

El profesionalismo del formador de docentes en Hispanoamérica: revisión sistemática exploratoria bilingüe

magis



Teacher Educators' Professionalism in Hispanic America:
A Bilingual Scoping Literature Review

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación: 16 de septiembre de 2025

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.pfdh

YENNY HINOSTROZA-PAREDES ✉

yenny.hinostroza@utalca.cl

UNIVERSIDAD DE TALCA, CHILE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7364-4910>

NICHOLAS SCARLOTA

nicholas.scarlota@mail.udp.cl

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9679-4903>

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-28

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Hinostroza-Paredes, Y. & Scarlota, N. (2025). El profesionalismo del formador de docentes en Hispanoamérica: revisión sistemática exploratoria bilingüe.

magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 18, 1-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.pfdh>



Resumen

Se presenta una revisión sistemática exploratoria bilingüe (español/inglés) cuyo objetivo es identificar y describir estudios empíricos sobre el profesionalismo del formador de docentes en instituciones de educación superior de Hispanoamérica (2009-2023). Siguiendo el marco metodológico estándar para estas revisiones (definición de la pregunta, búsqueda sistemática en bases de datos, selección según criterios explícitos, extracción de datos, síntesis descriptiva y temática), se analizaron 46 estudios. Los resultados identifican tres dimensiones centrales de profesionalismo: conductual, actitudinal e intelectual, destacándose características pedagógicas, colaborativas, comunicativas, éticas y emocionales. Además, se evidencian aspectos estructurales y culturales del entorno laboral, junto con la agencia propia del formador, como condiciones que complejizan su profesionalismo y exigen comprenderlo como un proceso contextual y dinámico. Para ello, a modo de principal contribución, se propone el modelo de profesionalismo situado como marco conceptual para examinar el profesionalismo del formador en los múltiples contextos en que se configura.

Palabras clave

Formador de docentes, competencia profesional, condiciones de trabajo, enseñanza superior, América Latina

Abstract

This is a bilingual (English/Spanish) scoping literature review that aims to identify and describe empirical studies on the professionalism of teacher educators in higher education institutions in Spanish-speaking Latin America (2009–2023). Following the standard methodological framework for these reviews (defining the question, systematically searching databases, selecting studies using explicit criteria, extracting data and conducting descriptive and thematic synthesis), 46 studies were analysed. The results identify three central dimensions of teacher educators' professionalism: behavioural, attitudinal, and intellectual, as well as highlighting pedagogical, collaborative, communicative, ethical, and emotional characteristics. In addition, structural and cultural aspects of the work environment, along with the teacher educator's own agency, are recognised as conditions that complicate their professionalism, requiring it to be understood as a contextual and dynamic process. To this end, and as the main contribution of the study, the Situated Professionalism Model is proposed as a conceptual framework for examining teacher educators' professionalism across the multiple contexts in which it is configured.

Keywords

Teacher educators, working conditions, occupational qualifications, higher education, Latin America

Descripción del artículo | Article description | Descrição do artigo

Este estudio abre la ruta exploratoria sobre los formadores, preparando el terreno para un análisis posterior más centrado en las formadoras como sujetos de estudio en el marco de la investigación *Formadoras de docentes de PEGB: Género y agencia en la intersección de la carrera académica*. Este proyecto postdoctoral se desarrolla bajo el Programa de Estadías Postdoctorales IESED-Chile, financiado por el Proyecto Temático en Red de Educación RED 21995.

Introducción

Gradualmente, las y los formadores de docentes¹ han dejado de ser el grupo profesional poco estudiado y comprendido en Hispanoamérica que Cisternas describió en 2011. En la última década, la región ha observado un creciente interés por entender qué hacen y quiénes son (Castro-Durán *et al.*, 2022; Cox *et al.*, 2021; González-Vallejos, 2018; Parra-Sandoval *et al.*, 2024), resaltando lo complejo de delimitar y consensuar las características profesionales del formador, que resultan influidas por las estructuras de los diversos sistemas educativos (terciario, superior y formación docente) en los que operan. Además, factores como condiciones laborales, formación académica, trayectorias profesionales o pertenencia institucional impactan en la configuración de su rol (Vaillant, 2019).

No obstante este creciente interés en los formadores en Hispanoamérica, el conocimiento sobre su profesionalismo es aún fragmentado y poco sistematizado. Diversos estudios abordan aspectos específicos de su rol o se centran en contextos nacionales, sin ofrecer una visión regional comparativa ni un marco conceptual común. Tal fragmentación limita la visibilidad del campo de estudio y reduce las oportunidades para análisis comparativos en una región diversa. Además, se requiere una mayor sistematización del conocimiento sobre cómo se configura su profesionalismo en relación con factores estructurales, culturales e identitarios, incluyendo agencia profesional, condiciones institucionales y expectativas de género. Así, se hace necesario mapear la literatura empírica existente, identificando patrones, vacíos y desafíos que sirvan como base para futuras investigaciones empíricas sobre el formador en los distintos contextos hispanoamericanos.

1 Por economía lingüística, usaremos el masculino *formador* o *formadores* como género no marcado.

Entonces, el acto de profundizar en las características del profesionalismo del formador responde al reconocimiento de su influencia en las trayectorias, experiencias de aprendizaje y construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía (Rufai *et al.*, 2021; Vanassche *et al.*, 2019). Esta influencia reafirma su rol protagónico tanto en la formación docente inicial y continua de calidad como en el desarrollo educativo de un país (Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería, 2010). Para tal profundización, optamos por una revisión sistemática exploratoria de literatura (RSE), que permite una identificación detallada, sistemática y comparativa de las características del profesionalismo del formador y ofrece una descripción de los contextos socioculturales que contribuyen a su configuración (Schleicher, 2012). En un entorno de intercambio de conocimientos y experiencias entre los países de la región, reconocer estas características puede facilitar su abordaje para promover el desarrollo profesional del formador a nivel nacional y, por ende, la calidad de la formación docente (Schleicher, 2012; Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Por un lado, definimos al formador como aquel profesional que trabaja en programas de formación docente, ya sea inicial o de posgrado en instituciones de educación terciaria superior (IES). Su misión central es formar a profesores para la docencia escolar, otorgándoles herramientas teóricas y metodológicas para su práctica profesional. No obstante, es evidente que los formadores no solo son *formadores de formadores*, pues ejercen diversos roles profesionales, asumen cargos de gestión en sus unidades académicas y/o son investigadores, aportando al conocimiento en su área disciplinar-teórica o didáctica. Estos roles no son excluyentes, ni se cumplen en fases específicas de la carrera profesional; más bien, se interconectan, dependiendo del contexto laboral y las relaciones que forman en el trabajo (Lunenberg *et al.*, 2014; Murray *et al.*, 2020; Salazar-Gómez & Tobón, 2018).

Por el otro, adoptamos la noción multidimensional del profesionalismo de Evans (2015), que engloba tres dimensiones esenciales (conductual, actitudinal e intelectual) para caracterizar este aspecto del formador. La dimensión conductual comprende las acciones y procedimientos que las personas implementan en su trabajo, e incluye habilidades y competencias como el rendimiento, la productividad y los logros alcanzados. La dimensión actitudinal comprende la autopercepción e identidad profesional, las percepciones, creencias y opiniones sobre la profesión, incluyendo valores e ideales éticos, así como gustos o preferencias cotidianas; asimismo, contempla la motivación, el bienestar laboral y moral. Por último, la dimensión intelectual incorpora la capacidad analítica, el conocimiento y la comprensión adquiridos, y el tipo de razonamiento aplicado en la práctica profesional.

Cabe agregar que el profesionalismo es un constructo que evoluciona en el tiempo, configurado por un entramado de condiciones estructurales y culturales cambiantes, y por su puesta en práctica por los mismos agentes sociales (ej., políticas de estandarización del trabajo o integración de las tecnologías a la práctica profesional) (Evans, 2008; Hilferty, 2008; Servage, 2009). Según Evans (2008), en el campo de la educación, el profesionalismo docente ha mutado de la autonomía a la responsabilidad, impulsado por políticas manageriales que priorizan eficiencia y eficacia del gasto y contribuyen a una creciente precariedad laboral. En la educación superior, Vu (2015) argumenta que el profesionalismo debe entenderse mediante la interacción entre agencia individual y fuerzas estructurales, presentando a los académicos como agentes activos que negocian e influyen en sus entornos profesionales. Esta noción del profesionalismo como espacio negociado destaca la relevancia de expectativas y obligaciones recíprocas, y posibilita una comprensión más matizada, que reconoce el rol de acciones individuales y condiciones estructurales en el desarrollo profesional del cuerpo académico. Tales condiciones, influenciadas por la irrupción del managerialismo, reconfiguran el “significado del trabajo y el sentido de la profesión” del profesorado en las IES y sus programas de formación docente (Romero Caraballo, 2016, p. 428).

Por consiguiente, el objetivo general de la presente RSE bilingüe es identificar y describir los estudios empíricos que abordan el profesionalismo de los formadores en IES de Hispanoamérica, publicados entre 2009 y 2023, para proporcionar una visión panorámica del conjunto de la literatura académica sobre este constructo. Para lograr este objetivo general, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las principales características del profesionalismo de los formadores de docentes en Hispanoamérica?
2. ¿Cuáles son las condiciones para el profesionalismo de los formadores de docentes en los diferentes países de la región?

Finalmente, esta revisión cobra relevancia al identificar vacíos en la literatura académica y reconocer oportunidades para avanzar en el conocimiento sobre el profesionalismo del formador en Hispanoamérica. Su principal contribución es la propuesta del *modelo de profesionalismo situado* (MPS), una herramienta conceptual que permite interpretar críticamente las tensiones estructurales, culturales y políticas que configuran dicho profesionalismo en la región.

El MPS se basa en el enfoque multidimensional de Evans (2015) y se configura desde la teoría de la justicia social de Nancy Fraser (2008), la cual distingue tres formas de injusticia: redistributiva (desigual acceso a recursos), de reconocimiento (desvalorización de saberes e identidades) y representativa (exclusión de espacios de decisión). Aplicadas al profesionalismo del formador, estas dimensiones permiten analizar cómo dichas injusticias se manifiestan en condiciones laborales precarias, deslegitimación del rol docente y marginación en la toma de decisiones, afectando sus trayectorias, identidades y prácticas profesionales. Por lo tanto, el MPS ofrece un marco para orientar futuras investigaciones empíricas que profundicen nuestra comprensión del formador, así como el diseño de políticas y estrategias que promuevan un profesionalismo más justo y sostenible en el contexto hispanoamericano.

Metodología

Se optó por una RSE, pues ofrece un método sistemático, transparente, riguroso y replicable para identificar, sintetizar y caracterizar la literatura existente sobre un área de investigación específica (Arksey & O'Malley, 2005). Esta abarca cinco fases: 1) elaboración de la pregunta de investigación, 2) búsqueda sistemática de estudios y definición de criterios de inclusión/exclusión, 3) selección de estudios, 4) extracción de datos, y 5) resumen descriptivo, análisis y reporte de resultados. La RSE permite examinar literatura en temas todavía no investigados exhaustivamente, o como evaluación preliminar, cuando aún es incierto qué otras preguntas de investigación más específicas pueden ser abordadas por una revisión sistemática más precisa (López-Cortés *et al.*, 2022; Peters, 2015).

Búsqueda sistemática de estudios

Realizamos nuestra búsqueda entre septiembre y noviembre de 2023. Dado su carácter internacional, y para abarcar un espectro más amplio de literatura, optamos por una RSE bilingüe (español/inglés), identificando primero las principales bases bibliográficas para cada idioma (Ardila, 2020; Vera-Baceta *et al.*, 2019). Para buscar artículos en español, se utilizaron Dialnet y SciELO, y para la búsqueda en inglés, Scopus y WoS. Además, el uso de Google Scholar permitió incluir tesis doctorales relevantes y artículos no encontrados en las otras bases. Se identificaron las palabras claves en ambos idiomas para definir cadenas de búsqueda con operadores booleanos (AND/OR), las que fueron adaptadas a cada base bibliográfica (tabla 1).

Tabla 1
Términos de búsqueda

Operador booleano	Español	Inglés
OR	"formador de docentes" "formador de profesores" "académicos formadores" "profesionalidad" "identidad profesional"	"teacher educators" "professionalism" "professional practices" "university teachers" "professional agency" "professional development" "teacher trainers" "teacher education" "professional learning" "university" "agency"
AND	"formadores" "profesionalismo" "desarrollo profesional" "universidad"	
AND/OR		"México" "Argentina" "Bolivia" "Perú" "Cuba" "Uruguay" "Chile" "Ecuador" "Paraguay" "Costa Rica" "Panamá" "Colombia" "Puerto Rico" "Honduras" "Guatemala" Venezuela "Nicaragua" "El Salvador" "Dominican Republic" "Latin America"

Fuente: elaboración propia.

Selección de estudios

La elección de 2009 como año inicial responde a que marca la publicación de la primera investigación (Miranda Jaña & Rivera Rivera, 2009) identificada en esta revisión, centrada en la identidad y práctica profesional del formador en Hispanoamérica, la cual constituye un precedente en su estudio. La tabla 2 presenta los criterios de selección definidos.

Tabla 2
Criterios de inclusión y exclusión de los estudios

Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none">Estudios empíricos (cuantitativos, cualitativos, métodos mixtos)Centrados en formadores de países de habla hispanaRevisados por pares, publicados en revistas indexadas y disertaciones doctoralesPublicados en inglés y español, entre 2009 y 2023	<ul style="list-style-type: none">Estudios teóricosAbordando tangencialmente al formador (ej., centrados en estudiantes de pedagogía o docentes escolares)Publicados en revistas no indexadas, sin revisión de paresActas de congresos, capítulos de libros y tesis de maestría

Fuente: elaboración propia.

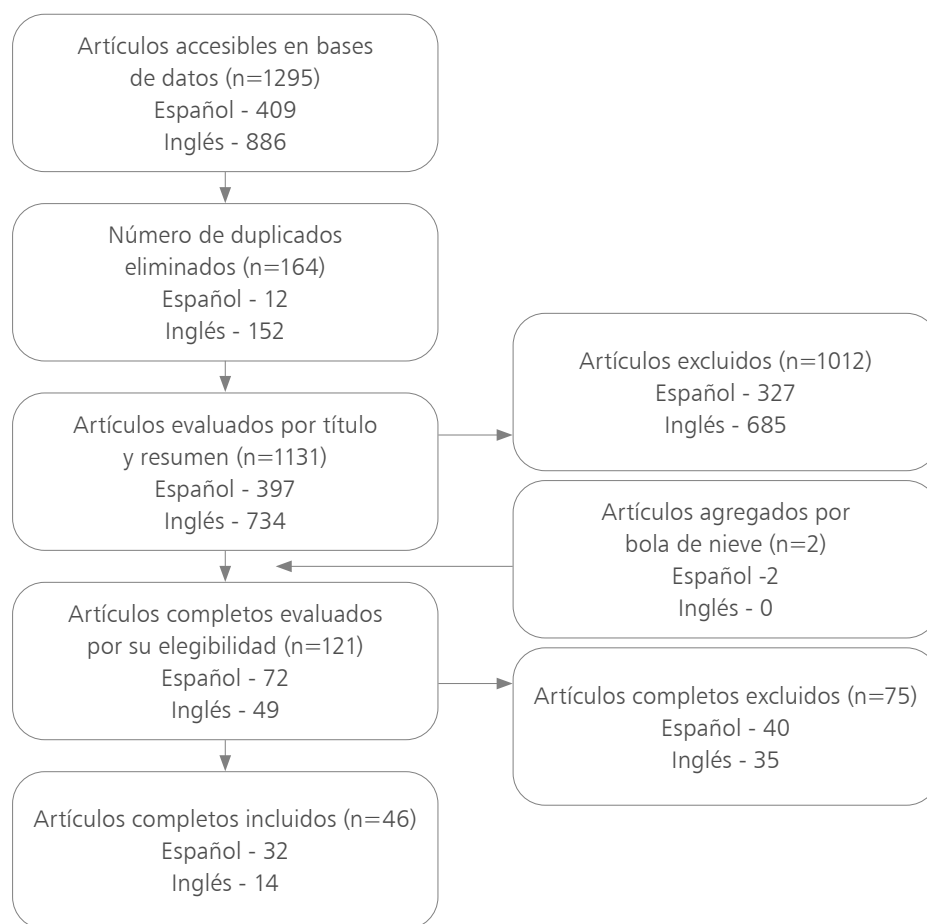
Para establecer la relevancia y confiabilidad de los estudios seleccionados, ambos autores evaluaron los textos completos, considerando calidad metodológica —preguntas de investigación, muestra, métodos de recopilación/análisis de datos— y contribución al objetivo del estudio. Los autores resolvieron discrepancias mediante discusión para alcanzar consenso.

Extracción de datos

La búsqueda en las cinco bases de datos proporcionó un total inicial de 1295 artículos accesibles. Tras descartar duplicados, la cifra se redujo a 1131. Luego, se evaluaron títulos y resúmenes, aplicando los criterios de inclusión y exclusión. Este proceso permitió preseleccionar 119 artículos en ambos idiomas, cuyas listas de referencias fueron revisadas, resultando en la pre-selección de otros 2 estudios. Finalmente, ambos autores leyeron minuciosamente cada artículo, seleccionando un total de 46 que cumplían con los criterios de inclusión. El proceso de selección de literatura según el marco PRISMA (Moher *et al.*, 2009) se presenta a continuación (figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA



Fuente: Adaptado de Moher *et al.* (2009).

Para su resumen descriptivo, ambos investigadores extrajeron autores, año de publicación, ubicación y diseño del estudio, muestra y herramientas de recopilación de datos de los 46 estudios seleccionados (tabla 3).

Tabla 3
Resumen descriptivo

Autor, año	País	Muestra	Diseño	Herramientas de recopilación de datos
Aguayo-Rousell, 2020	México	13 formadores	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas
Aguerrondo & Vezub, 2011	Argentina	19 instituciones públicas de formación docente	Cualitativo	Ficha de datos, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, observaciones
Arias de Vega & Olmos Gómez, 2015	El Salvador	262 formadores 869 estudiantes 50 administradores académicos	Cuantitativo	Cuestionarios, autoevaluaciones
Banegas, 2020	Argentina	13 formadores	Cualitativo	Entrevistas, círculos significativos (instrumento de forma artística)
Banegas & Gerlach, 2021	Argentina, Alemania	2 formadores	Cualitativo	Duoetnografía
Barros Bastidas, 2022	Ecuador	20 formadores	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas en profundidad
Coitinho, 2017	Uruguay	Documentos oficiales de educación, 12 informantes (consejeros, directores, coordinadores)	Cualitativo	Análisis documental, entrevistas semiestructuradas
Contreras, 2014	Chile	26 formadores	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión
Dávila & Espinoza, 2020	Nicaragua	6 formadores	Cualitativo	Entrevistas estructuradas, análisis documental
De Laurentis, 2023	Argentina	27 formadores	Cuantitativo	Entrevistas en profundidad, grupos de discusión, análisis documental, intercambios informales
Del Cid García <i>et al.</i> , 2021	México	281 académicos	Cuantitativo	Cuestionario
García Londoño, 2017	Colombia	10 formadores	Cualitativo	Entrevistas en profundidad, diario de campo, conversaciones informales, análisis documental
González Melchor, 2021	México	7 formadores	Cualitativo	Entrevista biográfica-narrativa
González-Vallejos, 2017	Chile	22 formadores	Mixto	Encuesta, observaciones, entrevistas de recuerdo estimulado
González-Villalobos <i>et al.</i> , 2019	México	202 formadores 572 alumnos	Mixto	Encuesta, entrevistas semiestructuradas
Guzmán, 2022	México	15 formadores	Mixto	Cartografía, entrevistas, grupos de discusión
Hinostroza-Paredes, 2020	Chile	Documentos oficiales de política formación inicial docente	Cualitativo	Análisis crítico del discurso
Hinostroza-Paredes, 2021	Chile	10 formadores	Cualitativo	Entrevistas en profundidad semiestructuradas
Izarra-Vielma, 2019	Venezuela	88 formadores de posgrado	Cualitativo	Una pregunta abierta
Lobato, 2017	Colombia	225 profesores	Cualitativo	Encuentros, entrevistas, <i>focus groups</i>
López-Cerino <i>et al.</i> , 2017	México	40 formadores 100 alumnos	Mixto	Cuestionarios, observación de los participantes, entrevistas
Loza-Jiménez & Gaeta-González, 2022	México	5 formadores	Cualitativo-interpretativo	Entrevistas semiestructuradas, análisis documental
Lozano, 2016	México	32 formadores	Cualitativo	Relatos de vida escritos, entrevistas

Continúa

Autor, año	País	Muestra	Diseño	Herramientas de recopilación de datos
Medina Jerez <i>et al.</i> , 2021	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, EE.UU.	26 formadores	Mixto	Encuestas
Miranda Jaña & Rivera Rivera, 2009	Chile	363 formadores	Cuantitativo	Pauta de ficha biográfica
Montenegro-Maggio & Medina-Morales, 2014	Chile	7 formadores	Cualitativo	Entrevistas en profundidad, análisis dialógico del discurso
Montenegro-Maggio, 2015	Chile	61 formadores	Cualitativo	Cuestionario, entrevistas en profundidad semiestructuradas
Morales, 2014	México	107 alumnos 12 formadores 2 administradores	Mixto	Observaciones, entrevistas estructuradas, encuestas
Navia Antezana, 2019	México	78 estudiantes	Cualitativo	Cuestionario
Orellana-Fernández <i>et al.</i> , 2018	Chile	8 docentes, 8 directivos de pedagogía	Cualitativo	<i>Focus groups</i>
Pérez & Rivera, 2021	Chile	7 formadores	Cualitativo	Entrevista en profundidad
Quijada Lovatón, 2022	México	10 formadores	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas
Radovic <i>et al.</i> , 2018	Chile	25 formadores	Cualitativo	Encuentros, <i>focus groups</i> , entrevistas individuales
Riquelme-Sanderson, 2019	Chile	6 formadores	Cualitativo	Entrevistas en profundidad, observaciones en clase, artefactos
Riquelme-Sanderson & Longoria, 2023	Chile, EE.UU.	2 formadores	Cualitativo	Conversaciones, reflexiones escritas, chats de WhatsApp
Rojas <i>et al.</i> , 2022	Cuba	25 estudiantes 12 jefes de disciplina 20 formadores	Cuantitativo	Cuestionarios
Romo & Gómez, 2015	México	18 formadores 36 docentes	Cualitativo	Entrevistas en profundidad, grupos de discusión
Salazar-Silva, 2012	México	20 formadores 12 jefes de disciplina 25 estudiantes	Cualitativo	Cuestionario, narrativas, entrevistas de historias de vida
Sepúlveda-Escobar, 2022	Chile	61 formadores	Mixto	Encuestas, <i>focus groups</i>
Smith, 2016	Cuba	6 formadores	Cualitativo	Entrevistas, talleres colaborativos, <i>focus groups</i>
Sosa Bautista, 2023	México	7 formadores	Cualitativo	Entrevistas en profundidad
Torres Olave & Dillon, 2022	Chile	2 formadores	Cualitativo	Entrevistas biográficas, conversaciones de seguimiento
Torres-Rocha, 2023	Colombia	5 formadores	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas, relatos reflexivos, comunidad de prácticas, autoaprendizaje
Turpo-Gebera <i>et al.</i> , 2023	Perú	15 formadores	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad
Ubaque-Casallas, 2023	Colombia	2 formadores	Cualitativo	Narrativas
Vezub, 2016	Argentina	8 formadores	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas

Fuente: elaboración propia.

Análisis y reporte de los resultados

Se realizó un resumen descriptivo de los datos extraídos, seguido de un análisis temático cualitativo de los estudios seleccionados. El resumen consideró características generales de los estudios como distribución por año, país y paradigma metodológico. Luego, utilizando el software Atlas.ti, se efectuó un análisis temático híbrido inductivo-deductivo (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) de las secciones de análisis y discusión de resultados de los estudios. A saber, tanto el marco teórico de nuestra revisión (las dimensiones del profesionalismo de Evans) como los datos extraídos de los estudios guiaron dicho análisis temático. La primera autora generó una lista de códigos descriptivos en la fase deductiva e incorporó nuevos códigos durante la codificación inductiva, categorizándolos, y luego agrupándolos temáticamente para responder a las preguntas de investigación. Posteriormente, el segundo autor revisó críticamente el análisis, realizando comentarios para consensuar los hallazgos.

La figura 2 muestra la distribución de los 46 artículos entre 2009 y 2023. En el primer quinquenio (2009-2013) se realizaron pocos estudios ($n=3$). Luego, la investigación que aborda el profesionalismo del formador aumentó gradualmente. En el quinquenio 2019-2023 se realizaron 27 estudios, siendo 2022 el año más productivo ($n=7$).

Figura 2
Distribución por año de publicación

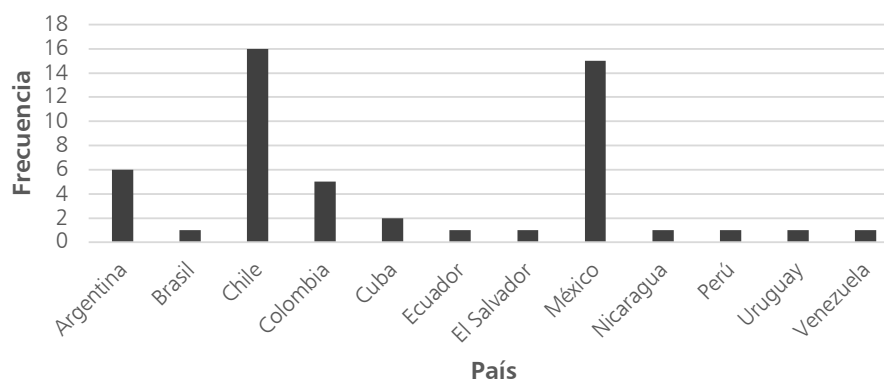


Fuente: elaboración propia.

La figura 3 muestra la distribución de artículos por países². El mayor número de investigaciones se concentró en Chile (16), México (15) y Argentina (6), totalizando 37 estudios; otros países presentaron 5 o menos estudios cada uno.

2 El número total de estudios en Hispanoamérica asciende a 51, pues un estudio (Medina Jerez *et al.*, 2021) abarcó 4 países.

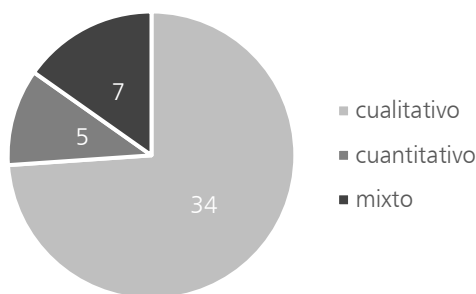
Figura 3
Distribución por país



Fuente: elaboración propia.

La figura 4 muestra la distribución metodológica en los estudios: la mayoría son cualitativos (34), seguidos de los de metodologías mixtas (7) y los cuantitativos (5).

Figura 4
Paradigma metodológico



Fuente: elaboración propia.

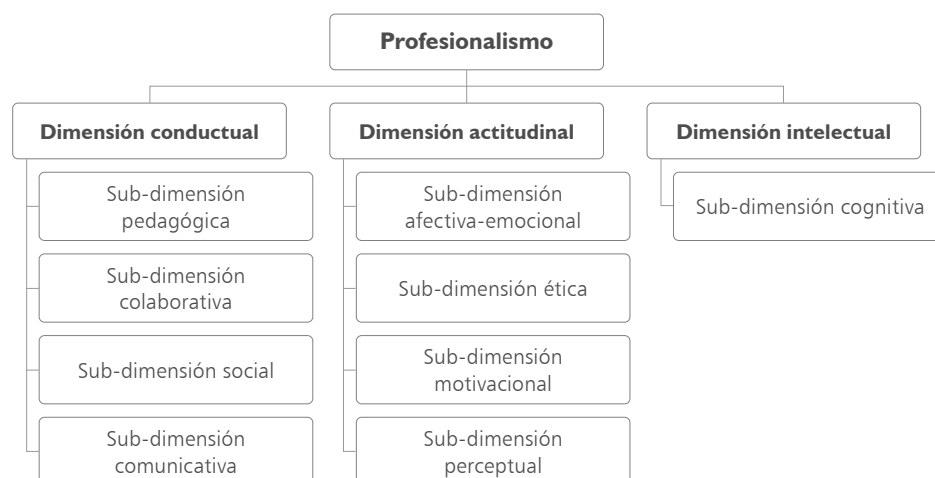
Por su parte, en cuanto al análisis temático, las dimensiones del profesionalismo de Evans y los datos extraídos de los estudios sirvieron como guía que reveló dos temas principales: características del profesionalismo del formador y condiciones de la práctica del profesionalismo del formador.

Tema 1. Características del profesionalismo del formador

Identificamos las tres dimensiones del profesionalismo propuestas por Evans (2015) en los estudios seleccionados. El análisis temático desprendió de ellas nueve subdimensiones constitutivas del profesionalismo del formador en Hispanoamérica (figura 5).

Figura 5

Dimensiones y subdimensiones del profesionalismo del formador



Fuente: elaboración propia, adaptada de Evans (2015).

-Dimensión conductual - subdimensión pedagógica: Constituye el eje del profesionalismo del formador. Esto se observa en investigaciones donde constituye la totalidad de la muestra y en donde participa de un grupo más amplio que incluye estudiantes, líderes académicos o docentes escolares. Así, los formadores usan diversas formas de evaluación, planificación y metodologías de enseñanza, manejan las tecnologías de información y comunicación, poseen flexibilidad y capacidad de innovación didáctica (Coitinho, 2017; Contreras, 2014; Dávila & Espinoza, 2020; Del Cid García *et al.*, 2021; González Melchor, 2021; González-Vallejos, 2017; González-Villalobos *et al.*, 2019; Guzmán, 2022; López-Cerino *et al.*, 2017; Medina Jerez *et al.*, 2021; Montenegro-Maggio, 2015; Montenegro-Maggio & Medina-Morales, 2014; Morales, 2014; Navia Antezana, 2019; Orellana-Fernández *et al.*, 2018; Pérez & Rivera, 2021; Quijada Lovatón, 2022; Rojas *et al.*, 2022, Smith, 2016). No obstante, esta subdimensión fue la menos destacada por los formadores venezolanos (Izarra-Vielma, 2019). En estos estudios, la dimensión pedagógica no solo sustenta las acciones personales del formador hacia su rol profesional, sino que también delinea los límites y consensos colectivos que configuran la profesión.

-Dimensión conductual - subdimensión colaborativa: La colaboración adopta diversos modos (ej., investigaciones o trabajo administrativo con colegas, líderes académicos o estudiantes) para potenciar el desarrollo profesional propio y mejorar la formación docente (Banegas, 2020; De Laurentis, 2023; Guzmán, 2022; Hinostroza-Paredes, 2021; Loza-Jiménez & Gaeta-González, 2022; Medina Jerez *et al.*, 2021; Morales, 2014; Turpo-Gebera

et al., 2023). Esta subdimensión refleja el compromiso del formador con el apoyo profesional y el intercambio de conocimiento que favorece la construcción del rol e identidad profesional (González Melchor, 2021; Salazar-Silva, 2012; Torres-Rocha, 2023). El trabajo colaborativo e interdisciplinar entre formadores es esencial, posibilitando aprendizajes mutuos y el complemento de sus características únicas (Rojas et al., 2022). Sin embargo, la colaboración puede ser ignorada por estos (González-Villalobos et al., 2019), surgir como área de tensión en el trabajo (Orellana-Fernández et al., 2018) o no percibirse por los estudiantes de pedagogía como atributo necesario en sus formadores (Navia Antezana, 2019).

-Dimensión conductual - subdimensión social: Referida a la capacidad del formador para fomentar y modelar relaciones interpersonales positivas, que equipa a los futuros docentes con estrategias para construir y mantener relaciones positivas con colegas, estudiantes y la comunidad educativa en general, y para gestionar sus aulas con efectividad y empatía. Esta habilidad de modelar interacciones positivas se considera esencial y decisiva, al punto de que incluso supera las competencias pedagógicas (González-Villalobos et al., 2019) en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de pedagogía, al fomentar ambientes de confianza y respeto (Navia Antezana, 2019). Finalmente, interactuando con diversos actores educativos, los formadores adquieren un sentido de propósito y pertenencia que refuerza su identidad profesional (González Melchor, 2021; Salazar-Silva, 2012) y compromiso con la transformación educativa (Riquelme-Sanderson & Longoria, 2023).

-Dimensión conductual - subdimensión comunicativa: Intrínsecamente relacionada a la dimensión social, esta subdimensión abarca las habilidades y estrategias del formador para transmitir información, ideas, valores y expectativas de manera efectiva, clara y adaptativa, tanto en entornos educativos como en interacciones más amplias. El formador es capaz de proporcionar comentarios constructivos y motivadores que fomentan el aprendizaje de los estudiantes (González-Villalobos et al., 2019). Incluye también su capacidad para expresarse claramente y comprender a otros, permitiendo la generación de un vínculo pedagógico que contribuye a la modelación de los futuros docentes (López-Cerino et al., 2017; Vezub, 2016). La comunicación interpersonal efectiva es básica para formar relaciones basadas en la confianza (Navia Antezana, 2019) y el cuidado, siendo esta última una característica destacada en las formadoras (Quijada Lovatón, 2022). Esta subdimensión potencia la colaboración colegial, facilitando tanto el intercambio de conocimientos y la coordinación de iniciativas como el establecimiento de redes de trabajo docente e investigativo (Hinostroza-Paredes, 2021). Sin embargo, una comunicación colegial deficiente puede restringir el aprendizaje conjunto y la sintonía con los objetivos curriculares

del programa, afectando la cohesión y efectividad del equipo académico (Orellana-Fernández *et al.*, 2018).

-Dimensión actitudinal - subdimensión afectiva-emocional: Estrechamente vinculadas a la subdimensión pedagógica, las emociones y actitudes del formador son esenciales para modelar y transmitir a estudiantes la forma de integrar competencias emocionales en sus prácticas pedagógicas futuras. En interacciones con estudiantes, colegas y mentores, este construye su identidad profesional mediante acciones definidas por la empatía, el afecto y la generosidad. En ese sentido, las relaciones afectivas y emocionales son vitales para su compromiso con la educación (De Laurentis, 2023; Pérez & Rivera, 2021). Formadores y estudiantes consideran esenciales características personales y profesionales asociadas con un profesional comprensivo, honesto, empático y amistoso (González-Villalobos *et al.*, 2019; Izarra-Vielma, 2019; López-Cerino *et al.*, 2017; Morales, 2014; Navia Antezana, 2019; Orellana-Fernández *et al.*, 2018; Romo & Gómez, 2015). Se destaca el cuidado y apoyo emocional ofrecido a los estudiantes que, atañendo a las formadoras, puede considerarse *maternal* (Hinostroza-Paredes, 2021). Este apoyo es crucial para estudiantes en situación socioeconómica vulnerable e implica satisfacción vocacional para los formadores (Quijada Lovatón, 2022), quienes relatan una búsqueda por humanizar su pedagogía, al vincular explícitamente emociones y práctica profesional (Ubaque-Casallas, 2023; Vezub, 2016). Para otros, aunque los sentimientos integran la identidad docente, su presencia es ocasional y secundaria en el discurso, revelándose como un reto su inclusión en la práctica docente (Contreras, 2014).

-Dimensión actitudinal - subdimensión ética: Esta se centra en los principios y valores orientadores del comportamiento y decisiones del formador, e implica responsabilidad hacia el desarrollo integral de los futuros docentes, tanto en competencias pedagógicas como en formación moral y ética. El formador promueve la integridad académica y profesional, modelando mediante el ejemplo prácticas éticas, honestas, reflexivas y responsables (González-Villalobos *et al.*, 2019; Izarra-Vielma, 2019; Navia Antezana, 2019; Quijada Lovatón, 2022; Smith, 2016). Aparece como un sujeto ético (Orellana-Fernández *et al.*, 2018), y su enseñanza como una actividad esencialmente moral, comprometida con la formación docente (Hinostroza-Paredes, 2021) y orientada a formar buenos docentes y personas (García Londoño, 2017). Por ello, tiene la obligación moral de especializar y actualizar su conocimiento disciplinar y profesional (Banegas, 2020). La dimensión ética también implica autopercepción y autorreflexión constantes sobre la propia práctica educativa y la manera de ser un agente de cambio social (Contreras, 2014; Morales, 2014; Torres Olave & Dillon, 2022) hacia escenarios de justicia, inclusión, diversidad (Guzmán, 2022; Vezub, 2016) y

valoración de las identidades de género, lingüísticas y culturales (Banegas & Gerlach, 2021; Riquelme-Sanderson & Longoria, 2023; Sosa Bautista, 2023).

-Dimensión actitudinal - subdimensión motivacional (vocación): Surge como condición esencial del profesionalismo del formador, como el motor que motiva su práctica profesional (Orellana-Fernández *et al.*, 2018), impulsando compromiso y dedicación, y reforzando la adherencia a principios valóricos y a una conducta ética (Hinostroza-Paredes, 2021). La vocación emerge como punto precursor de la docencia del formador, pues muchos son docentes de profesión (Lozano, 2016; Montenegro-Maggio, 2015; Pérez & Rivera, 2021), y es inmune incluso a condiciones adversas como el bajo rendimiento académico de estudiantes (Quijada Lovatón, 2022).

-Dimensión actitudinal - subdimensión perceptual (identidad profesional): En los estudios analizados, la identidad profesional del formador se vincula más al profesionalismo docente que al académico. En los institutos superiores de formación docente de Argentina y las escuelas normales de México, su identidad se asocia más a docencia que a investigación (Aguayo-Rousell, 2020; Aguerondo & Vezub, 2011; Banegas, 2020; Medina Jerez *et al.*, 2021; Quijada Lovatón, 2022). Pese a ello, los esfuerzos por fortalecer la investigación en las IES de ambos países buscan equilibrar enseñanza, generación de conocimiento e investigación educativa, sugiriendo un cambio hacia una identidad profesional que integra los roles de docente e investigador (Del Cid García *et al.*, 2021; Salazar-Silva, 2012). El contexto chileno del trabajo académico (ej., reformas curriculares, tipo de IES) incide en la forma como los formadores negocian diversas identidades y roles (Hinostroza-Paredes, 2020; Montenegro-Maggio, 2015; Radovic *et al.*, 2018). En Colombia, ellos expresan una pérdida de identidad como intelectuales críticos y autocríticos, instrumentalizando la investigación para efectos de productividad académica, lo cual limita su profesionalismo (Lobato, 2017). La relación entre profesionalismo, identidad profesional y la multiplicidad de roles asumidos por el formador es compleja. No solo es docente, sino que también desempeña múltiples papeles y tiene múltiples voces, como las de mentor, investigador y, usualmente, líder administrativo (Riquelme-Sanderson, 2019; Torres-Rocha, 2023; Turpo-Gebera *et al.*, 2023). Asimismo, el vínculo entre su identidad y su relación con mentores impacta en su profesionalismo, específicamente, en el modelado de la conducta profesional y en el desarrollo de la ética profesional (De Laurentis, 2023; Pérez & Rivera, 2021).

-Dimensión intelectual: subdimensión cognitiva: Involucra las capacidades intelectuales, los conocimientos teóricos y prácticos, y las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo que se poseen y desarrollan continuamente. El formador tiene conocimiento experto de su materia, vinculando teoría y práctica (Guzmán, 2022; Montenegro-Maggio, 2015; Montenegro-Maggio

& Medina-Morales, 2014; Navia Antezana, 2019). Es analítico, cuestionador, reflexivo y propositivo, muestra una agencia transformadora en educación y una clara proclividad por la investigación dentro y fuera del aula (Banegas, 2020; Dávila & Espinoza, 2020; González-Villalobos *et al.*, 2019; Izarra-Vielma, 2019; Morales, 2014; Quijada Lovatón, 2022; Rojas *et al.*, 2022). Adicionalmente, exhibe capacidad de adaptación y compromiso con el aprendizaje continuo, se caracteriza por su curiosidad intrínseca y su receptividad hacia nuevos enfoques e ideas, y puede abordar problemas complejos y tomar decisiones bien fundamentadas (Orellana-Fernández *et al.*, 2018; Vezub, 2016).

Tema 2. Condiciones de la práctica del profesionalismo del formador

El análisis temático de los 46 estudios identificó cuatro condiciones que influyen en el desarrollo del profesionalismo del formador en Hispanoamérica: condiciones estructurales y culturales de las IES, brechas de género, cualificaciones profesionales y agencia profesional del formador.

En primer lugar, las *condiciones estructurales y culturales* —como tipo de IES, organización del trabajo académico, políticas de contratación, financiamiento y cultura organizacional— inciden en el ejercicio de un profesionalismo equilibrado entre docencia e investigación. Aunque algunos contextos promueven esta dualidad, muchos otros privilegian la docencia, debilitando la dimensión investigativa del formador. En segundo lugar, las *brechas de género* afectan la experiencia profesional de las formadoras, impactando su reconocimiento, trayectoria académica y desarrollo profesional. Las expectativas culturales sobre la vocación docente y los roles de cuidado reproducen lógicas que dificultan la equidad y el acceso a condiciones justas de profesionalización. Una tercera condición concierne a las *cualificaciones profesionales* requeridas. En varios países existen formadores sin las certificaciones adecuadas, lo que afecta negativamente la legitimidad de su conocimiento disciplinar y la calidad de los programas de formación docente. Por último, la *agencia profesional* emerge como una condición fundamental, conceptualizada como la capacidad del formador para decidir y actuar deliberadamente en respuesta a sus condiciones contextuales, y que puede manifestarse como decisión y acción proactivas, o como crítica y resistencia (Eteläpelto *et al.*, 2013).

Estas cuatro dimensiones, interdependientes y situadas, permiten comprender cómo se construye y despliega el profesionalismo docente en distintos contextos hispanoamericanos. La tabla 4 sintetiza estas condiciones, ilustrando su caracterización, efectos y localización geográfica según los estudios revisados.

Tabla 4

Condiciones de la práctica del profesionalismo del formador

Condición	Caracterización	Impacto en el profesionalismo	Países hispanoamericanos	Referencias
Condiciones estructurales y culturales de las IES	Tipos de institución, cultura organizacional, políticas de contratación y financiamiento	Tensionan o facilitan la dualidad docente-investigador	Argentina, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Uruguay, Venezuela	Aguerrondo & Vezub (2011); Arias de Vega & Olmos Gómez (2015); Barros Bastidas (2022); Contreras (2014); Coitinho (2017); Guzmán (2022); González-Vallejos, (2017); González-Villalobos et al. (2019); Hinostroza-Paredes (2020); Montenegro-Maggio (2015); Navia Antezana (2019); Radovic et al. (2018); Riquelme-Sanderson (2019); Salazar-Silva (2012); Sepúlveda-Escobar (2022)
Brechas de género	Desigualdad en desarrollo profesional, carrera y reconocimiento; feminización del rol docente	Afectan identidad, motivación y reconocimiento profesional	Chile, Colombia, México	García Londoño (2017); Medina Jerez et al. (2021); Miranda Jaña & Rivera Rivera (2009); Lozano (2016) Riquelme-Sanderson & Longoria (2023)
Certificaciones profesionales	Certificación inadecuada o ausente; necesidad de formación continua	Incide en legitimidad pedagógica y cognitiva	Argentina, Chile, México	Aguerrondo & Vezub (2011); Aguayo-Rousell (2020); Lozano (2016); Montenegro-Maggio (2015); Orellana-Fernández et al. (2018); Vezub (2016)
Agencia profesional	Capacidad de acción y decisión frente a restricciones estructurales	Condición intrínseca para ejercer profesionalismo	Argentina, Chile, México	Aguayo-Rousell (2020); Banegas & Gerlach (2021); González Melchor (2021); Hinostroza-Paredes (2021); Longoria (2023); Lozano (2016); Medina Jerez et al. (2021); Quijada Lovatón (2022); Riquelme-Sanderson (2019); Romo & Gómez (2015); Salazar-Silva (2012); Torres Olave & Dillon (2022)

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo principal de esta RSE fue mapear la literatura académica existente para identificar y sintetizar los aportes sobre el profesionalismo de los formadores en IES en Hispanoamérica, con énfasis en las características

y condiciones contextuales que configuran su definición. Nuestros hallazgos permiten afirmar que el profesionalismo del formador en la región presenta una naturaleza multidimensional, dinámica y profundamente contextualizada. Siguiendo la perspectiva de Evans (2015), su multidimensionalidad se expresa en tres dimensiones interconectadas: la dimensión conductual, que incluye las subdimensiones pedagógica, colaborativa, social y comunicativa; la dimensión actitudinal, que abarca las subdimensiones afectiva-emocional, ética, motivacional y perceptual; y la dimensión intelectual, centrada en la subdimensión cognitiva.

En Hispanoamérica, con sus diversos contextos nacionales, comprender el profesionalismo del formador como un *contrato social* (Vu, 2015) permite resaltar la interacción entre actores relevantes (Estado, IES formadoras de los docentes, líderes académicos, estudiantes) bajo condiciones socioculturales y políticas específicas en cada país. Este enfoque ilumina el modo en que cada actor contribuye a configurar dicho contrato, reconociendo tanto las condiciones estructurales y culturales del entorno laboral (Freidson, 2001) como la agencia de los formadores (Archer, 2003). Esto se evidencia en los estudios revisados, donde las experiencias profesionales presentes y pasadas del formador dialogan con su sentido general de rol y propósito profesional. Dicho sentido se moldea en la intersección entre su biografía profesional y sus proyecciones de futuro, en un proceso influido por (e influyente sobre) sus contextos de trabajo, así como por los contextos educativos y sociales más amplios.

Aunque el profesionalismo del formador en la región se enraíza en una identidad primordialmente docente, sus formas concretas, como el *formador normalista* en México o el *académico formador* en Chile, emergen de las diferentes estructuras institucionales y culturas profesionales de los sistemas educativos nacionales. Las políticas educativas, los requisitos de cualificación y los modelos de gobernanza de las IES influyen directamente en las prácticas, valores e identidades profesionales del formador. Así, el profesionalismo se convierte en una construcción situada, en constante redefinición ante transformaciones externas.

Utilizando el enfoque teórico de justicia social (Fraser, 2008), podemos decir que las tensiones estructurales inherentes a este contrato social conforman tres injusticias entrelazadas en el ejercicio del profesionalismo del formador. Primero, una *injusticia redistributiva*, reflejada en condiciones laborales precarias en las IES, tales como sobrecarga horaria o escaso financiamiento para la investigación, que obstaculizan el desarrollo de las dimensiones intelectual y colaborativa. Segundo, una *injusticia de reconocimiento*, evidenciada en la desvalorización de la docencia y el cuidado como tareas asociadas a lo femenino, contrastante con la centralidad otorgada a la

productividad académica. Tercero, una *injusticia representativa*, manifestada en la exclusión del formador de espacios de diseño de políticas educativas y programas de desarrollo profesional, como ocurre en reformas curriculares sin participación efectiva del cuerpo académico.

Estas injusticias exigen un marco que las reconozca críticamente y reoriente el análisis del profesionalismo del formador. Por ende, a partir de nuestro análisis y orientados por el enfoque multidimensional (Evans, 2015) y la teoría de la justicia social (Fraser, 2008), proponemos el MPS como herramienta conceptual para interpretar las tensiones estructurales, culturales y políticas que permean el profesionalismo del formador en Hispanoamérica. Así, el modelo reorganiza las subdimensiones conductuales, actitudinales e intelectuales (Evans, 2015) que lo caracterizan en tres esferas dialécticas (práctica contextual, agencia transformadora y condiciones habilitantes), que remiten al acceso a recursos colaborativos y cognitivos necesarios para ejercer un profesionalismo pleno. La contribución del MPS es el hecho de constituirse como una síntesis interpretativa que visibiliza las injusticias estructurales, culturales y políticas identificadas en la literatura, y que ofrece un marco orientador para futuras investigaciones sobre el formador en la región.

Figura 6

Modelo de profesionalismo situado



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, nuestra opción metodológica bilingüe (español/inglés) trasciende lo instrumental para constituirse en un acto de redistribución y reconocimiento epistémico. Al incluir literatura en español marginada de los índices globales hegemónicos (especialmente de bases como Dialnet y SciELO) evidenciamos que la validación del conocimiento en este campo debe necesariamente ampliarse para reconocer las voces situadas, incluyendo en futuras investigaciones aportes en portugués y lenguas indígenas que reflejen la diversidad epistémica de nuestra región.

Conclusiones

El aumento de publicaciones sobre el profesionalismo del formador en Hispanoamérica entre 2009 y 2023 refleja un creciente interés por este tema. No obstante, la limitada investigación actual impacta la investigación educativa en aspectos relevantes. Primero, se requieren más estudios para identificar las mejores prácticas y desafíos que enfrentan los formadores en sus entornos de trabajo inmediato. La falta de estudios empíricos reduce las oportunidades de diseñar estrategias efectivas para su desarrollo profesional. Segundo, es esencial investigar cómo los formadores aplican su agencia profesional en la docencia y cómo esta agencia influye en sus estudiantes. Tercero, es necesario ampliar la diversidad metodológica, con más estudios cuantitativos y de métodos mixtos, que generen evidencia empírica para respaldar conceptualizaciones del profesionalismo del formador en contextos situados.

Nuestra RSE, aunque valiosa, tiene limitaciones. La concentración geográfica en Chile, México y Argentina podría no representar la diversidad educativa de la región, y la falta de estudios cuantitativos limita una comprensión más profunda del profesionalismo de los formadores. Además, el enfoque centrado exclusivamente en formadores de IES crea vacíos en la comprensión de aquellos localizados en otros contextos formativos.

No obstante sus limitaciones, esta revisión actúa como un catalizador para futuras investigaciones empíricas y revisiones sistemáticas sobre el profesionalismo de los formadores en la región. El MPS ofrece un marco analítico crítico para estudios sobre políticas educativas, contextos socioculturales y estructuras institucionales que examinen injusticias redistributivas, representativas y de reconocimiento, particularmente en países poco estudiados. Investigaciones comparativas sobre reformas y tendencias en las IES, tales como el énfasis en perfiles investigativos, pueden emplear este marco para analizar su impacto en las trayectorias e identidades profesionales de los formadores en la región. Además, el análisis de la relación entre profesionalismo, género y diversidad se enriquece mediante el enfoque interseccional del MPS, que permite comprender cómo desigualdades estructurales y normas culturales configuran las prácticas de grupos subrepresentados. Abordar estas líneas de investigación con el MPS como herramienta conceptual puede favorecer políticas que promuevan un profesionalismo más justo y carreras sostenibles para los formadores en Hispanoamérica.

Aclaraciones y agradecimientos

La autora agradece al Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa por hacer posible este estudio, mediante el Programa de Estadías

Postdoctorales IESED-Chile. El coautor agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Becas Doctorado Nacional 2024–21250760 por su apoyo a la realización de este estudio.

Sobre los autores

Yenny Hinostroza-Paredes es académica de la Universidad de Talca, Chile. Su investigación se enfoca en la agencia e identidad profesional de los formadores de docentes dentro de los subsistemas de FID y educación superior, utilizando la teoría social realista y métodos de análisis cualitativos afines al realismo crítico.

Nicholas Scarlota es alumno doctoral de la Universidad Diego Portales y la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Su investigación e intereses se enfocan en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras de *young learners* y políticas públicas.

Referencias

- Aguayo-Rousell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 348-369. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial. *Educar*, 47(2), 211- 235. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.48>
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
- Ardila, J. (2020). Fundación Dialnet (Dialnet foundation). Dialnet. Database. *Renaissance and Reformation*, 43(4), 250–254. <https://doi.org/10.33137/rr.v43i4.36398>
- Arias de Vega, G., & Olmos Gómez, M. (2015). Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador. *Publicaciones*, 45, 27–51. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/5787>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Banegas, D. (2020). Teacher educators' funds of knowledge for the preparation of future teachers. *RELC Journal*, 53(3), 686–702. <https://doi.org/10.1177/0033688220973083>
- Banegas, D., & Gerlach, D. (2021). Critical language teacher education: A duoethnography of teacher educators' identities and agency. *System*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102474>
- Barros Bastidas, C. (2022). Formación en investigación y producción científica: trayectorias y sentidos del profesorado de una universidad pública de Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 699–707. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3104>

- Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), e2514. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131–164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Coitinho, A. (2017). Las políticas públicas de profesionalización de ‘formadores’ en el Uruguay en los períodos de gobierno de Mujica y Vázquez (2005–2015): resistencias y bloqueos para avanzar en la profesionalización de los formadores. *Revista Transmutare*, 2(2), 150–184. <https://doi.org/10.3895/rtr.v2n2.7384>
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 49–69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004>
- Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397–417. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>
- Cox, C., Beca, C., Cerri, M., Meckes, L., & Ramírez, M.J. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina: Instituciones, prácticas y visiones*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380227.locale=es>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Dávila, A., & Espinoza, E. (2020). Becoming an EFL teacher educator in Nicaragua: A phenomenological study. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1491–1512. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080443>
- De Laurentis, C. (2023). Identidad de formadores docentes: otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1–18. <https://doi.org/10.48162/rev.36.088>
- Del Cid García, C., Estévez Nénninger, E., González Bello, E., & Vera Noriega, J. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Evans, L. (2015). Professionalism and professional development: what these research fields look like today –and what tomorrow should bring. *Hillary Place Papers*, 1–12. <https://hpp.education.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/131/2013/11/HPP2015-2-Evans.pdf>

- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fraser, N. (2008). Reframing justice in a globalising world. En K. Olsen (ed.), *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics*. Verso.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Polity Press.
- García Londoño, D. (2017). Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la escuela normal superior de Manizales (Colombia) [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/117222>
- González Melchor, J. (2021). Trayectorias académicas de pedagogas del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 6(19), 891–909. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p891-909>
- González-Vallejos, M. P. (2017). Las creencias como componente crítico del desarrollo profesional del formador de didáctica de las ciencias [tesis doctoral]. Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales. <https://doctorados.udp.cl/tesis/las-creencias-como-componente-critico-del-desarrollo-profesional-del-formador-de-didactica-de-las-ciencias/>
- González-Vallejos, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35–54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>
- González-Villalobos, M., López-Taylor, J., Díaz-Villanueva, A., & Jáuregui-Ulloa, E. (2019). Percepción de profesores universitarios mexicanos sobre el buen formador de profesores de Educación Física. *RECIE*, 3(2), 99–109. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp99-109>
- Guzmán, S. (2022). La evaluación del desempeño profesional de los formadores de docentes: un estudio en escuelas normales públicas de México [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Aguas Calientes. <http://hdl.handle.net/11317/2817>
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/01425690701837521>
- Hinostroza-Paredes, Y. (2020). Critical discourse analysis of university teacher educators' professionalism in Chilean teacher education policy. *Education Policy Analysis Archives*, 28, Article 180. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5201>
- Hinostroza-Paredes, Y. (2021). Reflexivity and agency in university-based teacher educators: a critical realist analysis. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1918–1936. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943651>
- Izarra-Vielma, D. (2019). ¿Qué significa ser buen docente? Análisis desde la perspectiva de profesores universitarios. *Praxis Sociológica*, 24, 105–119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7051708>
- Lobato, A. (2017). La investigación en las facultades de educación en Bogotá: representaciones sociales de los profesores. [tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/7957>

- López-Cerino, J., Ponce, J., & Marín, A. (2017). Contexto de la actitud personal de los formadores de profesores: importancia, definición y práctica. *Perspectivas Docentes*, 28(65), 55–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736111>
- López-Cortes, O., Betancourt-Núñez, A., Bernal Orozco, M., & Vizmanos, B. (2022). Scoping reviews: una nueva forma de síntesis de la evidencia. *Investigación en Educación Médica*, 11(44), 98–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.44.22447>
- Loza-Jiménez, M., & Gaeta-González, M. (2022). Cuerpos académicos en escuelas normales: la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 33, 128–146. <http://dx.doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2410>
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 136–161. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2>
- Medina Jerez, W., Tchoshanov, M., Lynch, R., Iturralde, C., Freire, L., Cruz, M., Giaconi, V., Saadati, F., Bertelle, A., Rocha, A., Fuhr, A., & Andrade, A. (2021). STEM teacher educators' professional practices and challenges: A crossnational comparison. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(2), 201–226. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/64710/906935>
- Miranda Jaña, C., & Rivera Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155–169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ (Online)*, 339(7716), 332–336. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Montenegro-Maggio, H. (2015). The professional path to become a teacher educator: the experience of Chilean teacher educators. *Professional Development in Education*, 42(4), 527–546. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1051664>
- Montenegro-Maggio, H., & Medina-Morales, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40, 161–182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200010>
- Morales, F. (2014). El autoperfeccionamiento de las habilidades y competencias profesionales del catedrático de las escuelas normales de México [tesis doctoral]. Universidad de Baja California. <https://ubc.edu.mx/wp-content/uploads/2013/05/TESIS-DOCTORAL-Fernando-Rafael-Morales-DEFINITIVA.pdf>
- Murray, J., Kidd, W., McMahon, A., & Viswarajan, S. (2020). Teacher educators and expansive learning in the workplace and beyond. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00084>
- Navia Antezana, C. (2019). Ser un buen formador de docentes en una escuela normal. *Praxis Sociológica*, 24, 169–183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7051712>

- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., & Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 88–114. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Parra-Sandoval, H., Ortiz-Flores, M., Arteaga-Quevedo, Y., & Ríos-García, Y. (2024). Los formadores de profesores en lengua, matemáticas y ciencias naturales en Iberoamérica. Estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.fplm>
- Pérez, S., & Rivera, E. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: encontrando al ser formador de docentes. *Foro Educativo*, (36), 79–100. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2688>
- Peters, M. D. (2015). Not just a phase: JBI systematic review protocols. *JBI Evidence Synthesis*, 13(2), 1–2. <https://doi.org/10.11124/jbisr-2015-2217>
- Quijada Lovatón, K. (2022). Desafíos de la excelencia docente en una escuela normal de Guanajuato. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (16), 142–168. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/328>
- Radovic, D., Peñafiel, B., San Martín, A., Bustos, S. & Martínez, S. (2018). Enseñando matemáticas a futuros profesores en un sistema complejo: Formadores de profesores en universidades de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 101–116. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300101>
- Riquelme-Sanderson, M. (2019). Narratives of language teacher educators: Unveiling their professional identities, agency, and pedagogies [tesis doctoral]. Universidad de Washington. <http://hdl.handle.net/1773/45173>
- Riquelme-Sanderson, M., & Longoria, A. (2023). LGBTQ+ language teacher educators' identities and pedagogies: Testimonio and duoethnography. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n1.07>
- Rojas, D., Rojas, C., & Valle, M. (2022). La profesionalidad docente vista por indicadores en un contexto universitario de formación de maestros primarios. *Mendive. Revista de Educación*, 20(2), 618–631. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000200618&lng=es&tlng=es
- Romero Caraballo, M. (2016). Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia en Colombia. *Athenea Digital*, 16(2), 427–435. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1799>
- Romo, R., & Gómez, E. (2015). Sujetos, prácticas e institución: Aproximaciones a diversos constructos identitarios en dos universidades mexicanas. *Espiral (Guadalajara)*, 22(64), 221–254. <https://www.scielo.org.mx/pdf/esprial/v22n64/v22n64a7.pdf>
- Rufai, S., Oyenike Adeosun, A., Saliu Jimoh, A., & Musa, B. (2021). Teacher educator professionalism and student teacher learning in Nigerian Universities. *Indonesian Journal of Social Research (IJSR)*, 3(3), 143–159. <https://doi.org/10.30997/ijsr.v3i3.133>
- Salazar-Silva, M. (2012). Relatos de vida y procesos de construcción de identidad profesional en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. [tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/85758>

- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Sepúlveda-Escobar, P. (2022). ESOL teacher educators' learning initiatives and perceived learning needs: still a pending task. *Journal of Education for Teaching*, 49(2), 280–296. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2038517>
- Servage, L. (2009). Who is the “professional” in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 149–171. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3038>
- Smith, S. J. (2016). Cuban voices: A case study of English language teacher education. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(4), 100–111. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/10315>
- Sosa Bautista, I. (2023). Implicaciones éticas de los formadores de docentes en una institución intercultural: discursos sobre la práctica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1583>
- Torres Olave, B., & Dillon, J. (2022). Chilean physics teacher educators. Hybrid identities and border crossings as opportunities for agency within school and university. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(10), 1–27. <https://doi.org/10.1002/tea.21774>
- Torres-Rocha, J. (2023). English Language Teacher Educators' critical professional identity constructions and negotiations. *Language and Intercultural Communication*, 23(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2166058>
- Turpo-Gebera, O., Bejar, L., Mango-Quispe, P., Araujo-Castillo, R., & Diaz-Zavala, R. (2023). Formación y producción en investigación en el campo educativo: itinerarios y significados. *Human Review. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 21(2), 423–435. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9283449>
- Ubaque-Casallas, D. (2023). Teacher identity in language pedagogy. A narrative perspective from two Colombian teacher educators' experience. *Folios*, (58), 140–154. <https://doi.org/10.17227/folios.58-14523>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35–52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vanassche, E., Kidd, W., & Murray, J. (2019). Articulating, reclaiming and celebrating the professionalism of teacher educators in England. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 478–491. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1628211>
- Vera-Baceta, M., Thelwall, M., & Kousha, K. (2019). Web of Science and Scopus language coverage. *Scientometrics*, 121(3), 1803–1813. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03264-z>

- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 76–86. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>
- Vu, M. (2015). The social contract: On university English teacher professionalism, structure and agency. En L. Leite (Ed.), *Transitions in teacher education and professional identities* (pp. 483–492). Association for Teacher Education in Europe. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-106992>