

CONSTRUCCIÓN DE PERFILES PROFESIONALES PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

*Revisión sistemática de enfoques, métodos y validación**

OSCAR VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ

Resumen:

El interés por construir perfiles docentes que respondan a las particularidades del profesorado y su contexto institucional ha ido en aumento. Este estudio analizó la construcción de perfiles profesionales para la docencia universitaria entre 2012 y 2023, con base en el protocolo PRISMA para la conducción y el reporte de revisiones sistemáticas. Se examinaron 36 estudios de Iberoamérica y países anglosajones a partir de tres categorías analíticas: perspectiva teórica-conceptual, recursos metodológicos y validación. Los hallazgos reflejan una diversidad de enfoques teóricos, estrategias metodológicas y maneras de generar evidencias de validez en la construcción de perfiles docentes, así como la ausencia de un lenguaje común y prácticas sistemáticas que orienten ese proceso. Este trabajo busca aportar elementos que profundicen en los principios y procedimientos necesarios para su planificación, desarrollo y validación.

Abstract:

The interest in constructing teaching profiles that respond to the particularities of faculty and their institutional context has been increasing. This study analyzed the construction of professional profiles for university teaching between 2012 and 2023, based on the PRISMA protocol for conducting and reporting systematic reviews. The findings reveal a diversity of theoretical approaches, methodological strategies, and ways of generating proof of validity in the construction of teacher profiles, as well as the absence of a common language and systematic practices to orient this process. This paper seeks to provide further information on the principles and procedures necessary for its planning, development, and validation.

Palabras clave: docencia universitaria; educación superior; evaluación de profesores; perfil profesional.

Keywords: university teaching; higher education; teacher evaluation; professional profile.

Oscar Vázquez-Rodríguez: doctorando de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad de México, México. CE: oscar_vazquez@psicologia.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0003-0537-0580>

*El estudio continúa el trabajo presentado en ponencia durante el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), celebrado del 4 al 8 de diciembre de 2023 en Villahermosa, Tabasco, México.

Introducción

La docencia es reconocida como una función esencial que desempeñan las y los académicos¹ dentro de universidades e instituciones de educación superior para el trayecto formativo del estudiantado. Tal argumento se fundamenta en el consolidado, y creciente, corpus de conocimiento sobre la docencia en la universidad y las maneras de mejorarla (Dervenis, Fitsilis y Latrellis, 2022; Luna Serrano y Rueda Beltrán, 2021). Estrategias como la formación continua y la evaluación docente se han empleado con los propósitos de perfeccionar la práctica del profesorado universitario y alcanzar resultados favorables en el aprendizaje del estudiante. De ambas, la evaluación docente ha adquirido mayor relevancia para los sistemas educativos formales, nacionales e internacionales.

La evaluación del profesorado universitario demanda reconocer las diversas funciones que desempeña. Por un lado, se ubican aquellas como la tutoría, divulgación, supervisión e investigación, cada una requiere una caracterización específica y métodos adecuados para su valoración. Por otro lado, desde la perspectiva del profesionalismo como enfoque innovador para su estudio y conceptualización (Zabalza, Zabalza-Cerdeiriña y Corte, 2018), la función docente implica una práctica informada, sistemática y basada en evidencias derivadas de investigaciones educativas, una intervención educativa específica para la enseñanza de una disciplina determinada, así como un trabajo colegiado dentro de comunidades académicas (Hutchings, 2000; McKinney, 2013; Fernández, Ruiz y Cabo, 2019).

Para la evaluación de la función docente del académico se requiere delimitar un referente conceptual o perfil profesional. Así, en el marco de esta investigación, un perfil profesional para la docencia universitaria se entiende como un constructo configurado por dimensiones y componentes de la docencia, reconocidas como fundamentales para su ejercicio en un contexto social, histórico, cultural e institucional determinado; también reflejan cómo es entendida en una universidad, es decir, constituyen una visión institucional sobre la idoneidad de la labor docente (Bell, Dobbelaer, Klette y Visscher, 2018; Gitomer, 2019). A partir del perfil, es posible instaurar programas institucionales de evaluación docente, así como generar estrategias y recursos para mejorar su práctica.

Las investigaciones sobre perfiles profesionales para la docencia universitaria en Iberoamérica y países anglosajones tienden a reconocer su naturaleza cultural, histórica y social. Tal tendencia se debe a una transición desde

una concepción estandarizada de la docencia hacia el reconocimiento de la influencia temporal y sociocultural sobre la misma. Este enfoque se refleja en el creciente interés de las autoridades educativas por generar perfiles alineados a la práctica cotidiana del profesorado y al contexto institucional en que ejerce, así como útiles para valorar e informar sobre su desempeño (Jornet, Perales y González-Such, 2020; Panayiotou, Herbet, Sammons y Kyriakides, 2021; Rueda Beltrán, 2021; Stronge, 2018).

No obstante, la literatura especializada carece de un lenguaje y ruta común para construir perfiles profesionales que integren el conocimiento acumulado sobre las mejores prácticas en este proceso. Asimismo, existe consenso en la ausencia de recursos basados en evidencia que orienten la toma de decisiones durante los procesos y actividades relacionadas en su construcción (Charalambous, Praetorius, Sammons, Walkowiak *et al.*, 2021; Ramírez y Montoya, 2018). Sin embargo, hay revisiones sistemáticas de literatura que informan sobre la medida en que ciertas variables o atributos del profesorado son referidos por estudios empíricos o teóricos (p. ej., Dervenis, Fitsilis y Latrellis, 2022), qué técnicas se han utilizado para identificarlos (p. ej., Jerez, Orsini y Hasbún, 2016), cuáles son definidos desde las perspectivas de diversos actores educativos (p. ej., Suárez, Cáceres, Gómez y Pérez, 2022) o desde un contexto educativo geográficamente delimitado (p. ej., Sofyan, Barnes y Finefter-Rosenbluh, 2021). Estos trabajos son valiosas contribuciones al campo de la evaluación del desempeño docente, aunque también destacan la necesidad de profundizar en los principios y procedimientos implicados en la construcción de los perfiles docentes universitarios.

En ese contexto, es necesario indagar en los conceptos, principios y procesos implicados en la planificación, el desarrollo y la validación de perfiles docentes para alcanzar una comprensión más profunda sobre estos. La presente investigación se aproxima a los perfiles profesionales para la docencia universitaria desde categorías analíticas hasta ahora ausentes o poco profundizadas en estudios previos. Estas son: perspectiva teórica-conceptual, recursos metodológicos y validación.

En el diseño de perfiles para el profesorado universitario se requiere necesariamente una perspectiva teórica-conceptual en relación con la docencia. La elección de una teoría o marco conceptual específicos determina cómo es entendida la enseñanza, cuáles son sus principales componentes, qué estrategias son adecuadas para su estudio y establece las posibles conclusiones a obtenerse (Shulman, 1989). En otras palabras, la orientación

teórica-conceptual influye en la interpretación de la docencia y, en última instancia, otorga un significado pedagógico a los componentes representados en un determinado perfil del profesorado.

Los recursos metodológicos incluyen todo elemento implicado en la ejecución sistemática de un proyecto encaminado a generar un perfil docente. Por ejemplo, el diseño y enfoque de investigación, los escenarios de aplicación, las técnicas de obtención de información y las estrategias para su análisis. En otras palabras, se trata de una serie de prácticas y actividades operativas que comprenden desde la obtención sistemática de datos cualitativos y cuantitativos hasta el análisis e interpretación de esa información, procesos que culminan con la formulación concreta del perfil.

La validación es un proceso clave para garantizar la calidad conceptual y técnica de un perfil profesional. Desde un enfoque argumentativo, la validez se asocia a la consistencia de las evidencias que respaldan a un argumento como legítimo y útil para el logro de los fines establecidos por un programa de evaluación (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education [AERA, APA y NCME], 2018; Kane, 1992; Jornet, Perales y González-Such, 2020). En este sentido, la validación de los perfiles docentes remite a la consistencia de las evidencias, empíricas y lógicas que fundamentan los componentes de la docencia, expresados en un perfil determinado como relevantes para la formación profesional del estudiante, apropiados a los contextos institucionales, representativos de la práctica cotidiana del profesorado universitario y útiles para informar sobre su desempeño.

Estas categorías analíticas proporcionan un marco común para indagar sobre los principios y las orientaciones teóricas que subyacen a estos perfiles, las técnicas y estrategias utilizadas en su construcción, así como en los procedimientos de obtención de evidencias de validez. Bajo esta perspectiva, el objetivo de esta investigación fue explorar las experiencias documentadas sobre la construcción de perfiles para el profesional de la enseñanza universitaria, a partir de tres categorías analíticas: perspectivas teóricas subyacentes, metodologías para su desarrollo y procedimientos de validación.

Método

El estudio siguió los lineamientos del protocolo PRISMA para la conducción y reporte de revisiones sistemáticas de literatura. Se utilizaron las bases de Scopus y Web of Science, por considerarse principales fuentes de referencia

y consulta en las áreas de psicología y educación. También se incluyó Scielo para asegurar la recuperación de contribuciones desde Latinoamérica. Se utilizaron 22 términos para la búsqueda, derivados de los tesauros: de Educación Unesco-OEI, Europeo de la Educación y de la APA, así como revisiones sistemáticas previas (p. ej., Dervenis, Fitsilis y Latrellis, 2022; Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). En combinación con operadores booleanos se formularon 20 cadenas de búsqueda (tabla 1). Todo documento localizado fue exportado al programa Mendeley para su almacenamiento y gestión.

TABLA 1

Combinaciones de términos y operadores booleanos utilizadas

ID	Cadena
CB1	"higher education" AND "teacher evaluation"
CB2	"higher education" AND "teacher competencies" AND "framework"
CB3	"higher education" AND "teaching framework"
CB4	"higher education" AND "teaching framework" AND "teacher evaluation"
CB5	"higher education" AND "instructional quality"
CB6	"higher education" AND ("teaching standard" OR "teacher competencies")
CB7	"higher education" AND "teacher competencies" AND "review"
CB8	"higher education" AND "teacher profile"
CB9	"higher education" AND ("teacher effectiveness" OR "teaching quality") AND "teacher evaluation"
CB10	"higher education" AND "teacher effectiveness"
CB11	"higher education" AND "teacher practice" AND "teaching quality" AND ("model" OR "framework")
CB12	"educación superior" AND ("evaluación docente" OR "evaluación de profesores" OR "evaluación de la docencia" OR "desempeño docente")
CB13	"higher education" AND "teaching evaluation" AND "framework" AND "development"
CB14	"educación superior" AND "evaluación docente"
CB15	"educación superior" AND "competencias docentes"
CB16	"educación superior" AND "calidad de la enseñanza"
CB17	"educación superior" AND "docencia efectiva"
CB18	"educación superior" AND "docencia universitaria"
CB19	"educación superior" AND "práctica docente"
CB20	"educación superior" AND "perfil docente"

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de inclusión y exclusión se presentan en la tabla 2. En relación con el énfasis temático, se valoró que los estudios remitieran a la evaluación del profesorado universitario tanto presencial como en línea. Fueron excluidos aquellos que abordan la evaluación del desempeño en otros niveles educativos, de funciones ajenas a la docencia y trabajos que apelan a otras líneas de investigación. Respecto del *objeto de estudio*, se verificó que se reportara el diseño, formulación o, en su caso, operacionalización de una o más dimensiones de la docencia. Se excluyeron los trabajos que informaban sobre experiencias de evaluación, desarrollo de instrumentos de medición o análisis comparativos sobre variables de la enseñanza, dado que abordan el tema de manera indirecta y brindan poca información en torno al tópico de interés.

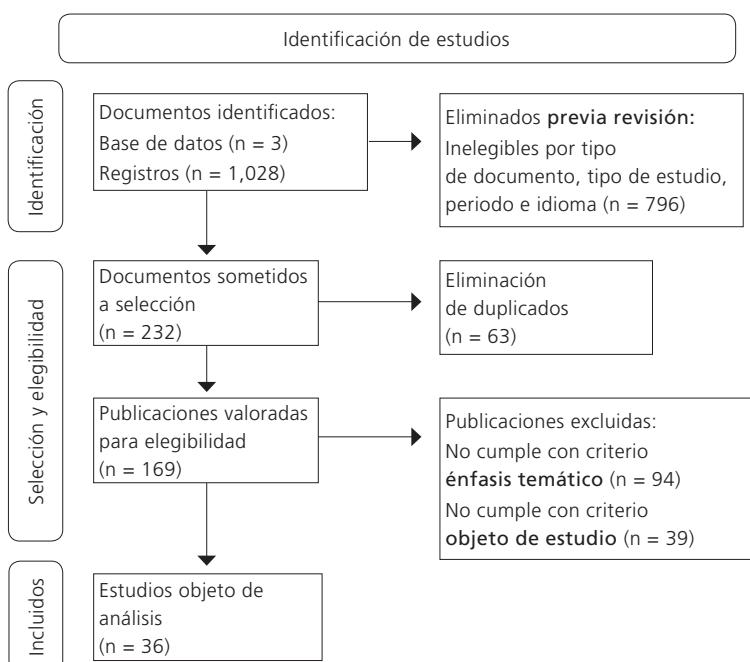
TABLA 2
Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo de documento	Artículo, libro y capítulo de libro	Reseña, acta de congreso y tesis de posgrado
Tipo de estudio	Empírico y analítico	Reflexión
Periodo	2012-2023	Previo al periodo establecido
Idioma	Español e inglés	Otro idioma
Énfasis temático	Evaluación de la docencia universitaria Evaluación de la actividad docente en el aula Evaluación docente para la modalidad en línea	Evaluación del profesorado en educación básica y media superior Evaluación de funciones, entre otras: tutoría, investigación, supervisión Formación docente en educación superior Políticas de evaluación docente
Objeto de estudio	Conceptualización y operacionalización de la práctica docente	Experiencias documentadas de evaluación docente Desarrollo de instrumentos de medición Análisis comparativos de perfiles docentes universitarios

Fuente: elaboración propia.

Las bases de datos arrojaron un resultado inicial de 1,028 documentos. La cantidad se redujo a 232 una vez aplicados los criterios respecto del tipo de documento y estudio, periodo e idioma. Posterior a la eliminación de duplicados, se obtuvieron 169 documentos. Se realizó una lectura centrada en los resúmenes para valorar el énfasis temático. Tras lo anterior, se obtuvo una base preliminar de 94 trabajos. Se realizó una segunda lectura, sin recurrir a un análisis profundo, para valorar su pertinencia en torno al *objeto de estudio*. A partir de este proceso, se consolidó un banco de datos compuesto por 36 artículos (figura 1), los cuales fueron sometidos a un análisis crítico (Sandelowski y Barroso, 2007). Esto implicó una aproximación sistemática orientada a una integración interpretativa sobre la construcción de perfiles docentes. El énfasis se centró en explorar qué y cómo ocurre dicho proceso, qué actividades específicas están involucradas, así como qué aspectos y consideraciones podrían mejorarlo.

FIGURA 1

Diagrama PRISMA del proceso de identificación y selección de artículos

Fuente: elaboración propia a partir de Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron *et al.*, 2021.

Resultados

Los hallazgos se organizan con base en las tres categorías analíticas empleadas: perspectivas teóricas subyacentes, metodologías para su desarrollo y procedimientos de validación.

Perspectiva teórica-conceptual

Se han asignado diferentes términos al conjunto de componentes que el profesor universitario debe desplegar para garantizar una adecuada formación profesional del estudiante. Expresiones como docente eficaz, altamente competente o de excelencia remiten a paradigmas de investigación específicos sobre la docencia. Por ejemplo, al modelo de efectividad de la enseñanza (p. ej., Bas y Carot, 2022; Nushi, Momeni y Roshanbin, 2022; Oliveira, Dos Santos, Bender, Muniz *et al.*, 2020), el enfoque por competencias (p. ej., Xue, Wang y Yang, 2022; Domínguez-González y Serna, 2021; Rivas y Bonzanini, 2020; Zaldívar y Lorenzo, 2021) o a una perspectiva constructivista (p. ej., Murrieta, 2021; López, Gómez y Bustuelos, 2019). En general, los conceptos empleados en la literatura remiten a dos aproximaciones hacia la docencia.

La primera, de tipo técnico-lineal, se enmarca en el paradigma proceso-producto que plantea a la enseñanza y el aprendizaje como modelo causa-efecto. Es decir, el comportamiento y las acciones del docente explican directamente el logro académico del estudiante. Así, los perfiles elaborados desde este enfoque aluden a prácticas o acciones a ejecutar y cuyo efecto contribuye al aprendizaje (Bas y Carot, 2022; Carlos-Guzmán, 2018; Xue, Wang y Yang, 2022). La idea de un perfil estandarizado y apropiado a toda institución subyace a esta aproximación.

La segunda, de tipo social-contextual, admite múltiples realidades y significados sobre la docencia, mismos que se construyen socialmente en espacios y tiempos determinados. Se argumenta que los componentes del perfil docente son particulares e idóneos para un contexto y periodo específico (Nushi, Momeni y Roshanbin, 2022; Vega, Sánchez, Rosano y Amador, 2021), además de vincularse con la identidad institucional y la manera en que esta concibe la función docente (Harris, Childs, Axe y Gorley, 2022; Rose, Kwena, Kabelo y Mahlapahlapana, 2015). Desde esta postura, el perfil profesional del profesor se plantea como un constructo definido dentro y para un contexto institucional delimitado social, histórica y culturalmente.

La docencia, como fenómeno complejo, ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas teóricas (p. ej., proceso-producto, ecología del aula o mediación centrada en el alumno), cada una ofrece una visión particular sobre sus principios, dimensiones, componentes e implicaciones. Con el propósito de organizar y clasificar las orientaciones teóricas-conceptuales identificadas en esta investigación, se establecieron las siguientes categorías:

- Enfoque por competencias
- Investigaciones en didáctica específica
- Investigaciones sobre inteligencia emocional
- Modelos conceptuales de enseñanza-aprendizaje

Asimismo, se retomaron categorías propuestas por Praetorius y Charalambous (2018) en su estudio sobre perfiles docentes en educación primaria, las cuales también se identificaron en el ámbito universitario:

- Concepciones constructivistas sobre docencia
- Eficacia educativa
- Teorías del aprendizaje

El enfoque por competencias es la principal orientación teórica a la que recurren los proyectos que buscan conceptualizar la práctica docente en el ámbito universitario (p. ej., Clavijo, 2018; Domínguez-González y Serna, 2021; Montoya, Mosquera, Pérez y Arroyave, 2018; Pedraza, Farías, Lavín y Torres, 2013; Rojas-Zapata, Luna-Hernández y Hernández, 2018; Salazar, Chiang y Muñoz, 2016; Vega *et al.*, 2021; Zaldívar y Lorenzo, 2021). La información se enfoca principalmente en las definiciones del término competencia, así como en las descripciones del contexto socioeconómico en el que se originó y su influencia en las políticas educativas. No obstante, existe una oportunidad para explorar con mayor profundidad sus implicaciones en la práctica docente, particularmente en lo relacionado con el significado pedagógico atribuido a los componentes integrados en los perfiles propuestos.

Los perfiles basados en la eficacia educativa (p. ej., Mazandarani y Troudi, 2017; Pedraza *et al.*, 2013) e investigaciones sobre inteligencia emocional (p. ej., Kaur, Shri y Mital, 2019) informan sobre su marco teórico a partir de estudios empíricos sobre los componentes propuestos en los perfiles. La argumentación teórica se basa en revisiones de literatura

en las que no siempre se explicitan los criterios de inclusión, exclusión ni los procedimientos empleados para llevarlas a cabo. En relación con los perfiles desarrollados a partir de teorías del aprendizaje, estos se basan en concepciones constructivistas (p. ej., Rivas, Amaral y Bonzanini, 2021; Rivas y Bonzanini, 2020), conectivistas (p. ej., Nascimbeni, 2020) o cognitivistas (p. ej., Zaldívar y Lorenzo, 2021). No obstante, estos estudios se enfocan en enunciar dichas posturas o en destacar sus principios generales, sin explorar a fondo su impacto en la práctica docente y su evaluación.

Los modelos conceptuales de enseñanza-aprendizaje utilizados como base para la construcción de perfiles docentes incluyen los modelos de conocimiento profesional del docente (Sedek, Syed, Robani y Kamaruddin *et al.*, 2016), Aceptación tecnológica (Xue, Wang y Yang, 2022), y pronostico-proceso-producto (González-Catalán, 2020). En estos estudios destaca la detallada descripción de sus conceptos, principios y procesos centrales. En relación con las categorías investigaciones en didáctica específica y concepciones constructivistas sobre docencia es importante destacar que es común que la información sobre la teoría presentada en el texto no esté acompañada de referencias que la respalden.

Recursos metodológicos

Los estudios se han centrado principalmente en un diseño *descriptivo*. Estos se han enfocado en definir a la docencia a nivel conceptual u operacional, al identificar y categorizar sus dimensiones y atributos (p. ej., Bas y Carot, 2022; Xue, Wang y Yang, 2022). Los trabajos con un diseño *exploratorio* siguen una lógica similar, distinguiéndose por conceptualizar la docencia en regiones poco estudiadas (p. ej., Nushi, Momeni y Roshanbin, 2022) o en la enseñanza de un área específica del conocimiento (p. ej., Zaldívar y Lorenzo, 2021). Por otro lado, el diseño *fenomenológico* permite investigar la docencia a través de los significados otorgados por diversos actores educativos. Por ejemplo, Mohandas, Sorgenfrei, Drankoff, Sanchez *et al.* (2022) elaboraron un perfil basado en los desafíos experimentados por profesores de Australia, Brasil y Estados Unidos durante la pandemia de covid-19. La *investigación-acción* considera la interacción investigador-actor educativo como fundamental para la construcción de perfiles congruentes a la identidad y cultura institucional (Harris *et al.*, 2022; Rivas, Amaral y Bonzanini, 2021). En ambos diseños es latente la noción del perfil docente como constructo que se genera y define socialmente.

Llama la atención que se recuperó una única investigación con un diseño de *estudio de caso*, mismo que fue conducido desde un enfoque cuantitativo, donde el énfasis se posiciona en la descripción de variables y mediciones. El trabajo corresponde al perfil docente para ambientes virtuales de aprendizaje elaborado por Vega *et al.* (2021). Por tanto, conviene considerar como novedosos a aquellos ejercicios que desarrollan perfiles para la docencia desde el estudio de caso con un enfoque cualitativo o mixto.

Dentro de las investigaciones no interactivas, es común la *investigación documental* en la elaboración de perfiles. Mediante este diseño, se conducen análisis y reinterpretaciones de variables, características o componentes asociados al concepto de “buen docente” o cualquier término que aluda a este, expresados en documentos normativos y académicos como artículos empíricos, teóricos, lineamientos institucionales o modelos educativos (p. ej., Rivas y Bonzanini, 2020). La tabla 3 sintetiza los planteamientos centrales que subyacen a estos diseños aplicados a la construcción de perfiles profesionales.

TABLA 3

Diseños en la construcción de perfiles para la docencia universitaria

Diseño	Desarrollo de perfiles
Descriptivo	Centrada en un proceso de clasificación y organización a partir de información sobre dimensiones y componentes de la función docente
Estudio de caso	Enfocada en las particularidades del docente, institución y contexto en que ejerce. Desde un enfoque cuantitativo, se centra en la descripción y medición de variables
Exploratorio	De regiones poco estudiadas o en torno a la enseñanza de un área del conocimiento, disciplina o contenido escolar específico
Fenomenológico	Con base en significados otorgados por el profesorado hacia la docencia dentro de un contexto social-cultural determinado
Investigación documental	Derivada de la reinterpretación de distintos tipos de textos que enuncian, implícita o explícitamente, elementos que constituyen la labor docente
Investigación-acción	A través del diálogo en torno a la docencia con y entre distintos miembros de una comunidad universitaria

Fuente: elaboración propia.

Respecto del enfoque de investigación, desde la indagación *cualitativa*, la construcción de perfiles se caracteriza por ser inclusivo y colaborativo (Harris *et al.*, 2022), considerar a la comunidad universitaria como tomadores claves de decisiones (Mohandas *et al.*, 2022) y reconocer la influencia cultural, histórica y social en el ejercicio docente (Nushi, Momeni y Roshanbin, 2022). A través de la interacción, el diálogo y la reflexión entre el equipo de investigación y miembros de una institución es posible obtener información contextualizada sobre qué componentes deben integrarse en la propuesta de perfil y en qué sentido deberían ser entendidos.

Por otro lado, el enfoque *cuantitativo* ofrece ventajas como la capacidad de recolectar y manipular grandes cantidades de datos, representatividad poblacional y definiciones operacionales sobre componentes a evaluar. No obstante, es recurrente limitarse a componentes convencionales; es decir, aquellos referidos repetidamente en la literatura y que no necesariamente expliquen el logro del aprendizaje (Wang y Xu, 2022).

Por último, el enfoque *mixto* combina las ventajas de los enfoques previos, pero su presencia en la literatura es limitada. Por ejemplo, permite una representatividad de la población, manejo de grandes cantidades de datos y el análisis detallado de significados sobre la docencia. Dado su rasgo integrador, es una aproximación que proporciona un estudio más completo sobre fenómenos complejos como la docencia universitaria y su conceptualización (p. ej., Lai y Peng, 2020; Mazandarani y Troudi, 2017; Montoya *et al.*, 2018; Pedraza, *et al.*, 2013).

Existe una variedad de técnicas para obtener información que proporcionan diferentes tipos de datos para la conceptualización de la docencia. Asimismo, se han empleado diversas estrategias para el tratamiento, análisis e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos, con el fin de formular los componentes a incluir en una propuesta de perfil. La tabla 4 sintetiza los propósitos de las técnicas y el procedimiento general de las estrategias con mayor presencia en la producción académica. Por último, la tabla 5 describe las características metodológicas de los 36 artículos analizados para este estudio.

TABLA 4

Técnicas y estrategias en la construcción de perfiles para la docencia universitaria

Técnica	Propósito
Análisis documental	Sistematizar y analizar textos que representan referentes <i>de facto</i> sobre la docencia, como modelos educativos, normativa institucional, criterios de acreditación y literatura especializada
Cuestionario	Aplicar formularios estandarizados compuestos por afirmaciones sobre componentes de la docencia para obtener el consenso o relevancia percibida por la población objetivo
Entrevista	Interactuar verbalmente con actores educativos, como estudiantes, docentes, coordinadores o directivos, para explorar posturas sobre el ejercicio docente
Grupo de enfoque	Dialogar con múltiples actores educativos para contrastar diferentes perspectivas sobre la docencia
Estrategia	Procedimiento
Análisis cualitativo de contenido	Conducir procesos sistemáticos de reinterpretación, codificación y categorización de datos cualitativos provenientes de documentos, perspectivas, experiencias, acciones y opiniones sobre la docencia
Análisis temático	Desarrollar categorías para organizar, describir y delimitar los alcances de dimensiones o áreas centrales de la labor docente
Distribución de frecuencia	Componer un arreglo sistemático de variables relacionadas con la docencia para su jerarquización, basado en la frecuencia con la que se obtiene una puntuación específica
Medidas de tendencia central	Realizar una comparación por inspección de la media (\bar{x}) obtenida por una variable asociada a la docencia. Los grupos pertenecen a diferentes universidades, programas de estudio o localidades

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Resumen de los artículos analizados según su metodología

Autor(es)	Diseño	Enfoque	Técnicas de recolección	Estrategias de análisis
Bas y Carot (2022)	Análisis por envoltura de datos	Cuantitativo	Modelos lineales para indicadores compuesto	Estrategia tipo asignación presupuestaria
Carlos-Guzmán (2018)	Descriptiva	Cualitativo	Entrevista	Ánalysis de contenido
Clavijo (2018)	Estudio analítico*	n/a	n/a	n/a
De Dios-Alija, García-Ramos y Muñoz-Pérez (2017)	Descriptivo	Cualitativo	Entrevista; análisis documental; grupo de enfoque	No explícita
Demediuk y Armstrong (2013)	Estudio analítico*	n/a	n/a	n/a
Dominguez-González y Serna (2021)	Descriptivo	Cuantitativo	Cuestionario; entrevista; análisis documental	Distribución de frecuencia
González-Catalán (2020)	Exploratorio	Cualitativo	Entrevista; grupos de enfoque	Ánalysis cualitativo de contenido
Harris <i>et al.</i> (2022)	Investigación-acción	Cualitativo	Grupo de enfoque; análisis documental	Ánalysis cualitativo de contenido
Kamarudin, Hassan, Sedek y Robani (2016)	Descriptivo	Cuantitativo	Cuestionario	Ánalysis factorial
Kaur, Shri y Mital (2019)	Descriptivo	Cuantitativo	Cuestionario	Ecuaciones estructurales
Lai y Peng (2020)	Exploratorio	Cualitativo	Entrevistas	Ánalysis temático
Lee, Lim-Kim y Chan (2013)	Exploratorio	Cualitativo	Cuestionario	Ánalysis de contenido
López, Gómez y Bastuelos (2019)	Descriptiva	Cuantitativo	Cuestionario	Distribución de frecuencia
Mazandarani y Troudi (2017)	Exploratorio	Mixto	Entrevista; cuestionario	Distribución de frecuencia; análisis temático
Miguel, Moreira, Alvez, Campos <i>et al.</i> (2019)	Descriptivo	Mixto	Grupo de enfoque; cuestionario	Distribución de frecuencia
Mohandas <i>et al.</i> (2022)	Fenomenológico	Cualitativo	Entrevista	Ánalysis cualitativo de contenido; análisis temático
Montoya <i>et al.</i> (2018)	Descriptiva	Mixto	Ánalysis documental; cuestionario; entrevista	Distribución de frecuencia; análisis cualitativo de contenido
Murrieta (2021)	Descriptivo	Cuantitativo	Cuestionario	Distribución de frecuencia
Nascimbeni (2020)	Investigación documental	Cualitativo	Ánalysis documental	Ánalysis temático

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Autor(es)	Diseño	Enfoque	Técnicas de recolección	Estrategias de análisis
Nushi, Momeni y Roshanbin (2022)	Exploratorio	Cualitativo	Análisis secundario de datos	Análisis de contenido
Oliveira <i>et al.</i> (2020)	Descriptivo	Cuantitativo	Cuestionario	Distribución de frecuencia
Pedraza <i>et al.</i> (2013)	Exploratorio	Mixto	Entrevista; cuestionario	Distribución de frecuencia; análisis factorial; análisis de contenido
Prendes y Gutiérrez (2013)	Descriptivo	Mixto	Análisis documental; grupo de enfoque; cuestionario	Análisis de contenido; distribución de frecuencia
Ramírez-García, González-Fernández y Salcines-Talledo (2018)	Descriptivo	Cuantitativo	Encuesta	Medidas de tendencia central
Rivas, Amaral y Bonzanini (2021)	Investigación-Acción	Cualitativo	Entrevista	Análisis temático
Rivas y Bonzanini (2020)	Investigación documental	Mixto	Métodos bibliométricos	Análisis de co-citación; modelo LLR; análisis temático
Rojas-Zapata, Luna-Hernández y Hernández (2018)	Etnográfico	Cualitativo	Entrevista	Triangulación
Rose <i>et al.</i> (2015)	Estudio analítico*	n/a	n/a	n/a
Salazar, Chiang y Muñoz (2016)	Descriptivo	Cuantitativa	Cuestionario	Distribución de frecuencia
San Martín, Santamaría, Hoyuelos, Ibáñez <i>et al.</i> (2014)	Descriptivo	Cuantitativo	Cuestionario	Distribución de frecuencia
Santos del Cerro y Ruiz-Esteban (2020)	Descriptivo	Cuantitativo	Cuestionario	Regresión lineal; árbol de decisiones
Sedek <i>et al.</i> (2016)	Descriptivo	Cuantitativo	Cuestionario	Análisis factorial
Vega <i>et al.</i> (2021)	Estudio de caso	Cuantitativo	Cuestionario; análisis documental	Distribución de frecuencia; análisis comparativo
Wang y Xu (2022)	Descriptivo	Cuantitativo	Scientific Graph Knowledge	Análisis de co-citación; estadístico TF-IDF
Xue, Wang y Yang (2022)	Descriptivo	Cualitativo	Entrevista; análisis documental	Análisis cualitativo de contenido
Zaldívar y Lorenzo (2021)	Exploratorio	Cuantitativo	Cuestionario	Distribución de frecuencia

* Dado el carácter de estos estudios, las columnas correspondientes al diseño, técnica y estrategia no son aplicables (n/a).

Fuente: elaboración propia.

Validación

Generar evidencias de validez sobre los componentes de la docencia representados por los perfiles profesionales requiere del uso de múltiples fuentes de información y tipos de evidencia.

Fuentes de información para la validación de perfiles profesionales

Las fuentes de información se constituyen por participantes, informantes u otros recursos que proporcionan los datos necesarios para obtener dichas evidencias. Las principales fuentes referidas en la literatura son: docentes, estudiantes, directivos, modelos o marcos para la enseñanza, referentes *de facto* y estudios empíricos.

La experiencia del propio docente se considera una valiosa fuente de información para fundamentar los componentes de la docencia sujetos a evaluación. Las evidencias de validez derivadas de la experiencia del profesorado se expresan en forma de perspectivas, opiniones o interpretaciones sobre su propia práctica pedagógica. En cuanto a los criterios para su selección, diversos autores (Mohandas *et al.*, 2022; Lai y Peng, 2020; Miguel, Moreira, Alvez, Campos *et al.*, 2019; Ramírez-García, González-Fernández y Salcines-Talledo, 2018; Kamarudin, Hassan, Sedek y Robani (2016); Pedraza *et al.*, 2013; López, Gómez y Bastuelos, 2019) han reportado al menos uno de los siguientes: área de conocimiento, experiencia frente a grupo, tipo de institución de adscripción, formación profesional, modalidad de enseñanza, área geográfica o localidad, resultado obtenido por un programa institucional de evaluación docente y tipo de contratación.

La comunidad estudiantil es otra fuente común para generar evidencias de validez. Los estudiantes son considerados usuarios de los servicios educativos que ofrece una universidad, por tanto, desempeñan un papel fundamental en la toma de decisiones (Santos del Cerro y Ruiz-Esteban, 2020; Salazar, Chiang y Muñoz, 2016; San Martín, Santamaría, Hoyuelos, Ibáñez *et al.*, 2014; Lee, Lim-Kim y Chan, 2013). De esta manera, las evidencias se componen de opiniones y percepciones sobre las características, cualidades y habilidades que, desde la perspectiva del estudiante, definen a un “buen docente”. Los criterios de selección reportados incluyen: programa de estudio, grado académico, etapa formativa y estatus académico.

La participación de coordinadores o directivos como fuentes de información ha sido incorporada últimamente en los procesos de validación de perfiles docentes. Las perspectivas que ofrecen acerca de la docencia y su

papel para lograr objetivos institucionales son consideradas como evidencias que respaldan los componentes de la docencia expresados en los perfiles (Demediuk y Armstrong, 2013; Harris *et al.*, 2022; Domínguez-González y Serna, 2021; Miguel *et al.*, 2019). A diferencia de los casos previos, la selección de participantes se ha basado únicamente en su cargo administrativo, sin tener en cuenta ni mencionar otros criterios como experiencia o antigüedad en dicho cargo.

Otras investigaciones reconocen a la literatura como una fuente legítima para obtener evidencias de validez. Por un lado, se retoman modelos conceptuales y marcos de enseñanza para obtener evidencias y respaldar los componentes a evaluar (p. ej., Nascimbeni, 2020; Vega *et al.*, 2021; Kaur, Shri y Mital, 2019; Ramírez-García, González-Fernández y Salcines-Talledo, 2018; Prendes y Gutiérrez, 2013). Por otro lado, se hace referencia a resultados de estudios empíricos que han examinado la relación entre una o más variables de la docencia y el rendimiento académico del estudiante (p. ej., Murrieta, 2021; Vega *et al.*, 2021; Prendes y Gutiérrez, 2013). No obstante, en ambos casos, carecen de información sobre los criterios para seleccionar tales modelos, marcos o estudios.

Los referentes *de facto* sobre la enseñanza universitaria pueden presentarse como modelos educativos de las universidades o documentos de carácter organizativo, normativo o institucional. Estos referentes, aunque no lo expresen de forma explícita, establecen demandas pedagógicas y responsabilidades profesionales que se espera que los académicos asuman. Por tanto, son fuentes valiosas que proporcionan evidencias contextualizadas y alineadas tanto a la visión como a los objetivos institucionales (Harris *et al.*, 2022; Domínguez-González y Serna, 2021; Prendes y Gutiérrez, 2013; Vega *et al.*, 2021).

En menor proporción, para obtener evidencias de validez se han utilizado como fuentes de información los materiales didácticos usados por docentes (p. ej., Xue, Wang y Yang, 2022), bases de datos bibliográficas (p. ej., Rivas y Bonzanini, 2020) y la participación de expertos en el campo educativo (p. ej., Wang y Xu, 2022). No obstante, en estos estudios, no se brinda información sobre los criterios empleados para seleccionar cada una de estas fuentes.

Estrategias de análisis de tipo lógico y empírico

Los estándares de AERA, APA y NCME (2018) establecen que las evidencias de validez se clasifican según el tipo de análisis que se conduce para obtenerlas:

lógico y empírico. En relación con el análisis lógico, se emplean estrategias como el consenso intersubjetivo, análisis de datos cualitativos y procesos de alineación con literatura o documentos curriculares e institucionales. Por otro lado, el análisis empírico involucra el uso de la distribución de frecuencias e índices o coeficientes de acuerdo.

El *consenso intersubjetivo* implica llegar a un acuerdo a través del diálogo y retroalimentación entre miembros de una institución respecto de cuáles componentes de la docencia deben incluirse en un perfil (p. ej., Wang y Xu, 2022; Vega *et al.*, 2021; De Dios-Alija, García-Ramos y Muñoz-Pérez, 2017; Lee, Lim-Kim y Chan, 2013). Sin embargo, las investigaciones que emplean esta estrategia a menudo no proporcionan información sistemática sobre cómo se llevaron a cabo las sesiones de trabajo, el tipo de acuerdo alcanzado o el tratamiento de los datos.

En cuanto a la *alineación con la literatura*, se aprovecha el conocimiento previamente generado por estudios teóricos y empíricos sobre la docencia universitaria para analizar su relación con el perfil propuesto (p. ej., Xue, Wang y Yang, 2022; Kaur, Shri y Mital, 2019; San Martín *et al.*, 2014). Además, se examina la concordancia entre cada componente propuesto y lo establecido en documentos que describen la labor del profesorado universitario, como modelos educativos y lineamientos emitidos por autoridades educativas o entidades certificadoras (p. ej., Domínguez-González y Serna, 2021).

Por último, el *análisis de datos cualitativos* implica realizar inferencias a partir de transcripciones de entrevistas, grupos focales o de respuestas a preguntas abiertas. Estos fragmentos reflejan los significados sobre la docencia dentro de una institución, que se han considerado como base para contextualizar el perfil propuesto (p. ej., Lai y Peng, 2020; Mazandarani y Troudi, 2017).

En relación con los análisis empíricos, el uso de *frecuencias* se utiliza para fundamentar la relevancia percibida o grado de consenso sobre los componentes de la docencia. Esto permite respaldar que el perfil docente propuesto es reconocido como legítimo por el profesorado y la comunidad universitaria (p. ej., Rivas, Amaral y Bonzanini, 2021; González-Catalán, 2020; Miguel *et al.*, 2019). Sin embargo, esta estrategia no profundiza en el significado pedagógico de los componentes representados por el perfil.

En cuanto a los índices o coeficientes de acuerdo, estos proporcionan un valor numérico que representa el grado en que dos o más participantes o expertos coinciden en una categorización sobre la docencia a partir de

un mismo conjunto de datos (p. ej., Mohandas *et al.*, 2022; Lai y Peng, 2020; Santos del Cerro y Ruiz-Esteban, 2020; Oliveira *et al.*, 2020). No obstante, al igual que en casos anteriores, a menudo se omiten detalles como el valor obtenido o el procedimiento para calcularlo. La tabla 6 sintetiza la información expuesta sobre las fuentes de información y estrategias de análisis para obtener evidencias de validez.

TABLA 6

Fuentes de información y estrategias de análisis en la validación de perfiles docentes

Fuente	Criterios de selección
Docente	Área de conocimiento Experiencia frente a grupo Tipo de institución (público o privado) Formación profesional (campo disciplinar y grado académico) Modalidad de enseñanza (presencial o en línea) Área geográfica o localidad Resultado obtenido en un programa institucional de evaluación docente Tipo de nombramiento (tiempo completo, medio tiempo o por asignatura)
Estudiante	Programa de estudio (licenciatura, especialidad, diplomado, maestría o doctorado) Etapa formativa (básica, disciplinar, terminal) Estatus académico (regular o irregular)
Otros actores educativos	Cargo administrativo
Tipo de análisis	Estrategia de obtención de evidencias
Análisis lógico de evidencias	Consenso intersubjetivo Contraste con literatura Análisis de datos cualitativos Alineación con literatura o documentos normativos
Análisis empírico de evidencias	Frecuencias Índice o coeficiente de acuerdo

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los perfiles profesionales para la docencia universitaria constituyen un objeto de estudio, dentro del campo de la evaluación educativa, que requiere de análisis profundos para tener una mayor comprensión sobre su naturaleza, limitaciones, relevancia y papel en el contexto educativo. Los miembros de la comunidad académica que han conducido estudios para tal fin provienen de distintas regiones y contextos universitarios; esta diversidad ha enriquecido el conocimiento acumulado sobre la planificación, el desarrollo y la validación de este tipo de perfiles. Por ello, es fundamental identificar y comprender los diversos conceptos, principios y procedimientos implicados en dichas actividades, así como las relaciones entre sí, a través de un enfoque sistemático (Jabareen, 2009).

El perfil profesional de la docencia universitaria es un constructo complejo, pluridimensional y dinámico que admite varias perspectivas teóricas-conceptuales, sobre enseñanza y aprendizaje, para determinar su naturaleza y otorgarle significado pedagógico. Tal postura establece los supuestos, interpretaciones y formas de abordar a la docencia universitaria; principalmente, existen dos aproximaciones: técnico-lineal y social-contextual. Esta última se ha visto reflejada exponencialmente en la literatura durante la última década (2012-2023), dada la transición paulatina de una estandarización de la docencia hacia el reconocimiento de la influencia social, histórica y cultural en la práctica del profesorado. Los componentes de la docencia representados en sus perfiles derivan de varias vertientes teóricas. Por ejemplo: eficacia educativa, teorías del aprendizaje y concepciones constructivistas sobre docencia (Praetorius y Charalambous, 2018), además del enfoque por competencias, investigaciones sobre inteligencia emocional, modelos conceptuales de enseñanza-aprendizaje e investigaciones en didáctica específica.

No obstante, en gran parte de las experiencias revisadas, este objetivo se cumple de manera limitada. En la mayoría de los casos, la información se restringe a una definición general de conceptos y principios teóricos, sin abordar en profundidad sus implicaciones para la práctica docente. Esto dificulta la comprensión clara del significado pedagógico atribuido a los distintos componentes presentes en los perfiles. Por tanto, resulta esencial comunicar de forma efectiva tanto los alcances de la teoría propuesta como su impacto en la labor docente y su evaluación.

Por otra parte, la formulación de perfiles requiere de una metodología rigurosa. Los diseños de investigación con mayor tradición incluyen el descriptivo, exploratorio y documental. El estudio de caso se ha limitado a una aproximación cuantitativa, por lo que su conducción desde una perspectiva cualitativa o mixta se plantea como novedosa. Respecto de los enfoques de investigación, el método mixto tiene una presencia limitada en la literatura a pesar de su potencial para integrar datos cuantitativos y cualitativos, aprovechar las fortalezas de otros enfoques (p. ej., representatividad poblacional y análisis de significados) y abordar de manera más integral un fenómeno complejo (Creswell y Clark, 2011).

A partir del análisis en torno a las rutas metodológicas empleadas en la construcción de perfiles, se observó una ausencia de consenso sobre cómo favorecer, en la medida de lo posible, un perfil contextualizado y de calidad técnica. Se identificó una limitada sistematización en la documentación de los procedimientos realizados, así como inconsistencias en la información sobre las técnicas empleadas y la forma en que los datos son recopilados y tratados. En este contexto, cualquier propuesta metodológica orientada a reconocer el carácter cultural, histórico y social de los perfiles docentes debe ser rigurosa, sistemática y comunicarse con un nivel de detalle que asegure su replicabilidad.

La validación es fundamental para asegurar la calidad técnica de los perfiles en términos de su representatividad, adecuación, consistencia y utilidad. Las evidencias de validez deben demostrar que un perfil está contextualizado en la práctica cotidiana del docente y a su entorno institucional, cultural y social. El generar evidencias robustas de validez implica el uso múltiple de fuentes de información y estrategias de análisis.

Las fuentes de información se han constituido por docentes, estudiantes, directivos, modelos o marcos de enseñanza, referentes *de facto* y literatura especializada. No obstante, se identificó una ambigüedad en los criterios que deben cumplir estas fuentes para garantizar información relevante, al reportarse de manera inconsistente y asistemática. En muchos casos, se encuentran implícitos en el texto, varían en número entre diferentes estudios o carecen de definiciones claras que permitan una comprensión precisa.

Por otra parte, las estrategias para examinar las evidencias de validez se agrupan en dos tipos de análisis: lógico y empírico (AERA, APA y NCME, 2018). Los análisis lógicos se apoyan en el consenso intersubjetivo, aná-

sis de datos cualitativos o la alineación con la literatura u otros documentos de carácter educativo y normativo. Por otra parte, los análisis empíricos se sustentan en la estadística descriptiva, particularmente la distribución de frecuencias e índices o coeficientes de acuerdo. Estas dos estrategias se complementan mutuamente y, en conjunto, proporcionan una base sólida para garantizar la calidad de las evidencias de validez.

Los hallazgos reflejan la diversidad de enfoques teóricos, estrategias metodológicas y maneras de generar evidencias de validez involucradas en la construcción de perfiles docentes. Si bien una limitante en este estudio radica en centrarse estrictamente en lo reportado en los artículos analizados, también brinda un área de oportunidad que apunta a profundizar más en las condiciones institucionales y realidades educativas en que se realizan este tipo de proyectos. Para la evaluación educativa, la construcción de perfiles profesionales es una labor especializada y sistemática que exige una calidad conceptual y técnica. Esta investigación pretende brindar elementos para una mayor comprensión sobre los conceptos, principios y procesos involucrados en su planificación, desarrollo y validación.

Agradecimientos

El autor agradece al Programa de Becas Nacionales para Estudios de Posgrado (número 2022-000018-02NACF-04613/No.C. 928795) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education [AERA, APA y NCME] (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trans.), Washington: American Educational Research Association.
- Bas, María del Carmen y Carot, José (2022). “A model for developing academic activity index for higher education instructors based on composite indicators”, *Educational Policy*, vol. 36, núm. 5, pp. 1108-1134. <https://doi.org/10.1177/0895904820951123>
- Bell, Courtney; Dobbelaer, Marjoleine; Klette, Kirsti y Visscher, Adrie (2018). “Qualities of classroom observation systems”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, núm. 1, pp. 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>

- Carlos-Guzmán, Jesús (2018). “Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Charalambous, Charalambos; Praetorius, Anna-Katharina; Sammons, Pamela; Walkowiak, Temple; Jentsch, Armin y Kyriakides, Leonidas (2021). “Working more collaboratively to better understand teaching and its quality: Challenges faced and possible solutions”, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 71. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101092>
- Clavijo, Darwin (2018). “Competencias del docente universitario en el siglo XXI”, *Espacios*, vol. 39, núm. 20. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/18392022.html>
- Creswell, John y Clark, Vicki (2011). *Designing and conducting mixed methods research*, Los Angeles: SAGE Publications.
- De Dios-Alija, Teresa; García-Ramos, José y Muñoz-Pérez, Soraya (2017). “Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, núm. 1, pp. 61-80. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48718
- Demediuk, Therese y Armstrong, Anona (2013). “Teaching quality: a framework for exploring perceptions of university academics and managers”, *International Journal of Learning in Higher Education*, vol. 19, núm. 2, pp. 51-61. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v19i02/48641>
- Dervenis, Charalampos; Fitsilis, Panos y Latrellis, Omiros (2022). “A review of research on teacher competencies in higher education”, *Quality Assurance in Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 199-220. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0126>
- Domínguez-González, Nancy y Serna, Daniel (2021). “Competencias docentes para la educación en línea”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 11, núm. 22. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.968>
- Fernández, Idoia; Ruiz, Pilar y Cabo, Ainzane (2019). “El punto de partida: una forma académica de entender la docencia”, en J. Paricio, A. Fernández y I. Fernández (eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria: un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*, Madrid: Narcea, pp. 217-254.
- Gitomer, Drew (2019). “Evaluating instructional quality”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, núm. 1, pp. 68-78. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539016>
- González-Catalán, Felipe (2020). “Enfoques de enseñanza: hacia una caracterización desde comunidades docentes de educación superior técnico profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm. 30, pp. 160-180. <https://doi.org/10.22201/IISUE.20072872E.2020.30.594>
- Harris, Brigitte; Childs, Elizabeth; Axe, Jo y Gorley, Charlotte (2022). “Developing a university learning, teaching and research framework through practice conversations”, *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 874-885. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2020-0380>
- Hutchings, Pat (2000), “Approaching the scholarship of teaching and learning”, en P. Hutchings (ed.), *Opening lines: approaches to the scholarship of teaching and learning*, Stanford: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, pp. 1-10.

- Jabareen, Yosef. (2009). "Building a conceptual framework: philosophy, definitions, and procedure", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 8, núm. 4, pp. 49-62. <https://doi.org/10.1177/160940690900800406>
- Jerez, Óscar; Orsini, César y Hasbún, Beatriz (2016). "Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 483-506. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Jornet, Jesús Miguel; Perales, María y González-Such, José (2020). "El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 78, núm. 276, pp. 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Kamarudin, Mohd; Hassan, Syed; Sedek, Muliati y Robani, Anidah (2016). "A framework for teaching competencies in technology and technical competencies: a confirmatory factor analysis", *Social Sciences*, vol. 11, núm. 12, pp. 2960-2964. <https://doi.org/10.3923/sscienc.2016.2960.2964>
- Kane, Michael (1992). "An argument-based approach to validation", *Psychological Bulletin*, vol. 112, núm. 3, pp. 527-535. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.527>
- Kaur, Irameet; Shri, Charu y Mital, K. M (2019). "The role of emotional intelligence competencies in effective teaching and teacher's performance in higher education", *Higher Education for the Future*, vol. 6, núm. 2, pp. 188-206. <https://doi.org/10.1177/2347631119840542>
- Lai, Yi-Chen y Peng, Li-Hsun (2020). "Effective teaching and activities of excellent teachers for the sustainable development of higher design education", *Sustainability*, vol. 12, núm. 1, pp. 2-27. <https://doi.org/10.3390/su12010028>
- Lee, Hwee; Lim-Kim, Grace y Chan, Ling (2013). "Good teaching: what matters to university students", *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 98-110. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.860008>
- López, Juan; Gómez, María y Bastuelos, Flavia (2019). "Caracterización de los docentes de excelencia en la mirada de los profesores de una universidad privada", *Praxis Sociológica*, núm. 24, pp. 121-136. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7051709>
- Luna Serrano, Edna y Rueda Beltrán, Mario (2021). "Contribuciones de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)", en N. Fernández, M. C. Nosiglia, C. Pérez y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Federación de Docentes de las Universidades, pp. 18-71.
- Mazandarani, Omid y Troudi, Salah (2017). "Teacher evaluation: what counts as an effective teacher?", en S. Hidri y C. Coombe (eds.), *Evaluation in foreign language education in the Middle East and North Africa*, Berna: Springer, pp. 3-28.
- McKinney, Kathleen (2013). "Introduction to SOTL in and across the disciplines", en K. McKinney (ed.), *The scholarship of teaching and learning in and across the disciplines*, Bloomington: Indiana University Press, pp. 1-11.
- Miguel, C. V.; Moreira, C.; Alves, M. A.; Campos. J. B. L. M.; Glassey, J.; Schaer, E.; Knockmann, N.; Porjazoska, A.; Polakovic, M. y Madeira, L. M. (2019). "Developing a framework for assessing teaching effectiveness in higher education", *Education for Chemical Engineers*, núm. 10, pp. 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2019.06.001>

- Mohandas, Lakshmy; Sorgenfrei, Nathalia; Drankoff, Lauren; Sanchez, Ivan; Furterer, Sandra; Cudney, Elizabeth; Laux, Chad y Antony, Jiju (2022). "Identifying factors that impact online teaching effectiveness during COVID-19", *Quality Assurance in Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 44-59. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2022-0031>
- Montoya, Noelva; Mosquera, Sandra; Pérez, Mabel y Arroyave, Dora (2018). "Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior", *Espacios*, vol. 39, núm. 53. Disponible en: <https://w.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-03.html>
- Murrieta, Raymundo (2021). "Caracterización del profesorado de educación superior que muestra eficacia docente", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 11, núm. 22. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.901>
- Nascimbeni, Fabio (2020). "Empowering university educators for contemporary open y networked teaching", en D. Burgos (ed.), *Radical solutions and open science, Lecture notes in education technology*, Singapur: Springer, pp. 123-134.
- Nushi, Musa; Momeni, Ali y Roshanbin, Maryam (2022). "Characteristics of an effective university professor from students' perspective: are the qualities changing", *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842640>
- Oliveira, Marcelo; Dos Santos, João; Bender, Verônica; Muniz, Monalisa; Buski, William y Keeley, Jared (2020). "Teacher behavior checklist: psychometric evidence in teacher evaluation by Brazilian university students", *Paidéia*, vol. 30, e3025, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3025>
- Page, Matthew J.; McKenzie, Joanne E.; Bossuyt, Patrick M.; Boutron, Isabelle; Hoffmann, Tammy C.; Mulrow, Cynthia D.; Shamseer, Larissa y Moher, David (2021). "The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews", *International Journal of Surgery*, vol. 88, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>
- Panayiotou, Anastasia; Herbet, Benjamin; Sammons, Pamela y Kyriakides, Leonidas (2021). "Conceptualizing and exploring the quality of teaching using generic frameworks: a way forward", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101028>
- Pedraza, Norma; Farías, Gabriela; Lavín, Jesús y Torres, Aldo (2013). "Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría. Un estudio exploratorio en la educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 139, pp. 8-24. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35708>
- Praetorius, Anna-Katharina y Charalambous, Charalambos (2018). "Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward", *ZDM Mathematics Education*, vol. 50, pp. 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Prendes, María y Gutiérrez, Isabel (2013). "Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas", *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 196-222. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140>
- Ramírez, María y Montoya, Juny (2018). "La buena docencia y su evaluación desde el punto de vista de las disciplinas en la universidad", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 16, núm. 1, pp. 69-85. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.6073>

- Ramírez-García, Antonia; González-Fernández, Natalia y Salcines-Talledo, Irina (2018). “Las competencias docentes genéricas en los grados de educación: visión del profesorado universitario”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 44, núm. 2, pp. 259-277. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Rivas, Roberto y Bonzanini, Marilia (2020). “Bringing an entrepreneurial focus to sustainability education: a teaching framework based on content analysis”, *Journal of Cleaner Production*, núm. 246, pp. 2-19. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119038>
- Rivas, Roberto; Amaral, Marcelo y Bonzanini, Marilia (2021). “Integrating problem-based learning with international internships in business education”, *Journal of Teaching in International Business*, vol. 32, núm. 3-4, pp. 202-235. <https://doi.org/10.1080/08975930.2022.2033667>
- Rojas-Zapata, Andrés; Luna-Hernández, José y Hernández, Isabel (2018). “Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología”, *Educación y Educadores*, vol. 21, núm. 3, pp. 461-481. <https://doi.org/10.5294/EDU.2018.21.3.5>
- Rose, Maoto; Kwena, Masha; Kabelo, Chuene y Mahlapahlapana, Themane (2015). “Towards a framework for evaluating quality teaching in higher education”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 6, núm. 4, pp. 223-229. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s1p223>
- Rueda Beltrán, Mario (2021). “Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 88, pp. 311-330. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/233>
- Salazar, Carlos; Chiang, María y Muñoz, Yohana (2016). “Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 253-281. <https://doi.org/10.15517/AIE.V16I1.22383>
- San Martín, Sonia; Santamaría, Marcos; Hoyuelos, Francisco; Ibáñez, Jaime y Jerónimo, Estefanía (2014). “Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as”, *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 193-215. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.11486>
- Sandelowski, Margarete y Barroso, Julie (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*, Nueva York. Springer.
- Santos del Cerro, Jesús y Ruiz-Esteban, Cecilia (2020). “Calidad de la docencia: la satisfacción del alumnado universitario con sus profesores”, *Anales de Psicología*, vol. 36, núm. 2, pp. 304-312. <https://doi.org/10.6018/ANALESPS.36.2.335431>
- Sedek, Muliati; Syed, Syed; Robani, Anidah y Kamaruddin, Mohd (2016). “The development and validation of a framework for teaching competencies in pedagogy content knowledge and instructional quality”, *Social Sciences*, vol. 11, núm. 13, pp. 3196-3200. <https://doi.org/10.3923/sscience.2016.3196.3200>
- Shulman, Lee (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, España, Paidós, pp. 4-53.

- Sofyan, Muhammad; Barnes, Melissa y Finefter-Rosenbluh, Ilana (2021). “Teacher effectiveness in Asian higher education contexts: a systematic review”, *Teaching in Higher Education*, vol. 28, núm. 8, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952567>
- Stronge, James (2018). *Qualities of effective teacher*, 3^a ed., Virginia: ASCD.
- Suárez, Noemí; Cáceres, Maritza; Gómez, Vanessa y Pérez, Isabel (2022). “Evaluación docente y desarrollo profesional universitario: una revisión basada en los participantes, las dimensiones y los métodos”, *Revista Publicaciones*, vol. 52, núm. 3, pp. 161-185. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22271>
- Vega, Carlos; Sánchez, Mariano; Rosano, Genoveva y Amador, Silvia (2021). “Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior”, *Apertura*, vol. 13, núm. 2, pp. 6-21. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2061>
- Wang, Chang y Xu, Shuangshuang (2022). “Construction of the evaluation index system of physical education teaching in colleges and universities based on scientific knowledge graph”, *Mobile Information Systems*, vol. 2022, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/4225081>
- Xue, Sijia; Wang, Chuang y Yang, Yanchao (2022). “Exploring affecting factors of and developing a framework for teachers’ online instruction”, *Learning and Instruction*, vol. 82, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101665>
- Zabalza, Miguel Ángel; Zabalza-Cerdeiriña, María y Corte, María (2018), “Identidad profesional del profesorado universitario”, en I. Catón y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente*, Madrid: Narcea, pp. 141-157.
- Zaldívar, Marisa y Lorenzo, Oswaldo (2021). “Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de Ciencias de la Salud”, *Educación Médica*, núm. 22, pp. 420-423. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>

Artículo recibido: 19 de noviembre de 2024

Dictaminado: 11 de marzo de 2025

Segunda versión: 25 de marzo de 2025

Aceptado: 7 de abril de 2025