctica docente y aportar a la calidad educativa. Por último, la literatura reciente sugiere que la mejora de la calidad en educación superior exige reconocer la docencia universitaria como una práctica académica especializada. Esto implica fortalecer políticas institucionales de formación pedagógica, acompañamiento docente, evaluación formativa y construcción de comunidades académicas orientadas al aprendizaje estudiantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulrahim, N. A. (2024). Troubling teacher preparation: Intersections of identity, diversity, and inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104414.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104414>
- Adams, B., Thomas, L., Moens, M., & Valcke, M. (2023). University teachers as versatile masters: Evaluating the effectiveness of a professional development programme on student-centred teaching competencies. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101260.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101260>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C., & Viola, M. (2025). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: Possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 51(1), 149-166.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Almeida, M. M. de, & Viana, J. (2025). Desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior: Visões e iniciativas nas universidades portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, Online First. <https://doi.org/10.24140/ISSN.1645-7250.RLEOF.05>
- Alvarez-Huari, M. Y. (2025). Competencia Digital Docente en Universidades Latinoamericanas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 146-157.
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.604>
- Alves, M. G., & Gonçalves, T. (2024). Construindo a docência na profissão académica: Possibilidades da formação em pedagogia no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24015. <https://doi.org/10.21814/rpe.29446>
- Bélisle, M., Jean, V., & Fernandez, N. (2024). The educational development of university teachers: Mapping the landscape. *Frontiers in Education*, 9, 1376658.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1376658>

- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C., & Villarroel, V. (2023). The impact of a university teacher training program promoting self-regulated learning on teacher knowledge, self-efficacy, and practices. *Frontiers in Education*, 8, 1007137. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1007137>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., Barroso-Osuna, J., & Rodríguez-Palacios, A. (2023). Digital Teaching Competence According to the DigCompEdu Framework. Comparative Study in Different Latin American Universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 276-291. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452>
- Cerdá Suárez, L. M., Núñez-Valdés, K., & Quirós y Alpera, S. (2021). A Systemic Perspective for Understanding Digital Transformation in Higher Education: Overview and Subregional Context in Latin America as Evidence. *Sustainability*, 13(23), 12956. <https://doi.org/10.3390/su132312956>
- Condor Campos, B., Balta Sevillano, G. del C., Ramos Trujillo, A., Bello Vilcapoma, V., Párraga Panéz, A., Condor Campos, B., Balta Sevillano, G. del C., Ramos Trujillo, A., Bello Vilcapoma, V., & Párraga Panéz, A. (2025). Avances sobre la calidad en la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10975501>
- Costa Xavier, A. R., da Cunha, M. I., Del Roveri, C., Pamplona da Silva, D. J., & Sancinetti, G. P. (2024). Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente: Uma experiência com professores do ensino superior, a partir da pesquisa sobre a própria prática. *Educação*. 49(1), e71. <https://doi.org/10.5902/1984644475401>
- El-Soussi, A. (2025). Teacher identity continuum: A framework for teacher identity shifts online. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100411>
- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers. *Education Sciences*, 13(3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>

Furlong, D. E., & Lester, J. N. (2023). Toward a Practice of Qualitative Methodological Literature Reviewing. *Qualitative Inquiry*, 29(6), 669-677.

<https://doi.org/10.1177/10778004221131028>

Hashim, N. H. (2022). The Rise of Lifelong Learning and Flexible Education: Is Postgraduate Education still Relevant? *Canada International Conference on Education (CICE-2022) and World Congress on Education (WCE-2022)*, 17. <https://doi.org/10.20533/WCE.2022.0001>

Huamán-Romaní, Y., Choque, F. C., Maquera-Flores, E. A., Guillermo, J. L., & Huallpa, F. K. (2022). Level of digital teaching competence on the verge of the post pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(14), 187-204.

<http://www.doi.org/10.3991/ijet.v17i14.31039>

Kariyev, A., Abykanova, B., & Tautenbayeva, A. (2023). The professionalism of a university teacher: Concept, components, stages of development. Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. *Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 142(1), 131-141.

<https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-142-1-131-141>

Kunts, E. V. (2025). Classroom Technologies in Modern Higher Education Transformation of the Teacher's Place and Role. *Systems of Signals Generating and Processing in the Field of on-Board Communications*, 1-5. <https://doi.org/10.1109/IEEECONF64229.2025.10948032>

Liang, J., Ell, F., & Meissel, K. (2023). Who do they think they are? Professional identity of Chinese university-based teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 48(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2191814>

Londoño Orozco, G., & Sanabria Totaitive, I. A. (2025). Formación del Profesor Universitario. *El Ágora U.S.B.*, 25(1), 376-397. <https://doi.org/10.21500/16578031.6933>

Mai Phuc, T. (2025). Bridging Theory and Practice: The Role of Experiential Learning and Mentorship in Enhancing the Transition from University to High-School Teaching for Pre-Service English Teachers. *Journal of Teaching and Learning*, 19(1), 195-213.

<https://doi.org/10.22329/jtl.v19i1.8814>

- Mitre Cotta, R. M., de Souza Ferreira, E., de Aguiar Franco, F., da Costa Souza Barros, G., Toledo Januário, J. P., Ricardo Moreira, T., & López Martín, R. (2024). The effectiveness of faculty development programs for training university professors in the health area: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 24(1), 768.
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-05735-1>
- Moreira, M. A., Arcas, B., Sánchez, T., García, R., Melero, M. J., Cunha, N., Viana, M., & Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123.
<https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Murtonen, M., Aldahdouh, T. Z., Vilppu, H., Trang, N. T. T., Riekkinen, J., & Vermunt, J. D. (2024). Importance of regulation and the quality of teacher learning in student-centred teaching. *Teacher Development*, 28(4), 534-552. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2318329>
- Ndebele, C. (2024). Examining the efficacy of professionalising university teaching through formal teaching qualifications at a historically disadvantaged university in South Africa. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 17(1), 23-38.
<https://doi.org/10.17159/1edkzy36>
- Pakhomov, S., Petrov, M., Lobachevsky, Y., Kozlov, M., Loginova, E., & Ilina, I. (2024). Effectiveness of the Postgraduate Education Institution in the Context of Comprehensive Regulation of Academic and Teaching Staff Training: The Current Status and Need for New Approaches. *Science Governance and Scientometrics*, 19(2).
<https://doi.org/10.33873/2686-6706.2024.19-2.242-295>
- Ramírez Heredia, R. C., Franco Lazarte, E. G., & Carcausto-Calla, W. (2025). Factors Influencing the Development of Digital Competencies in Higher Education Teachers in Latin America: A Systematic Review. *Journal of Educational and Social Research*, 15(1), 104.
<https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0009>
- Rodríguez Partidas, N. J., Pirona, J. A., Giménez Guariguata, M. J., & González Cruz, E. (2025). Investigación y reflexión: Innovaciones pedagógicas para reconstruir la cultura de

aprendizaje en universidades. Uniandes Episteme. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 12(3), 362-375. <https://www.redalyc.org/journal/5646/564679990005/html>

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>

Smith, B., & Wyness, L. (2025). What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional Development in Education*, 51(7), 1550-1572. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666>

Srinivasa, A., Gao, R., Hipwell, M. C., Bergman, M., Seets, D., Edoga, E., Rodriguez, L., & Aguilar, G. (2023). Innovation Training and Its Impact on Faculty Approach to Curricular and Pedagogical Changes. *ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*, 43713.
<https://doi.org/10.18260/1-2--43713>

Vega-Huerta, H., Gutierrez-Mejía, F., Calcina-Aguilar, B., Benito-Pacheco, O., De-la-Cruz-VdV, P., Maquen-Niño, G. L. E., & Lázaro-Guillermo, J. C. (2025). ChatGPT-based conversational artificial intelligence system for virtual university admissions office client attention. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 30(4), 945-952.
<http://www.doi.org/10.18280/ISI.300411>

Veiga, A., Sanches, T., & Alves, M. G. (2025). Pedagogical Training of Higher Education Teachers and its Effects. *Sisyphus — Journal of Education*, 13(2), 52-78.
<https://doi.org/10.25749/SIS.39389>

Viberg, O., Mutimukwe, C., Hrastinski, S., Cerratto-Pargman, T., & Lilliesköld, J. (2024). Exploring teachers' (future) digital assessment practices in higher education: Instrument and model development. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2597-2616.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13462>

Villegas-Reimers, E., Pogr , P., Freire, S., & N slund-Hadley, E. (2023). *Preparing teachers to deliver hybrid education: A framework for Latin America and the Caribbean* (S. Kennedy, Ed.). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0005008>

Wilson, S. M., & Anagnostopoulos, D. (2021). Methodological Guidance Paper: The Craft of Conducting a Qualitative Review. *Review of Educational Research*, 91(5), 651-670.

<https://doi.org/10.3102/00346543211012755>

Zamazii, Y. (2024). Postgraduate education system as an important component of adult education.

Social pedagogy: theory and practice, (1), 87-94. [https://doi.org/10.12958/1817-3764-](https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-1-87-94)

[2024-1-87-94](https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-1-87-94)

Zapata Tapias, D. del C., & Agudelo Torres, J. F. (2025). Didáctica universitaria y resignificación de las prácticas del docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (75), 67-96.

<https://doi.org/10.35575/rvucn.n75a4>

Zhao, Y., Ma, Z., & Su, X. (2024). Research on the High-Quality Development of Postgraduate Education from the Perspective of New Quality Productivity. *Philosophy and Social Science*, 1(12), 82-89. <https://doi.org/10.62381/P243C12>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional