



1



## *Editorial: Experiencias internacionales de profesionalización docente*

*Editorial: International experiences of  
teacher professionalization*

**Inmaculada Egido Gálvez\***

**DOI:** 10.5944/reec.47.2025.45268

**Recibido: 8 de mayo de 2025**  
**Aceptado: 8 de mayo de 2025**

\* INMACULADA EGIDO GÁLVEZ: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Catedrática de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1995-2688>. **Datos de contacto:** E-mail: miegido@ucm.es

## 1. Introducción

La cuestión de la profesionalización docente ha cobrado protagonismo en los últimos años, en los que está siendo objeto de especial atención en los ámbitos académico y político. En el plano académico, continúan los debates iniciados hace décadas sobre si la enseñanza puede considerarse una verdadera profesión o se trata, como algunos autores indican, de una semiprofesión, que comparte ciertos rasgos característicos de las profesiones, pero no otros (Carr y Kemmis, 1988; Ingerson y Collins, 2018). De igual modo, perdura el desencuentro entre quienes consideran que en la actualidad se está progresando en la profesionalización de los profesores y quienes afirman que, por el contrario, asistimos a un proceso de desprofesionalización de la enseñanza, que reduce el papel de los docentes al de meros ejecutores de decisiones en las que no han tomado parte o, incluso, que estamos en el camino hacia la «proletarización» de los profesores como consecuencia, entre otras cuestiones, de la merma de su autonomía profesional (Buyruk, 2014).

En el plano de la política, por el contrario, aparentemente existe un acuerdo generalizado en la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de la docencia, partiendo del supuesto de que se trata de una palanca esencial para la mejora de los sistemas educativos. Así lo consideran los Organismos Internacionales más relevantes en materia de educación, que han dedicado recientemente un buen número de informes y recomendaciones a esta cuestión y así lo entienden también un amplio grupo de países de distintas regiones del mundo, que han emprendido reformas destinadas a reforzar la profesionalización de los docentes, elevando la duración y el nivel formativo de la formación inicial, aumentando las cualificaciones exigidas para la enseñanza, introduciendo estándares profesionales o reforzando la formación continua, entre otras medidas (European Commission, 2021). En esos países, es común tomar el ejemplo del desarrollo histórico que se ha producido en otros campos profesionales, especialmente la medicina, para inspirar las reformas destinadas a completar el proceso de profesionalización de la docencia (Egido, 2021).

Entre los Organismos Internacionales que han trabajado en torno a esta temática, puede señalarse la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que creó en 2022 el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente, con la misión de elaborar un plan de acción claro para apoyar y transformar la docencia como profesión, alertando de que los Objetivos de Desarrollo Sostenible están en peligro si no se aborda esta tarea. El informe que este grupo dio a conocer a los gobiernos de todo el mundo es un llamamiento a la acción y recoge un conjunto de recomendaciones que deben ser aplicadas «para transformar la fuerza de trabajo docente en una profesión que goce de gran reconocimiento, altamente calificada, firmemente apoyada, debidamente remunerada y sumamente respetada» (Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas, 2024, p. 3).

Destaca también a este respecto la tarea de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que a través del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI), inició en 2020 el proyecto *Nuevo Profesionalismo y Futuro de la Enseñanza*. El punto de partida de este proyecto es la creciente evidencia empírica que avala la importancia de contar con un profesorado de alta calidad y el hecho de que, a pesar de ella, aún quedan cuestiones cruciales por resolver en torno a la profesión docente. La misión de este proyecto es anticipar las necesidades futuras de la enseñanza, reforzar la identidad profesional del profesorado y apoyar la elaboración de políticas docentes proactivas. Para la OCDE existen argumentos sólidos que permiten considerar

la docencia como una profesión de pleno derecho, siendo el pilar de la misma el conocimiento pedagógico del profesor (Ulferts, 2021).

Si se profundiza en el tema, la revisión de la literatura muestra que la profesionalización de la docencia es un concepto que abarca un amplio número de dimensiones interrelacionadas, como la formación inicial y continua, los sistemas de acceso y certificación de la profesión, la responsabilidad y la autonomía en el trabajo, las políticas salariales, el prestigio percibido o la posición social de la profesión, entre otras.

Además, no puede obviarse que las profesiones no son configuraciones estáticas, sino que las características individuales y colectivas que las definen están en constante evolución (Mezza, 2022). De hecho, la trayectoria histórica que ha experimentado la enseñanza como campo profesional sigue condicionando en buena medida la idea de profesión docente que perdura en la actualidad. En nuestros días, las transformaciones sociales y los cambios en los sistemas educativos se producen cada vez más rápidamente, lo que no solo implica modificaciones en el trabajo docente, sino también variaciones en las estrategias adoptadas con vistas a la profesionalización, terreno en el que existe una amplia pluralidad de actores y de intereses, a menudo opuestos entre sí (Tenti, 2007).

En la práctica, al igual que en otras profesiones, el significado del concepto de profesionalización docente no solo es dinámico, sino que está ligado a los contextos sociales, históricos y políticos en los que se inscribe. Si bien en el momento actual los actores políticos se ven influenciados por dinámicas transnacionales e incluso globales, lo cierto es que las medidas de profesionalización tienen lugar dentro del entorno político y educativo específico de cada país y se adoptan en los niveles nacionales y locales.

Por este motivo, la investigación comparada sobre políticas de profesionalización docente resulta necesaria para comprender las diferencias contextuales en la forma en que los distintos países interpretan los mensajes globales, identifican los problemas y desarrollan e implementan las reformas. El enfoque comparado, que toma en cuenta cómo difieren las creencias, percepciones y conocimientos previos de distintos entornos nacionales, regionales o locales, permite también apreciar las divergencias y las tensiones que existen bajo el aparente consenso global en la idea de profesionalización (Akiba, 2017). Esta es la razón de ser de este monográfico, en el que se recogen artículos que abordan políticas y experiencias de profesionalización docente en diferentes países y regiones del mundo.

## 2. La profesionalización docente en perspectiva internacional

Siguiendo a esta presentación, la sección monográfica de la *Revista Española de Educación Comparada* está formada por un total de trece artículos sobre la profesionalización docente. A efectos teóricos y de organización, dichos artículos se presentan agrupados en cuatro grandes epígrafes, si bien algunos de ellos transitan por más de una de las temáticas señaladas. En primer lugar, se presenta un artículo que aborda la investigación realizada en las últimas décadas sobre la profesionalización docente, al que sigue después un segundo epígrafe con las políticas internacionales de profesionalización. El tercer apartado recoge diversos estudios comparados sobre el tema, mientras en el cuarto se ofrecen experiencias de profesionalización llevadas a cabo en contextos nacionales y locales.

## 2.1. La investigación sobre profesionalización docente

Como se ha mencionado, la mayoría de las contribuciones de este monográfico se centran en mostrar y analizar políticas y experiencias de profesionalización docente desarrolladas en distintos lugares. No obstante, el primer artículo incluido en esta sección tiene una orientación algo distinta, dado que se trata de un estudio bibliométrico en el que se realiza un completo repaso a la investigación sobre el tema de la profesionalización docente en el panorama internacional, por lo que sirve de marco para contextualizar el resto de las aportaciones.

Dicho artículo, realizado por la profesora Miriam L. Morales Santana (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España), lleva por título *La investigación sobre la profesionalización docente: Un análisis bibliométrico*. En él se analiza la evolución de la investigación sobre la profesionalización docente a partir de un detallado estudio bibliométrico en el que se recogen más de 1.500 publicaciones de la Web of Science sobre el tema de la profesionalización docente en el amplio periodo temporal que va desde 1957 hasta 2024.

Analizando el patrón de crecimiento de la producción científica sobre el tema, especialmente pronunciado en las últimas dos décadas, en el texto se constata cómo la profesionalización docente ha pasado de ser una cuestión marginal en la investigación educativa a convertirse en una preocupación central, impulsada por reformas políticas y demandas pedagógicas. Asimismo, los resultados del estudio permiten señalar tres temáticas principales en la investigación, que incluyen el profesionalismo docente, la formación docente y la certificación. Además, como también se evidencia en otros artículos de este monográfico, persisten desigualdades regionales en la producción científica sobre el tema, constatándose un claro predominio de las publicaciones procedentes del ámbito anglosajón, siendo Estados Unidos el país que lidera la producción y la colaboración internacional con otros países, especialmente el Reino Unido y Australia. Esta preponderancia de los países anglosajones limita la diversidad de perspectivas en el análisis de la profesionalización docente, por lo que la autora enfatiza la necesidad de fomentar redes globales más inclusivas.

## 2.2. Políticas de profesionalización docente en perspectiva internacional

Tras el artículo inicial, los lectores pueden encontrar tres textos destinados al análisis de políticas de profesionalización docente en perspectiva internacional. El primero de ellos, elaborado por quien firma estas páginas (Inmaculada Egido, Universidad Complutense de Madrid, España), lleva por título *Escasez de profesorado y profesionalización docente: recomendaciones versus prácticas en Europa*. En él se revisa el escenario europeo, pero se atiende a un problema de alcance mundial, como es el de la escasez de profesorado. La falta de profesores no solo obstaculiza seriamente el adecuado funcionamiento de los sistemas escolares y amplía las brechas de desigualdad educativa, sino que tiene también una fuerte incidencia en las políticas de profesionalización que se llevan a la práctica en estos momentos (Gehrman y Germer, 2025; Symeonidis *et al.*, 2025). El texto se inicia con algunos datos sobre la dimensión del problema y una breve exposición de las investigaciones relativas a sus causas, incluyendo también un repaso de las medidas políticas adoptadas para afrontarlo en los países de la Unión Europea, que se dirigen a la retención del profesorado o, más frecuentemente, a hacer más atractiva la profesión docente. Tras ello, se realiza un análisis en profundidad del informe «Soluciones basadas en evidencias

para la escasez de docentes» publicado recientemente por la Comisión Europea y de la «Hoja de ruta de políticas para los sistemas educativos» del *Education Policy Outlook* de 2024 de la OCDE, en los que se aportan recomendaciones a los responsables políticos para resolver las carencias de profesorado.

Los resultados que arroja el contraste entre las medidas políticas implementadas frente a la escasez de profesorado y los discursos generalizados sobre la profesionalización docente muestran la existencia de algunas paradojas que conducen a orientaciones políticas contradictorias para los sistemas educativos. Las conclusiones apuntan también a la falta de una posición unívoca de ambos Organismos Internacionales sobre la profesionalización de la docencia. Además, resulta llamativo que del amplio conjunto de soluciones recomendadas desde la OCDE y la UE para luchar contra la escasez de docentes son muy pocas las que se ocupan de lo que sucede en las escuelas y en las aulas, lo que contrasta con la evidencia aportada por la investigación. Por otra parte, se constata también que en el informe de la UE y, especialmente, en el de la OCDE, buena parte de los ejemplos de políticas recomendadas proceden de los sistemas educativos de Inglaterra y Estados Unidos, precisamente dos de los países en los que la escasez de profesorado puede considerarse un problema crónico, que no ha mejorado en las últimas décadas, a pesar del amplio número de iniciativas puestas en práctica. Se percibe que, de manera implícita, en los discursos y políticas sobre profesorado, perviven concepciones tradicionales sobre la tarea de enseñar, que se considera un oficio o un arte más que una profesión en sentido estricto. El artículo enfatiza, además, la importancia de llevar a cabo investigaciones robustas sobre la situación del profesorado centradas en los contextos nacionales y regionales de los países europeos, teniendo en cuenta, además, los factores comunes y diferenciales que pueden encontrarse entre ellos.

El artículo siguiente está dedicado también a las políticas de profesionalización, centradas en este caso en un elemento clave de la misma, como es la regulación del acceso a las instituciones de formación inicial docente. En el texto titulado *Las políticas de acceso a la formación inicial docente en perspectiva internacional: análisis de tres problemas a considerar*, la profesora Aida Valero Moya (Unie Universidad, España) profundiza en esta temática. Contar con un profesorado competente implica, entre otras medidas, identificar y seleccionar a los mejores candidatos a los programas de formación inicial, lo que supone el establecimiento de procedimientos de ingreso específicos para la carrera docente que trasciendan los requisitos comunes a otras titulaciones. No obstante, la apuesta por modelos de acceso diseñados para valorar la aptitud docente no está exenta de complejidad ni de controversias, que resulta necesario contemplar en el marco de la profesionalización de la docencia. El objetivo del artículo es profundizar en dichas controversias, para lo que se analizan en profundidad tres de los principales problemas que atraviesa la cuestión del acceso a la formación inicial del profesorado: la relación oferta-demanda de aspirantes y docentes; la equidad en el acceso y la diversificación de la fuerza laboral docente; y el clásico debate, vinculado a la eficacia docente, sobre si los buenos profesores nacen o se hacen. Los resultados ponen de manifiesto la relevancia de los factores contextuales en las políticas de acceso a la formación inicial docente, por lo que resulta problemático hacer comparaciones entre países sobre este tema o tomar como referencia medidas que han funcionado en un sistema concreto. No obstante, en el marco de la profesionalización, la implementación de mecanismos para identificar a las personas más idóneas para la carrera docente, alineada con el resto de las políticas (reclutamiento, formación inicial y desarrollo profesional), constituye un pilar esencial para la mejora del profesorado y de la educación en su conjunto.

Por último, se incluye en este apartado el artículo *Formación y Profesionalización Docente: Un Análisis Comparativo de las Políticas Portuguesas en el Contexto Europeo*, de las profesoras Marta Almeida y Estela Costa (UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal). Si bien por su título pudiera pensarse que se trata del estudio de un caso nacional, lo cierto es que el texto tiene un alcance más amplio, ya que identifica las tendencias en los enfoques adoptados por los países europeos para alcanzar los objetivos de Bolonia e incluye un análisis comparativo de cómo se han implementado estas directrices en otros países del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que permite posicionar a Portugal dentro de estas tendencias europeas más generalizadas. En concreto, el artículo se ocupa de la evolución de las políticas de formación docente y el acceso a la profesión en Portugal, insertándolas en el marco europeo y destacando la influencia de procesos regulatorios transnacionales, como el Proceso de Bolonia. En toda Europa, la construcción de la identidad europea y la europeización de la educación constituye un factor clave en la reconfiguración de las políticas públicas, especialmente en lo que atañe a la educación superior y a la preparación para la profesión docente. Los marcos políticos que regulan el acceso a la profesión docente se han visto influenciados por la Unión Europea, pero, lejos de tratarse de un proceso lineal o universalmente acordado, ello implica una interacción compleja de actores, instrumentos y razonalidades políticas que han redefinido colectivamente las estructuras de gobernanza, la autonomía institucional y los roles de la educación misma.

En realidad, el estudio de las políticas portuguesas de preparación y acceso a la profesión docente se utiliza para ilustrar los nuevos modos de regulación educativa, examinando cómo interactúan los marcos europeos y nacionales y cómo se manifiestan en las políticas que rigen el acceso a la profesión docente y la formación inicial del profesorado. Las dinámicas muestran procesos de recontextualización de políticas y ponen de manifiesto que, más que una transferencia literal de modelos externos a las políticas nacionales, se ponen en juego procesos de reinterpretación y adaptación a entornos sociopolíticos y culturales específicos.

De hecho, a pesar de que existen muchas similitudes en las políticas de formación docente tanto a nivel europeo como mundial, persiste una variación significativa en su implementación en diferentes lugares. Las autoras señalan cómo las directrices europeas experimentan un proceso de recontextualización a través de la reinterpretación, que sirve para preservar las tradiciones, los logros nacionales e institucionales y los legados profesionales.

### **2.3. Experiencias de profesionalización docente: estudios comparados**

Los siguientes artículos del monográfico abordan la temática de la profesionalización mediante estudios comparados que profundizan en experiencias realizadas en distintos países.

Concretamente, las tres primeras aportaciones versan sobre uno de los campos clásicos en relación con la profesionalización docente, como es el de la formación inicial, atendiendo en los tres estudios al ámbito iberoamericano. En el texto sobre *Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil: un estudio comparado entre España y República Dominicana*, a cargo de las profesoras Olalla García-Fuentes y Manuela Raposo Rivas (ambas de la Universidad de Vigo, España), junto a Berki Yoselin Taveras-Sánchez (Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana), se profundiza en el perfil de egreso de los docentes de educación infantil de dos instituciones de educación superior de España y la República Dominicana. El trabajo parte de los

informes y proyectos procedentes de diferentes Organismos Internacionales, entre los que se encuentran las Metas Educativas 2021 establecidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010), que plantean, junto a otras acciones, el fortalecimiento de la profesión docente mediante la mejora de la formación inicial del profesorado. El objetivo del artículo es comparar los perfiles de egreso del profesorado de educación infantil en ambas instituciones y encontrar similitudes y diferencias que permitan identificar posibles desafíos y oportunidades en la formación inicial de los docentes de esta etapa. Concretamente, el análisis de los planes de estudio se lleva a cabo a través de una lista de control en la que se establecen siete dimensiones: personal-profesional, sociocultural, comunicativa, inclusiva, ecológica y de conocimiento de los estudiantes. Los resultados apuntan a que la dimensión pedagógica y la personal-profesional son las más relevantes y las que prevalecen en los planes de estudio; la dimensión sociocultural, la comunicativa y la de conocimiento de los estudiantes tienen una presencia moderada; mientras que las dimensiones inclusión y ecológica tienen una presencia muy baja. El perfil de egreso de ambas instituciones guarda muchas similitudes en las dimensiones de la formación, pero se detectan desafíos importantes que deben conducir al refuerzo de los planes de estudio en aquellos aspectos más débiles y a un replanteamiento de la formación desde una perspectiva más global.

En *La profesionalización docente. Estudio comparativo: caso Escuelas Normales Colombia, Guatemala y Honduras*, las profesoras Marlén Rátiva Velandia y Diana Elvira Soto Aranda (ambas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), firman, junto al profesor José Rubens Lima Jardilino (Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil), el segundo de los textos que pone el foco en el papel de la formación inicial en la profesionalización de la docencia. Los autores parten del concepto de profesionalización docente como el proceso que lleva al maestro a reconocerse y a asumir su identidad como profesional de la enseñanza. Puesto que en ese proceso de profesionalización es fundamental el papel que juegan las instituciones de formación, los autores se plantean cómo influye en la formación de la identidad docente la incorporación de las Escuelas Normales a las Universidades, centrando su atención en tres países, Colombia, Guatemala y Honduras. La incorporación de las Normales al nivel universitario se inició en Alemania y España en el siglo pasado y se ha ido extendiendo por todo el mundo en las últimas décadas, bajo el supuesto más o menos explícito de que llevar la formación del profesorado a la educación superior repercutiría en una mejora de la calidad formativa y, por ende, en una mayor profesionalización del profesorado. Sin embargo, el cierre de las Escuelas Normales y la incorporación de la formación docente al nivel universitario o superior no ha estado exenta de problemas, resistencias y riesgos en función del contexto nacional en el que se ha llevado a cabo, como muestra el trabajo comparativo presentado en el artículo. A pesar de los aspectos comunes que pueden encontrarse en los tres países, también se aportan evidencias sobre las diferencias entre ellos, que se reflejan en los diferentes ritmos de evolución del proceso y en los avances y retrocesos experimentados, siendo especialmente relevante a este respecto el caso de Colombia, donde la transición de las Escuelas a la Universidad aún no ha finalizado. A la vista del estudio realizado, los autores cuestionan el sentido final que la incorporación a la educación superior conlleva en la formación del profesorado y en la construcción de su identidad profesional, que no puede limitarse a un mero cambio en el nivel educativo de las instituciones formadoras, sino que debe implicar transformaciones más profundas en el modelo de formación.

También en relación con la formación inicial, encontramos el artículo *Acompañamiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. Estudio comparado en América Latina y el Caribe*, elaborado por María Dolores Pesántez Palacios (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), Yolanda Cabrera Barrera y María Elena Gómez Gallegos (Benemérita Escuela de Maestros, México), junto a Berki Yoselin Taveras Sánchez (Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana). Este texto se centra en uno de los temas clave para la profesionalización docente durante la formación inicial, como son las prácticas escolares. Concretamente, las autoras presentan un estudio comparado destinado a identificar los aspectos relevantes del acompañamiento de la práctica pedagógica que realizan los tutores de prácticas de la universidad y los tutores de las instituciones educativas. Para ello, seleccionan un centro de formación docente en los cinco países que abarca el estudio: Chile, Colombia, Ecuador, México y República Dominicana. Las autoras concluyen que el acompañamiento, como acción central de los tutores, se convierte en la estrategia formativa principal, desarrollada a través de la planificación, observación, reflexión, diálogo y retroalimentación. En este sentido, se recomienda el diseño e implementación de modelos formativos que incluyan normativas claras y mecanismos de acompañamiento que garanticen la efectividad de la práctica pedagógica y promuevan experiencias significativas en contextos reales.

En el artículo siguiente, los profesores Carolina Donaire (Universidad Nebrija, España) y Jesús Manso (Universidad Autónoma de Madrid, España) abordan la fase del desarrollo profesional docente posterior a la formación inicial, ya que se centran en los programas de inducción como una de las vías empleadas en los sistemas educativos para contribuir a la profesionalización docente y lo hacen mediante un exhaustivo estudio comparado de tres países ubicados en contextos geográficos diversos y con distintas tradiciones culturales. El texto, titulado *Los programas de inducción docente como vía de profesionalización. Un estudio comparado entre Australia, Japón y Chile*, presenta los programas de iniciación a la docencia empleados en estos tres países, que cuentan con programas de inducción regulados como política nacional y que están enfocados principalmente a la mentoría. El objetivo del trabajo es doble, ya que se comparan las características de los programas que alcanzan un alto impacto y efectividad y, además, se emplea una perspectiva sistémica para analizar los elementos de los sistemas educativos que pueden propiciar una implementación efectiva de dichos programas. A lo largo del artículo, el lector encontrará una amplia cantidad de información sintetizada en torno a las características de los programas (finalidad, contenidos y actividades, evaluación y seguimiento, incentivos, cobertura, impacto y perfil del mentor). Además, se tratan como factores contextuales que pueden influir en el éxito de los programas las condiciones laborales de los docentes, los motivos de atracción a la docencia, las tasas de retención y abandono de la profesión y la estructura de la carrera docente en cada país. De hecho, los resultados del estudio apuntan a que la inducción resulta efectiva cuando se plantea como parte integral del desarrollo profesional del profesorado, entendido como un continuo. La efectividad de los programas de inducción se atribuye habitualmente a los factores internos que los configuran, pero esta investigación apunta pistas valiosas de la interacción que existe entre dichos factores internos y otros de carácter contextual que pueden propiciar escenarios favorables para la inducción.

El texto siguiente de este apartado es *La profesionalización docente frente a los retos sociales y educativos contemporáneos. Un análisis relacional en centros educativos de Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España)*. En él Fernanda Silva do Nascimento

(Universidad del Estado del Rio Grande do Sul, Brasil) Mercedes Blanco-Navarro (Universidad de Barcelona, España) y Pablo Rivera-Vargas (Universidad de Barcelona, España) exploran cómo influyen en la profesionalización los contextos socioeducativos. La comparación entre dos experiencias en Porto Alegre y una en Barcelona permite identificar patrones comunes y específicos en la profesionalización docente, analizando los desafíos que esta supone y la interacción entre contexto y práctica. Durante las últimas décadas, se ha consolidado una tendencia hacia la convergencia política internacional en materia educativa, caracterizada por marcos normativos comunes y sistemas de evaluación compartidos (Knill, 2005). Esta convergencia, sin embargo, no supone una aplicación uniforme, ya que el contexto condiciona profundamente el trabajo docente, moldeando las posibilidades de acción y de transformación. Las problemáticas específicas de cada situación limitan las iniciativas pedagógicas innovadoras, que en un caso responden a las condiciones sociales y materiales adversas en las que los docentes desarrollan su trabajo y en el otro a la presión social externa por el rendimiento académico, lo que supone tensiones para el profesorado. Sin embargo, se observa cómo el contexto no solo impone límites, sino que genera también oportunidades para la reflexión y el cambio. Así, en Porto Alegre, a pesar de las limitaciones estructurales, se encuentran esfuerzos transformadores a través de proyectos que involucran a la comunidad, fomentando aprendizajes significativos y colaborativos que promueven el protagonismo docente. De igual modo, en el centro escolar de Barcelona, los docentes equilibran los enfoques innovadores con las demandas administrativas. En ambos contextos, la capacidad transformadora de las prácticas docentes está mediada por la posibilidad de generar espacios de autonomía y reflexión crítica. Comparando ambas experiencias se observa que la profesionalización docente está atravesada por desafíos compartidos, como la falta de reconocimiento social y la necesidad de apoyo psicosocial, lo que apunta a la importancia de implementar políticas públicas que promuevan la formación continua del profesorado, el bienestar emocional y la autonomía profesional.

A diferencia de los trabajos anteriores, que se ocupan de la profesionalización del profesorado en las etapas anteriores a la Universidad, el último artículo de este apartado aborda la profesionalización del profesorado universitario a partir de una revisión comparada entre España e Italia. Dicho artículo, firmado por los profesores Óscar Suárez-Guisuraga y Mercedes López-Aguado (Universidad de León, España) y Viviana Vinci (Universidad de Foggia, Italia) lleva por título *Retos de la profesionalización docente universitaria en perspectiva comparada: España e Italia*. En él los autores presentan un estudio comparativo sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario en España e Italia, centrándolo en dos dimensiones fundamentales: por una parte, el acceso y promoción en la carrera docente y, por otra, la evaluación de la actividad docente. El análisis de las similitudes y las diferencias entre ambos países permite constatar que, en lo que se refiere al acceso a la carrera profesional, España e Italia tienen sistemas similares, en los que existe una evaluación previa a nivel nacional y una fase de oposición/concurso en la universidad. Sin embargo, en relación con la evaluación de la actividad docente, es posible encontrar mayores diferencias. Mientras en España se emplea un enfoque de evaluación de la calidad de la docencia y la investigación supervisado por agencias externas y basado en criterios estandarizados, en el caso de Italia, aunque existen algunas recomendaciones de alcance nacional, son las universidades quienes tienen la capacidad de implementar evaluaciones internas. Asimismo, los autores se hacen eco del diferente impacto que los resultados de la evaluación docente tienen sobre el

profesorado universitario en ambos países, ya que mientras en España la evaluación tiene efectos en la carrera profesional del profesorado y en sus remuneraciones, en Italia la evaluación docente no tiene efectos a nivel individual o, en todo caso, dichos efectos dependen de cada universidad.

Ambos países han apostado por impulsar la formación, la innovación y la evaluación docente como componentes clave de la calidad educativa y han dado pasos importantes hacia el fortalecimiento del desarrollo profesional del docente universitario. A pesar de ello, ninguno de los dos ha conseguido equiparar el reconocimiento de la función docente en este nivel educativo con la importancia histórica que se viene otorgando a la función investigadora. Para que la docencia alcanzara ese reconocimiento, sería necesaria la implementación de una serie de medidas concretas que los autores proponen en el texto y que se destinan a fomentar un cambio en las estructuras institucionales y en la percepción sobre la relevancia de la enseñanza en la educación superior. Según apuntan en sus conclusiones, solo a través de un enfoque que combine reformas estructurales, incentivos individuales y un cambio cultural al respecto, será posible transformar el panorama educativo y mejorar la calidad de la enseñanza en la educación superior.

#### **2.4. Experiencias de profesionalización docente: estudios nacionales y locales**

Con una mirada global, que abarca la formación inicial, la formación continua y la evaluación del desempeño como dimensiones de la profesionalización docente, la profesora Zaira Navarrete (Universidad Nacional Autónoma de México) analiza el caso mexicano en el texto *Profesionalización docente en México: Análisis comparativo entre la Reforma del Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana*. Concretamente, el artículo realiza una comparación de las políticas educativas mexicanas relativas al profesorado establecidas en la reforma educativa de 2013, conocida como el «Nuevo Modelo Educativo», y la reforma de 2019, denominada «Nueva Escuela Mexicana», vigente en la actualidad, con el fin de identificar tendencias relacionadas con la profesionalización docente. Ambas reformas comparten la idea de fortalecer la formación inicial y continua de los profesores. Sin embargo, en lo que se refiere a la evaluación docente, presentan enfoques distintos, relacionados específicamente con la obligatoriedad o voluntariedad en su aplicación. La autora considera que la profesionalización docente no puede ser vista como un proceso fragmentado, sino desde un enfoque integral que también debe considerar la diversidad y la pluralidad de contextos en los que los docentes ejercen su labor, permitiendo una mayor personalización de los procesos formativos del profesorado, que combine la formación inicial sólida, el desarrollo profesional continuo y una evaluación formativa que impulse a los docentes a mejorar constantemente. Las políticas educativas deben evolucionar hacia un modelo flexible, participativo y respetuoso de la autonomía profesional, reconociendo siempre las particularidades de los contextos en los que se desarrolla la labor educativa.

Por su parte, el texto del artículo *A formação e a construção da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal*, elaborado por Paulo Delgado y Fátima Correia (Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico do Oporto, Portugal), junto a Germán Vargas Callejas (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España), se destina a profundizar en la cuestión de la profesionalización de los educadores sociales, centrándose en el análisis de Portugal.

Los autores parten de que, al igual que sucede en el caso del profesorado, la formación es un componente esencial en la construcción y consolidación de la identidad

profesional de los educadores sociales. Por ello, presentan un breve repaso del desarrollo de este campo profesional en Portugal, que comenzó a integrarse en el nivel de la enseñanza superior hace aproximadamente tres décadas y que ha experimentado constantes transformaciones en cuanto a titulaciones académicas y planes de estudio. El objetivo del trabajo es profundizar en las representaciones de los educadores sociales sobre su formación y las motivaciones que los llevaron a elegir esta carrera. Para ello, con un enfoque de investigación mixto, en el que se combinan distintas técnicas de recogida de datos, se trata de comprender los significados y las percepciones atribuidas a los itinerarios formativos de los educadores sociales. A partir de los resultados, el texto concluye que la preparación científica de los educadores sociales es crucial para la consolidación de su identidad profesional. Sin embargo, la especificidad de la formación en educación social es compleja y constituye, al mismo tiempo, un factor que facilita y dificulta el reconocimiento de la profesión. Por una parte, la pluralidad de conocimientos proporciona una mayor versatilidad de intervención al educador social. Por otra, las áreas científicas en las que se fundamenta la educación social acercan la profesión a otras áreas profesionales similares, lo que dificulta la consolidación de su ejercicio profesional.

Cierra la sección monográfica de la revista el texto de Joan María Senent Sánchez y Marta Senent Capuz (Universidad de Valencia, España), *30 años de experiencias internacionales de profesionalización docente en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia*. Desde un punto de vista experiencial, el artículo lleva a cabo una descripción de las principales acciones internacionales en la formación del profesorado que la Facultad citada ha llevado a cabo en las últimas tres décadas. Considerando que la profesionalización docente no se limita a una preparación de carácter técnico y didáctico, sino que necesita incluir otros aspectos que permitan a los futuros profesores saber enfrentarse a problemas en entornos nuevos y multiculturales y adaptarse a situaciones complejas, se realiza un repaso de los programas de la Asociación Internacional Comenius, los programas intensivos Erasmus, los programas de movilidad en América Latina y los proyectos de la Cátedra UNESCO de Estudios sobre el Desarrollo de la Universidad de Valencia. A partir de esa descripción, el texto analiza cómo esas experiencias inciden en las características y competencias de docentes y educadores, como sucede con la aceptación de la «diversidad». Además, las experiencias internacionales afectan globalmente al conjunto de la persona y esa integración personal constituye otro de los añadidos de un proceso de profesionalización docente en el que, sin descuidar los aspectos académicos, las experiencias vitales ayudan al desarrollo de la propia madurez como profesional y como persona.

El análisis del conjunto de experiencias que aborda el artículo permite ofrecer algunos resultados fundamentales en cuanto a las claves de éxito de estas iniciativas y su impacto en el profesorado, el alumnado y, en general, en toda la comunidad universitaria.

### **3. En síntesis: contribuciones del monográfico**

Como se planteó al inicio de esta presentación, la razón de ser de este monográfico era la de hacer un repaso por las políticas y experiencias internacionales desarrolladas en el ámbito de la profesionalización docente en diferentes países y regiones del mundo, dando cuenta de los cambios que han ido produciéndose en ellos, así como de las dificultades experimentadas y los avances y retrocesos al respecto. A la vista de las contribuciones publicadas, creemos que este objetivo se ha cumplido y que este número de

la Revista aporta un pequeño granito de arena en la tarea de ampliar el conocimiento sobre esta temática en perspectiva internacional y comparada. Lo hace, además, incluyendo textos que abordan la profesionalización docente en todos los niveles del sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la Universidad y que recogen también la profesionalización de otros perfiles educativos distintos al del docente, como es el caso de los Educadores Sociales.

Cabe destacar, además, que los artículos que componen esta sección monográfica han sido elaborados desde enfoques metodológicos muy diversos y abordan contextos distintos a los que habitualmente se atiende desde el ámbito anglosajón, predominante en la investigación sobre esta temática. De hecho, los artículos proceden de un total de ocho países de uno y otro lado del Atlántico. Si bien es cierto que predominan los estudios elaborados por académicos españoles, se han incluido aportaciones de autores de Brasil, Colombia, Ecuador, Italia, México, Portugal y República Dominicana, a los que agradecemos su colaboración.

Esperamos que este monográfico sirva para ofrecer una información valiosa sobre el tema de la profesionalización docente, para impulsar nuevas investigaciones y para contribuir a la toma de decisiones políticas informadas en torno al mismo.

## 4. Referencias

- Akiba, M. (2017). Understanding Cross-National Differences in Globalized Teacher Reforms. *Educational Researcher*, 46(4), 153–168. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711908>
- Buyruk, H. (2014). “Professionalization” or “Proletarianization”: Which Concept Defines the Changes in Teachers’ Work? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1709-1714. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.460>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del «MIR educativo» a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación*, 393, 207-229. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-491>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Gehrman, A. y Germer, P. (Eds.) (2025). *Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses. Non-Traditional Pathways to the Teacher Profession*. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45398-5>
- Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas (2024). *Transformar la profesión docente: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/es/publications/grupo-de-alto-nivel-sobre-la-profesion-docente-del-secretario-general-de>

- Ingersoll, R.M. y Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. En J. Ballantine, J. Spade y J. Stuber (Eds.). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 199-213) 6th ed. Pine Forge Press/Sage Publications.
- Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*. OECD Education Working Paper No. 276. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/metas-educativas-2021-la-eudancion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-dокументo-final/>
- Symeonidis, V., Guberman, A. y Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2447968>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Ulferts, H. (Ed.) (2021). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems*. Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>