

Competencias para la innovación educativa: aspectos a considerar en la formación del profesorado desde una perspectiva internacional

Competencies for educational innovation: aspects to consider in teacher training from an international perspective

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1589>

Dannia Lizbeth Celaya Quijada*
Edgar Oswaldo González Bello**

Resumen

La formación para la docencia ha puesto énfasis en la integración de competencias con prospectiva de mejora hacia la calidad educativa. La innovación surge como un proceso de intervención pedagógica que modifica las visiones, los modos de pensar y las prácticas; sin embargo, su efectividad es multifactorial. El objetivo de este texto es analizar aciertos y limitantes en el desarrollo de competencias para la innovación educativa desde la formación del profesorado a nivel internacional, de acuerdo con la noción teórica de Moreno (2000). Se llevó a cabo una revisión de la literatura científica a fin de categorizar los estudios y sus hallazgos en cuatro rasgos característicos de un sujeto innovador: *Sensibilidad para percibir y dejarse cuestionar; Independencia intelectual; Creatividad; y Apertura al cambio conceptual*. Los resultados muestran una carencia de entornos propicios para llevar a cabo procesos de reflexión, aunado a que las habilidades metacognitivas para adaptarse a nuevas prácticas están influenciadas por factores personales como la motivación y la predisposición. Por otra parte, en la elaboración de las planeaciones los docentes presentan mayores dificultades en el componente evaluativo. Las principales deficiencias en este proceso se relacionan con la falta de asimilación de los cambios que se incorporan al currículo, de motivación y de acompañamiento pedagógico. Se sugieren acciones que busquen reestructurar la formación docente en el nivel de secundaria: contextualización de los modelos de formación, respuesta a las necesidades y expectativas del profesorado, cultura de innovación, estrategias de aplicación, y un enfoque con protagonismo del magisterio.

Palabras clave: Innovación educativa – competencias docentes – reflexión – planificación didáctica – colaboración docente.

Abstract

Teaching training has placed emphasis on the integration of competencies with prospective improvements towards educational quality. Innovation emerges as a process of pedagogical intervention that modifies visions, ways of thinking and practices; however, its effectiveness is multifactorial. The objective

* Doctora en Educación y en Innovación Educativa. Líneas de investigación: Formación docente, Innovación educativa, Didáctica. Profesora-investigadora, Universidad de Sonora. México. danniacelaya17@gmail.com

** Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: Condiciones, Programas y Políticas institucionales en el Cambio Educativo. Procesos y Componentes de la Innovación Educativa. Profesor-investigador, Universidad de Sonora. México. edgar.gonzalezb@gmail.com

of this text is to analyze successes and limitations in the development of competencies for innovation in secondary education from the perspective of teacher training at the international level, according to Moreno's (2000) theoretical notion. We conducted a review of the scientific literature to categorize the studies and their findings into four characteristics of an innovative individual: *Sensitivity to perceive and be questioned; Intellectual independence; Creativity; Openness to conceptual change*. The results show a lack of conducive environments to carry out reflection processes, coupled with the fact that metacognitive skills to adapt to new practices are influenced by personal factors such as motivation and predisposition. Besides, in preparing their teaching plans, teachers present greater difficulties in the evaluation component. The main deficiencies in this process are related to the lack of assimilation of the changes incorporated into the curriculum, motivation, and pedagogical support. We suggest actions that seek to restructure teacher training in the secondary level: contextualizing training models, responding to the teachers' needs and expectations, a culture of innovation, strategies for application, and a teacher-centered approach.

Keywords: Educational innovation – teacher competencies – reflection – didactic planning – teacher collaboration.

Introducción

La formación del profesorado ha evolucionado para adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo, enfocándose en desarrollar competencias que permitan a los y las docentes desempeñarse eficazmente en su labor y estar atentos a las necesidades educativas del alumnado con una perspectiva de mejora continua y autoaprendizaje (Marcelo, 1995; Escudero, López, 1992). En este sentido, la innovación educativa se traduce como un fenómeno o proceso que busca transformar la actividad pedagógica y didáctica; en otras palabras, provoca que cambien los escenarios, las visiones y las formas de pensar con la intencionalidad de producir soluciones hacia una mejora (Álvarez, 2023).

Con la visión de que la práctica pedagógica involucre alguna forma de innovación, existen múltiples factores que influyen en su implementación. A pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades educativas correspondientes de cada país, los programas educativos y planes de estudio de los diferentes niveles educativos, o las propuestas curriculares que emergen de cada mandato, existen aspectos que afectan, limitan o desafían a los docentes y centros escolares al intentar adoptar una visión de cambio, volviendo al proceso de innovación un asunto complejo.

La formación para la innovación requiere que los y las docentes adopten ciertas competencias pedagógicas para orientar su desempeño hacia la idoneidad, en las relaciones didácticas con los alumnos, transformando contenidos e información en conocimientos por desarrollar, tanto en la aplicación de habilidades y capacidades como en la resolución de problemas propios y los que conciernen a la docencia (Tobón, 2007; Toledo, 2006). Según Méndez (2007), el concepto de competencia hace referencia a la interrelación de habilidades necesarias para la resolución de tareas y la adecuación y pertinencia de los recursos utilizados. Desde esta pers-

pectiva, Díaz *et al.* (2020) consideran que las competencias pedagógicas se asocian a la capacidad de reflexionar sobre la propia acción práctica y su gestión, con características integrales al combinar el pensar, el sentir y el actuar.

El objetivo de este texto es analizar aciertos y limitantes en el desarrollo de competencias para la innovación educativa desde una perspectiva internacional de formación docente, de acuerdo con la noción teórica de Moreno (2000), a quien se le atribuye la caracterización de competencias de un sujeto innovador –*sensibilidad para dejarse cuestionar, la independencia intelectual, la creatividad y la apertura al cambio conceptual*–, rasgos esenciales para promover un entorno áulico dinámico y adaptativo según criterios deseables. La integración de estas características en la formación del profesorado permite un replanteamiento de la práctica para reconocer oportunidades y desafíos de la labor, sin dejar de lado la complejidad del proceso de innovación, el empeño y profesionalismo requerido, la metacognición del docente, y la disposición de hacer las cosas con calidad (Zhizhko, 2017).

Desarrollo

En el contexto actual de cambios sociales y educativos, los docentes se enfrentan a nuevos desafíos que exigen una constante adaptación, evolución y flexibilidad en sus prácticas pedagógicas. A medida que la sociedad y la educación se transforman, la necesidad de innovación educativa se hace cada vez más urgente. Este cambio, que no solo afecta la enseñanza en el aula, sino también el desarrollo profesional docente, el ambiente y la organización del centro educativo, requiere de una reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas que se gestan en las instituciones. Por ende, la innovación surge como un cambio planificado que implica que los docentes prueben nuevas ideas, adapten sus metodologías y estén dispuestos a integrar enfoques pedagógicos emergentes, y nuevas tecnologías (Estebaranz, 1994).

El problema radica en que, a pesar de la importancia reconocida de la innovación en la formación del profesorado, los programas de formación siguen siendo insuficientes para preparar a los y las docentes de manera integral. A menudo, la formación se ha limitado a la incorporación de las TIC, sin contemplar otros aspectos fundamentales que abarcan la adaptación pedagógica y el desarrollo de competencias críticas necesarias para enfrentar los retos del aula en tiempos de contemporaneidad (Marcelo, 1995; Bolívar, 2005; Moreno, 2000). Además, la capacidad de los docentes para tomar decisiones autónomas, adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y fomentar la autorreflexión sobre sus prácticas, se ven restringida por la falta de formación continua, que poco responde a las demandas del contexto educativo actual (Hargreaves, 2005).

A pesar de contar con una formación en planificación, metacognición, evaluación, investigación y liderazgo, los docentes continúan enfrentando dificultades para adaptarse a las complejidades del entorno educativo. Según diversos autores (Martínez, 2023; Maldonado, 2024; Zabalza, 2006; Díaz-Barriga, 2010), diversos programas de formación docente limitadamente

han logrado proporcionar las herramientas necesarias para una transformación educativa, lo que genera un desajuste entre la formación recibida y las competencias requeridas en el aula. Esto conlleva revisar y considerar las circunstancias en que se desarrolla el profesorado para comprenderlas desde su amplitud.

Método

Se realizó una revisión de la literatura científica, con el fin de identificar, recopilar, evaluar y sintetizar los hallazgos de estudios individuales (Page *et al.*, 2021; Anguera, 2023) enmarcados dentro de la noción teórica de Moreno (2000). En primer lugar, se seleccionaron los documentos primarios de acuerdo con criterios afines a la temática abordada y que forman parte de la perspectiva teórica del texto, con el propósito de extraer y analizar la información relevante para integrar los resultados de los estudios seleccionados posteriormente (Benet *et al.*, 2015; Pardal, Pardal, 2021).

Siguiendo con esta lógica, se llevaron a cabo búsquedas de estudios empíricos en bases de datos académicas incluyendo como criterios de selección, según Sánchez *et al.* (2022), términos y combinaciones clave relacionadas con el tema de estudio, con el propósito de aclarar la teoría desde una perspectiva de innovación educativa y sometiéndolos a prueba empírica para discernir evidencia relacionada o contrapuesta (Manterola *et al.*, 2023). Además, se realizaron consultas manuales en revistas especializadas como Redalyc y Google Académico, y se revisaron las listas de referencias de los textos para identificar trabajos adicionales pertinentes.

Para este estudio, los estudios empíricos seleccionados provienen de una variedad de contextos educativos –educación primaria, educación secundaria, educación universitaria y formación inicial– y lo que permite una visión amplia sobre la formación docente y sus desafíos en diferentes niveles. A su vez, se han considerado investigaciones realizadas en diversas regiones (México, España, Chile, Ecuador, Perú, Cuba, Colombia, Reino Unido). Esta base empírica facilita una comprensión integral de los retos y oportunidades que enfrentan los docentes en su formación y práctica pedagógica a nivel internacional.

Los estudios fueron agrupados a través de una síntesis realista, siguiendo las directrices de Pawson (2006) para asegurar una integración coherente de los hallazgos, y considerando los cuatro rasgos que caracterizan a un sujeto innovador, a saber: *Sensibilidad para percibir y dejarse cuestionar; Independencia intelectual; Creatividad; Apertura al cambio conceptual* (Moreno, 2000). Las temáticas relacionadas con las características de un individuo que innova, junto con la búsqueda de los estudios pertinentes, permitieron la construcción de categorías deductivas (véase tabla 2). Estas categorías fueron definidas en función del marco teórico propuesto por Moreno (2000), considerando una transición hacia las competencias docentes necesarias para la innovación educativa.

Tabla 2. Caracterización de las competencias para la innovación desde la perspectiva teórica de Moreno (2000)

Rasgos de un sujeto innovador (Moreno, 2000)	Características prácticas	Competencia para la innovación	Desarrollo de los resultados en temáticas
Sensibilidad para dejarse cuestionar	Capacidad de observación. Curiosidad. Reflexión crítica. Resolución de problemas	Adaptabilidad de la práctica desde una reflexión crítica	Competencias reflexivas y metacognitivas: aciertos y limitantes para adaptar la práctica
Independencia intelectual	Toma de decisiones didácticas: autonomía, motivación, liderazgo. Planeación didáctica. Práctica auténtica	Toma de decisiones autónomas	Avances y obstáculos en la independencia intelectual para la ejecución de la planeación
Creatividad	Flexibilidad de pensamiento Inteligencia emocional. Intuición y perseverancia. Motivación intrínseca. Recursos didácticos	Aptitudes de creatividad hacia la flexibilidad de pensamiento	Inteligencia emocional: impulsos y barreras para la creatividad en la práctica
Apertura al cambio conceptual	Apertura a las prácticas y perspectivas de otros. Valoración del aprendizaje. Investigación. Acompañamiento	Colaboración y comunidades de aprendizaje	Flexibilidad conceptual y colaboración docente: claves y desafíos para la innovación

Fuente: Elaboración propia, con información de Moreno (2000).

Una vez elaboradas las categorías analíticas, se procedió a desarrollar su contenido con base en los resultados empíricos que respaldan cada una de ellas. Este proceso permitió una comprensión fundamentada de las competencias necesarias en la formación docente, destacando tanto los aciertos como limitaciones actuales en la práctica educativa. A través del análisis detallado de la evidencia empírica, fue posible identificar una serie de capacidades, habilidades y actitudes para la efectividad de los procesos de enseñanza. Además, se evidenció que muchas de estas competencias siguen siendo objeto de desarrollo y perfeccionamiento dentro de la profesión docente.

Resultados

Competencias reflexivas y metacognitivas: aciertos y limitantes para adaptar la práctica

Según los supuestos teóricos de Moreno (2000), uno de los rasgos distintivos de un individuo innovador es su capacidad para percibir y abrirse a la interrogación ante diversas situaciones, lo

cual implica habilidades como la observación, la curiosidad, la reflexión crítica y la resolución de problemas. Estas particularidades son competencias necesarias para asumir modificaciones en la práctica y crecer profesionalmente.

Zeicher y Liston (1996) habían descrito que los procesos reflexivos comienzan cuando los profesores se enfrentan con desafíos, situaciones problemáticas o experiencias que no pueden resolver de inmediato y que, impulsados por una sensación de incertidumbre, obligan a tomar distancia para analizarlos. De esta manera, los estudios presentados por Medina y Mollo (2021) y González *et al.* (2015) proporcionan evidencia empírica de que la reflexión en la formación del profesorado se presenta como una característica que orienta la comprensión de la realidad, y que tiene por objetivo observar y examinar la acción pedagógica en combinación con actitudes de apertura de pensamiento, responsabilidad ética y características propositivas, lo cual se vuelve decisivo para fomentar una mentalidad de crecimiento y adaptabilidad frente a los cambios en el entorno educativo.

Una visión similar es la de Díaz (2023), Parra *et al.* (2021) y Figueroa (2010), quienes reportan que esta necesidad de cuestionar las prácticas existentes mediante un proceso de metacognición permite valorar las propias acciones y decisiones en el aula para identificar fortalezas y áreas de mejora, lo que definen como un proceso de acción-reflexión-acción. La evidencia empírica de Lizana y Muñoz (2023) coincide en que la práctica reflexiva ofrece a los docentes una oportunidad para que examinen críticamente sus actitudes, creencias y acciones, identificando situaciones que requieran modificaciones, mejoras o innovaciones.

A su vez, como lo sustentan Zurita y Villagra (2023) y Sabariego *et al.* (2020), el desarrollo de habilidades de investigación, autonomía y búsqueda de información para una práctica reflexiva, favorece el entendimiento de su trabajo profesional y la toma de conciencia respecto de los problemas vinculados con la práctica, lo que facilita el desarrollo de profesionales comprometidos y capaces de modificar sus conducta y su práctica para adaptarse a las demandas cambiantes de la educación.

Sin embargo, a pesar de que estas herramientas logren mostrar resultados positivos en la mejora del desempeño, en el replanteamiento de las prácticas y en la elaboración de la planificación didáctica (Lara, Zúñiga, 2020; Rodríguez, Rodríguez, 2014), existe un contraste con la reciente producción empírica de Salinas y De la Fuente (2022) y Torres *et al.*, (2020) que permite comprender la carencia de entornos propicios para llevar a cabo procesos de reflexión en los docentes, pues sus ideas y percepciones se examinan en muy pocos momentos, a pesar de que las instituciones cuenten con instrumentos para la autoevaluación y la coevaluación. Esto explica que la capacidad de innovación del docente y la mejora de la calidad en la enseñanza se ven limitadas por la falta de espacios adecuados para desarrollar habilidades reflexivas.

A su vez, las investigaciones de Reynosa *et al.* (2020) y Cencia *et al.* (2021) destacan que, durante su formación, los docentes tienen la capacidad de adquirir nuevas habilidades y me-

jorar aspectos pedagógicos y didácticos. Sin embargo, este proceso de desarrollo puede variar significativamente entre individuos, incluso cuando trabajan en el mismo entorno educativo. Reynosa *et al.* (2020) señalan que la adquisición de nuevas competencias está influenciada por factores personales, como la motivación, la predisposición y la capacidad de adaptación a nuevas metodologías. Por su parte, Cencia *et al.* (2021) amplían esta perspectiva al analizar que la variabilidad en el progreso entre docentes puede atribuirse también a diferencias en los recursos disponibles, el apoyo institucional y las oportunidades de colaboración y reflexión crítica proporcionadas por la escuela.

Pese a que los aportes de Perrenoud (2011) describen la reflexión como una herramienta pedagógica importante, y parte inherente del componente práctico en la formación de profesores, estudios subsecuentes (Flores, 2022; González, 2021; Peña *et al.*, 2021; Ríos, 2019), han demostrado el reto que significa lograr una transformación de la práctica y reflexionar sobre esta de manera fundamentada, ya que algunos docentes traducen la acción reflexiva como un recurso normativo y de actos mecánicos sin llegar a una metacognición profunda y significativa. Además, los resultados obtenidos muestran poca adaptabilidad ante nuevas modalidades de trabajo, lo que se traduce en prácticas basadas en paradigmas tradicionales.

Aunque la formación docente tiene el potencial de mejorar las habilidades pedagógicas y didácticas, su efectividad depende de una interacción de factores individuales y contextuales. Reynosa *et al.* (2020) señalan que factores como la motivación y la predisposición influyen en la capacidad del profesorado para desarrollar nuevas competencias. En contraste, Cencia *et al.* (2021) subrayan que el progreso docente también depende de factores contextuales como los recursos disponibles y el apoyo institucional, lo que puede variar significativamente incluso en el mismo entorno educativo.

Mientras tanto, Perrenoud (2011) y González (2021) indican que, aunque la reflexión es clave para la práctica, muchos docentes limitadamente logran una metacognición profunda y se inclinan por una reflexión sobre sus rutinas. En definitiva, las competencias reflexivas son esenciales, sin embargo, su desarrollo está fuertemente influenciado tanto por los factores personales como por el contexto institucional y la disponibilidad de recursos.

Avances y obstáculos en la independencia intelectual para la ejecución de la planeación

Desde la perspectiva de Moreno (2000), la independencia intelectual emerge como un factor clave en la toma de decisiones y está asociada a un pensamiento autónomo como resultado de una actitud de decisión y confianza, mismo que va definiendo la personalidad de un individuo con características tendientes a la innovación. La efectividad de la intervención en el aula está estrechamente ligada a la habilidad del docente para diseñar actividades que no solo cumplan con los objetivos educativos propuestos, sino que también promuevan un ambiente de aprendizaje efec-

tivo y coherente. Willys (2013) subraya que este proceso es un reflejo directo de las capacidades y competencias de los docentes, como el dominio disciplinar, la gestión de ambientes de aprendizaje, establecer una relación entre la teoría y la práctica y asegurar la transversalidad de los contenidos para una enseñanza integral. Sin embargo, la ejecución de la planeación didáctica puede presentar desafíos imprevistos que requieren adaptación y flexibilidad por parte del docente.

Degetau y Medina (2020) manifiestan en sus resultados que, cuando los docentes toman decisiones en torno a la planeación, consideran algunos elementos que provocan la caracterización de su plan; básicamente, sus decisiones moldean los procesos didácticos previo al diagnóstico de necesidades, y van desde qué enseñar, cómo hacerlo, y con qué recursos y estrategias, lo que puede otorgar simplicidad o un complejo abordaje cognitivo. Este enfoque permite adaptar la enseñanza, tanto a las características individuales de los estudiantes como a las demandas del currículo y las expectativas institucionales. Por otro lado, Moreno y Soto (2019) reconocen la planeación de la enseñanza como objeto en constante perfeccionamiento, ya que evoluciona continuamente a medida que los docentes ganan experiencia y se enfrentan a nuevos contextos y desafíos. Esta dinámica de mejora constante puede generar perspectivas innovadoras, impulsando cambios y adaptaciones que respondan mejor a las necesidades cambiantes del aprendizaje.

Sin embargo, aunque las bases de los docentes en la elaboración de la planificación sean firmes, ya sea a través de su formación inicial o continua, y en ocasiones se elaboren de manera coherente en función de los requerimientos del currículo y reflejen una relación positiva con las capacidades docentes (Canquiz *et al.*, 2021; Gil *et al.*, 2023), se pueden observar resultados diversos en la implementación. La planeación puede ser compleja y estar sujeta a diversos obstáculos y limitaciones temporales y contextuales.

Según las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje descritas por Cazau (1999) –planeación, ejecución y evaluación–, los docentes presentan mayores dificultades en el componente evaluativo (Aguilar *et al.*, 2019; Alfonso, Lozano, 2022; Islas *et al.*, 2014; Mata *et al.*, 2019; Willys, 2013). Se evidencian limitaciones para vincular los aprendizajes esperados con el diseño de actividades que puedan ser evaluadas de acuerdo con el enfoque pedagógico correspondiente. Además, los docentes encuentran obstáculos para realizar ajustes durante la ejecución, gestionar eficazmente el tiempo, estructurar y organizar el contenido, así como atender las necesidades del grupo de manera oportuna y adecuada.

La efectividad de la planificación para moldear los procesos didácticos e incentivar la innovación en el aula, depende de la capacidad docente para adaptarse a las necesidades emergentes. Esto significa que las decisiones sobre los métodos de enseñanza están influenciadas por los cambios en los paradigmas educativos y el tiempo disponible para la preparación. Según García (2009), es necesario examinar detalladamente los matices y características propias de nuevos enfoques, metodologías y tipos de evaluación para integrarlos eficazmente en la plani-

ficación, ya que las deficiencias en este proceso se presentan desde la falta de asimilación de los cambios que se incorporan al currículo. Brito (2017) y Jiménez (2019) indican que este proceso requiere un respaldo continuo y orientación para su ejecución.

Según Zabala (2011), una de las características particulares de los docentes que innovan es su preparación académica para mantenerse a la vanguardia en la educación, lo que requiere habilidades como reflexión, comprensión y aplicación, aunado a la experiencia que adquieren en el trayecto profesional. Estas cualidades son fundamentales para mantenerse actualizados y responder a los desafíos educativos; estos incluyen aspectos temporales, socioeconómicos y culturales (España, Viguera, 2017).

La independencia intelectual que adquieren los docentes, tal como la describe el modelo teórico de Moreno (2000), desempeña un papel importante en las decisiones que toman respecto a la planificación. Esta independencia les permite identificar, adoptar y adaptar cambios en sus prácticas, lo que repercute en la pertinencia de la enseñanza. A pesar de esto, es relevante reconocer que en la ejecución de la planificación se presentan factores como la disponibilidad de recursos, las diversas exigencias institucionales o de autoridades y la capacidad docente para dar respuesta a los cambios en el currículo. Por esto, la continua preparación integral de los docentes en temas diversos y emergentes es factor clave para fomentar la innovación en el aula.

Inteligencia emocional: impulsos y barreras para la creatividad en la práctica

Frecuentemente se ha considerado que la creatividad del docente está vinculada a sus habilidades para diseñar material didáctico. Si bien esta habilidad es valiosa en el aula, la creatividad va más allá. Según los supuestos de Moreno (2000), una persona creativa está dispuesta a arriesgarse en la búsqueda de decisiones y es capaz de sentir pasión por lo que hace. Este proceso mental se atribuye a características como la flexibilidad, la fluidez, la inteligencia emocional y la búsqueda de alternativas.

Sosa (2019) destaca que las competencias docentes están estrechamente ligadas a la creatividad manifestada en la mediación didáctica, la cual implica innovar en el diseño de actividades estimulantes y adaptar métodos de enseñanza según las necesidades del alumnado. Además, promover la creatividad implica activar la cultura, las tradiciones y la apreciación del talento humano desde una perspectiva cualitativa (Caballero, 2012). Esto contribuye a una formación integral del profesorado centrada en habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autonomía.

En contraste con lo anterior, según Alsina (2006), existe una controversia respecto a cómo las competencias profesionales de los docentes pueden afectar su creatividad. Estas competencias pueden ser percibidas como restrictivas, ya que pueden limitar la libertad y creatividad del docente, especialmente cuando tienen poca relación con las particularidades de cada disciplina o área del conocimiento. No obstante, aunque las competencias profesionales establecen

estándares de calidad, es importante que no se interpreten como obstáculos para fomentar la creatividad.

Por otra parte, se ha constatado en diversas investigaciones (Espíritu *et al.*, 2023; Castañeda, *et al.*, 2020; Cejudo, López-Delgado, 2017; Hernández, 2018; Pincay *et al.*, 2018; Rojas, Arévalo, 2022; Tacca *et al.*, 2020; Villano *et al.*, 2023) que la inteligencia emocional del profesorado guarda una estrecha relación con su desempeño laboral. Estos estudios evidencian la asociación entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la calidad de la práctica educativa durante el proceso formativo.

Rojas (2021) encontró una correlación entre los niveles de inteligencia emocional, las expresiones verbales y no verbales, y las mejoras en el ambiente tanto en el aula como en la institución. Un docente emocionalmente inteligente puede manejar el estrés de manera racional, resolver conflictos con mayor facilidad y mantener una comunicación activa, clara y empática con sus alumnos y colegas, ya que, consecuentemente, esto tiende a influir en el desempeño académico de los estudiantes, en el desarrollo de la práctica, en la participación en la escuela y en el desarrollo de su identidad como docente (Espíritu *et al.*, 2023; Hernández, 2018).

Estas aseveraciones coinciden con lo declarado por Bisquerra (2009), quien enfatiza la importancia de que los maestros sean conscientes y hábiles en el manejo de sus propias emociones. Los docentes con alta inteligencia emocional pueden ser más flexibles y estar abiertos a adaptar y modificar el currículo para satisfacer las necesidades cambiantes y los desafíos del entorno educativo, lo que puede conducir a la implementación de prácticas innovadoras. Sin embargo, frecuentemente se ha hablado del carácter altamente vocacional de la profesión docente y de aquellos factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos para elegirla (Muñoz *et al.*, 2018). A pesar de esto, algunos docentes carecen de motivación ante los contextos de cambio (Viñao, 2002), lo cual se refleja en la resistencia a lo nuevo o desconocido, la abstinencia en colaborar y la poca muestra de interés (Arriaga, Lara, 2023).

Franco (2021) y González (2018) explican y coinciden en que la falta de motivación del profesorado puede atribuirse a diversas razones, entre las principales destacan las reformas impuestas, la crítica constante hacia los docentes, la falta de conexión entre esfuerzos y resultados, la baja realización personal, ambientes de control restrictivos, déficits en la formación, sobrecarga de trabajo, problemas con los estudiantes, la disminución del respeto social por la enseñanza y otros factores personales.

Dentro de los aspectos evaluados por Castañeda *et al.* (2020), la percepción salarial fue la dimensión que recibió menor aceptación por parte de los docentes. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de lo discutido por Extremera y Fernández (2015), quienes señalan que gran parte del malestar entre los docentes se relaciona con expectativas laborales insatisfechas, incluyendo las relacionadas con la remuneración económica. En contraste con los supuestos teóricos de Moreno (2000), infiriendo que un docente creativo siente pasión por lo que hace, se evidencia

que el factor económico influye y afecta significativamente la satisfacción y el bienestar de los docentes.

En síntesis, la inteligencia emocional del profesorado no solo afecta su propio desempeño laboral, sino que también tiene un efecto multiplicador en el ambiente educativo. La relación entre inteligencia emocional y creatividad permite a los docentes ser flexibles, fomentar un clima áulico positivo, innovar en la práctica y estar abiertos a los desafíos constantes. Sin embargo, la carencia de este rasgo para fomentar la innovación desde la motivación intrínseca puede deberse a diversos factores, como la falta de tiempo, la presión por resultados académicos, la formación y el desarrollo profesional limitados, el miedo al fracaso y la comodidad con métodos tradicionales de enseñanza.

Por estas razones, es necesario que los centros escolares y otras instancias educativas promuevan el desarrollo de habilidades emocionales en sus docentes para incentivar la creatividad en la práctica. Es indispensable una transformación en el quehacer cotidiano del aula (Torres, 2019) y reconocer que el bienestar personal de los docentes es un componente esencial para lograr mejoras en sus prácticas.

Flexibilidad conceptual y colaboración docente: claves y desafíos para la innovación

La apertura al cambio conceptual y la colaboración entre docentes se presentan como aspectos fundamentales para promover una cultura de innovación en la práctica educativa, permitiendo a los profesores cuestionar y modificar sus creencias, prácticas y enfoques, fomentando un entorno de aprendizaje dinámico. Sin embargo, la implementación de estas estrategias enfrenta ciertos desafíos, como diferencias en la percepción del acompañamiento pedagógico, limitaciones estructurales y la resistencia a la colaboración entre colegas.

Fomentar la innovación en la formación del profesorado mediante una cultura de trabajo colaborativo puede ampliar la perspectiva individual y colectiva de quienes se forman en la docencia. Aunado a esto, la apertura al cambio conceptual se identifica como un componente importante de la capacidad innovadora, misma que busca orientar las relaciones didácticas hacia la mejora de las prácticas (Moreno, 2000; Aparicio, Sepúlveda, 2018). Sin embargo, es importante considerar que estas características de disposición de apertura a nuevas ideas, y de cuestionamiento de creencias, prácticas y enfoques propios, por sí solas no garantizan la innovación. La perspectiva de Merizow (1991) ha sostenido que la reflexión sobre el contenido, el proceso y las premisas en la práctica, aunado a la capacidad de resolver problemas, el pensamiento y la colaboración entre colegas, se traducen en acciones para llevar a cabo cambios significativos.

Por lo anterior, la resolución conjunta de problemas de cara al cambio en la educación demanda una fuerte dependencia entre docentes que trabajan en un mismo centro educativo, y por ende, una valoración de las ideas y percepciones que comparten. En este tenor, el acompañamiento y la colaboración entre docentes emergen como herramientas que posibilitan la

mejora de las prácticas. Como soporte adicional a esta acepción, Cosme *et al.* (2023) en sus resultados, presentan que dentro de las instituciones se fomenta una cultura de escucha activa y participación en un espacio de intercambio de experiencias, conocimientos, ideas y perspectivas de otros acerca de una variedad de situaciones y problemáticas educativas.

Como señalan algunos resultados (Flórez, Fernández, 2021; Fernández, 2020), esta visión de entornos de trabajo compartido es promovida desde la práctica basada en la evidencia, la revisión entre pares, las comunidades de práctica, y los portafolios académicos como parte de un proceso de colaboración y trabajo en equipo hacia un intercambio de saberes. Además, según las conclusiones presentadas por Lucena *et al.* (2022), para abrirse a las perspectivas de otros, son necesarias habilidades como el trabajo colaborativo, el autocontrol, la capacidad de comunicación y la capacidad de adaptación ante situaciones imprevistas, aspectos esenciales para mejorar continuamente las prácticas. Estas estrategias no sólo facilitan el intercambio de conocimientos y experiencias, sino que también fomentan un ambiente propicio para el aprendizaje profesional continuo.

Por otra parte, hay un cuerpo de evidencia (Mamani, Vilca, 2023; Castelo, Martínez, 2019) que sostiene que el acompañamiento en el trayecto profesional puede mejorar el rendimiento de los docentes al realizar acciones acompañadas y corregidas por la observación orientada, la retroalimentación constante y la experiencia de otros. Así, Gutiérrez (2021) infiere en sus resultados que estas dinámicas de acompañamiento suponen una práctica reflexiva al intervenir en experiencias o resolución de problemas con la colaboración de varios actores, como docentes, tutores, orientadores y directivos, aunque se traten con mayor frecuencia aspectos conductuales que de aprendizaje.

La discrepancia señalada por Aravena *et al.* (2022), entre la percepción de los directivos escolares y la de los docentes respecto al acompañamiento pedagógico, refleja un desafío significativo en la implementación efectiva de estas estrategias. Los directores, por su parte, valoran el acompañamiento pedagógico como fundamental para el desarrollo profesional de los docentes y para fomentar habilidades de colaboración dentro de la institución, mientras que los docentes lo perciben como un sistema de supervisión y control más que como una oportunidad genuina para la reflexión y el perfeccionamiento profesional. La falta de una retroalimentación constructiva y formativa puede llevar a los docentes a ver el acompañamiento como un proceso que contribuye poco a mejorar sus prácticas.

Crishesky y Murillo (2017), en su estudio, han señalado que son escasos los tipos de colaboración que conducen a mejoras sustanciales en la enseñanza y que contribuyen al desarrollo de la innovación entre los profesores. Existen varios factores que pueden influir en la falta de trabajo colaborativo o entre pares, por ejemplo, la falta de estructuras adecuadas de apoyo y liderazgo, la ausencia de tiempo dedicado específicamente para la colaboración efectiva, diferencias en las visiones pedagógicas y la resistencia al cambio pueden obstaculizar los esfuerzos colaborativos.

Adicional a esto, existen ciertos desafíos y tensiones que emergen entre los docentes, así como de las limitaciones estructurales y humanas que se suscitan en el trabajo entre pares. Según Aparicio y Sepúlveda (2018) las dificultades surgen desde las características de las organizaciones escolares y la renuencia de los docentes novatos para solicitar apoyo de los más experimentados, hasta las preferencias en el agrupamiento de los profesores dentro de las escuelas, sea por generación, rango etario o afinidad en otros rubros. Esta falta de interacción entre docentes puede resultar en un asilamiento profesional que dificulta el aprendizaje, y limitar la diversidad de perspectivas y experiencias que podrían enriquecer el entorno educativo, llevando a un estancamiento en las prácticas y a una menor innovación en el aula.

Los hallazgos de este estudio permiten generalizar algunos resultados que ponen de manifiesto las circunstancias en que se desarrolla el profesorado (véase figura 2). La efectividad de la formación en habilidades pedagógicas y didácticas depende de una combinación de factores individuales, contextuales y organizacionales. Si bien la capacidad de adaptación de los docentes a entornos complejos está influenciada por sus experiencias previas y su desarrollo profesional, aquellos que poseen habilidades reflexivas muestran mayor capacidad para desarrollar competencias adaptativas. No obstante, existe una carencia de entornos propicios, falta de apoyo institucional y oportunidades para reflexionar.

Figura 2. Aciertos y limitantes en las competencias para la innovación desde la formación docente

Competencia para la innovación	Aciertos	Desafíos y limitantes
Adaptabilidad de la práctica desde una reflexión crítica	Identificación de fortalezas y áreas de mejora para modificar. Oportunidad de crítica Toma de conciencia Mejora del desempeño Instrumentos de autoevaluación y coevaluación	Carencia de entornos propicios Percepciones poco examinadas Influencia de factores personales Diferencias en los recursos Falta de apoyo institucional Oportunidades de reflexión Reflexión traducida a actos mecánicos
Toma de decisiones autónomas	Planificación como objeto en constante perfeccionamiento Caracterizan su plan Evoluciona con la experiencia Impulsa cambios y adaptaciones	Es compleja con los requerimientos del currículo Dificultades en la evaluación Capacidad docente Tiempo disponible para la preparación Falta de asimilación de los cambios Exigencias institucionales Requiere orientación continua

Aptitudes de creatividad hacia la flexibilidad de pensamiento	Las competencias establecen estándares de calidad y limitan la libertad y creatividad La inteligencia emocional favorece el desempeño laboral, la flexibilidad y la adaptación	Carencia de motivación Crítica constante Baja realización personal, percepción salarial Sobrecarga de trabajo y ambientes de control restrictivos Resistencia a lo nuevo/desconocido Poco interés
Colaboración y comunidades de aprendizaje	Apertura al cambio conceptual Resolución de problemas demanda dependencia entre docentes Valoración de ideas y percepciones Cultura de escucha activa y participación Visión de entornos de trabajo compartido Comunidades de práctica y trabajo colaborativo Capacidad de comunicación y adaptación a lo imprevisto	Acompañamiento como sistema de supervisión y control Falta de retroalimentación constructiva y formativa Colaboración escasa Ausencia de tiempo para la colaboración Falta de estructuras de apoyo y liderazgo Resistencia al cambio Diferencia en visiones pedagógicas entre docentes Limitaciones estructurales y humanas Preferencias de agrupamiento Falta de interacción

Fuente: Elaboración propia.

La introspección sobre sus propias prácticas permite la independencia intelectual de los docentes, descrita en el modelo teórico de Moreno (2000) como la capacidad del profesorado para identificar, adoptar y adaptar cambios en sus prácticas, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pese a esto, la disponibilidad de recursos, las exigencias institucionales, el bienestar económico, la limitada formación profesional y la propia capacidad para responder a cambios curriculares, son factores que pueden afectar la estabilidad emocional de los docentes, lo que puede ser un obstáculo en la intención para incorporar mejoras en su labor docente.

Por otra parte, los aciertos posicionan a la planificación como pilar en la labor docente para tomar decisiones didácticas autónomas, pero también a la inteligencia emocional como parte importante del proceso, ya que esta no solo contribuye a su bienestar personal, sino que favorece un entorno propicio para la innovación. Este proceso implica adaptarse y apropiarse de los cambios curriculares, paradigmas educativos emergentes, y nuevas tecnologías y formas de evaluar; sin embargo, tiene la tendencia a ser compleja por la falta de asimilación, de tiempo y de capacidad, lo que requiere supervisión, orientación y apoyo continuo.

En general, los hallazgos permiten discutir que la apertura de los docentes a las prácticas y perspectivas de otros en espacios de colaboración y flujo de ideas, desde la aportación teórica

de Moreno (2000), permite valorarla como un componente y factor positivo para la innovación, y con posibilidad de establecer mejoras en las acciones didácticas y pedagógicas; por ello, Ayuste *et al.* (2022) enfatizan la necesidad de ampliar y consolidar entornos colaborativos. En contraposición, y demostrado en los estudios descritos con anterioridad, existen discrepancias sobre lo que se realiza en la práctica, aunado a que se presenta poca evidencia empírica (Peña, 2023; Trillo *et al.*, 2017) sobre las razones ante la ausencia de colegialidad o colaboración en el profesorado, o las bajas oportunidades de observación, retroalimentación y tutoría entre pares.

La naturaleza misma de las organizaciones escolares, que a menudo puede ser compleja y burocrática, la falta de apoyo de los colegas, directivos o del sistema educativo en general, dificulta la colaboración efectiva y el intercambio de conocimientos entre docentes; a su vez, las estructuras organizativas rígidas, en ocasiones limitan las oportunidades para la comunicación abierta, lo que puede generar cierta apatía o desmotivación a la hora de desarrollar la innovación.

En este tenor, existe una necesidad de acompañamiento en el que se conforme una comunidad de aprendizaje entre los docentes (Araujo, 2020; Sosa, 2019) y se promuevan espacios en, sobre y después de la acción, privilegiando la interactividad y la implementación de estrategias como elementos de apertura que promuevan el cambio pedagógico, el intercambio de ideas, y la colaboración activa de todos los miembros de la comunidad en la búsqueda por adecuar su praxis a los contextos actuales.

Conclusiones

Las competencias docentes hacia la innovación implican un dominio efectivo de habilidades y conocimientos en entornos educativos complejos y cambiantes. A lo largo de la formación docente, desde su inicio hasta el desarrollo profesional continuo, estas competencias se van moldeando por una combinación de factores como la experiencia, las condiciones del entorno educativo, las propuestas curriculares y la interacción entre los aspectos pedagógicos y organizativos. Según diversos autores (Marcelo, 1995; Escudero, López (1992), el concepto de formación docente ha evolucionado hacia un enfoque más flexible, que debe incluir el aprendizaje de nuevas competencias que permitan a los docentes adaptar sus prácticas y enfrentar los desafíos emergentes del aula.

En este contexto, las escuelas normales han dejado de ser las únicas instituciones responsables de la formación del profesorado. La oferta educativa para futuros docentes ha crecido y se ha diversificado, incorporando universidades, instituciones de formación técnica, cursos en línea y programas especializados, que ofrecen una variedad de especialidades para adaptarse a las demandas de un sistema educativo en constante transformación. Esta diversificación puede ser vista como una oportunidad, pero también plantea desafíos significativos.

A pesar de los avances en la diversificación de los programas de formación docente, persisten elementos tradicionales que limitan el pleno desarrollo de competencias clave para la in-

novación educativa. Como apuntan Tobón (2007) y Toledo (2006), la inclusión de las TIC ha sido central en la formación de los docentes, pero poco ha bastado para lograr una transformación pedagógica evidente. La metacognición, la adaptación y la creatividad deben ser igualmente integradas para que los docentes puedan tomar decisiones autónomas y responder de manera efectiva a los nuevos retos del aula. Moreno (2000) también subraya la importancia de la reflexión crítica y la apertura a nuevas formas de enseñanza como competencias indispensables para la innovación.

Por lo anterior, se sugieren acciones que reestructuren aspectos tradicionales que han permeado en la formación docente y que rompan con las inercias que siguen imperando en los sistemas educativos (Marcelo, 1995; Vaillant, 2019; UNESCO, 2006), entre ellas:

- la formación de una cultura de innovación: fomentar un entorno educativo que valore y promueva la experimentación, el aprendizaje continuo y la implementación de nuevas ideas para favorecer la adaptabilidad ante los cambios;
- la contextualización de los modelos de formación: ajustar los programas a las realidades locales, teniendo en cuenta las características socioculturales, económicas y pedagógicas del entorno educativo específico del que se trate;
- respuesta a las necesidades y expectativas del profesorado: identificar y abordar las carencias de los y las docentes en términos de desarrollo profesional y brindar herramientas útiles para su práctica;
- la existencia de un marco teórico que oriente las estrategias de aplicación: diseñar modelos pedagógicos fundamentados en teorías sólidas que sean aplicables al contexto del que se trate; y
- un enfoque con protagonismo de los y las docentes: favorecer el empoderamiento de los docentes, permitiéndoles ser agentes activos en el diseño, adaptación y evaluación de sus prácticas para fomentar su compromiso con los procesos que se gestan en el interior de las aulas, los centros escolares y los sistemas educativos.

Referencias

- Aguilar, M.; C. Conde; M. Hernández (2019). Planeación didáctica y práctica docente de calidad para potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal 2019*. México, (504). <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P504.pdf>
- Alfonso, M.; A. Lozano (2023). Diagnóstico de la planificación didáctica efectuada por alumnado normalista: intervención para perfeccionarla. *EDUCIENCIA*, 8(1), 25-39. <https://doi.org/10.29059/educiencia.v8i1.238>

- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical RECIEM*, 3(2), 1-16. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/viewFile/RECI0606110002A/8720>
- Anguera, M. (2023). Revisitando las revisiones sistemáticas desde la perspectiva metodológica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), 1-25. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27758>
- Aparicio, C.; F. Sepúlveda (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300055>
- Aravena, O.; M. Montanero; M. Mellado (2022). Percepción del profesorado y directivos escolares acerca del acompañamiento pedagógico en aula y sus implicancias en el desarrollo profesional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Arriaga, O.; P. Lara (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 479-494. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Ayuste, A.; A. Escofet; M. Payá; L. Rubio (2022). Desarrollo de competencias investigadoras en la formación inicial del profesorado: hacia la mejora de la práctica docente universitaria y escolar. *RISEI ACADEMIC JOURNAL*, 2(1), 73-81. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/30>
- Benet, M.; S. Zafra; S. Quintero (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 7(1), 101-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751487013.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753>
- Brito, M. (2017). La planeación didáctica de docentes de telesecundaria. *CIIE Revista del Congreso Internacional de Innovación Educativa*, México: COMIE, 1-13. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1677.pdf>
- Caballero, E. (2012). La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Revista Didáctica y Educación*, 3(4), 115-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4231952>
- Canquiz, L.; D. Mayorga; C. Sandoval (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(2), 96-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404
- Castañeda, S.; O. Guirette; H. Durán; A. Arroyo (2020). Relación del desempeño profesional docente y la inteligencia emocional. *Revista de Alta Tecnología y Sociedad*, 12(1), 155-163.

- Castelo, L.; M. Martínez (2019). El acompañamiento en el trayecto de práctica profesional: percepciones del tutor y estudiante normalista. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019*. México: COMIE, 1-11. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2629.pdf>
- Cazau, P. (1999). Experiencias en planificación didáctica. *Revista Observador*, 32(1), 83.
- Cejudo, J.; M. López-Delgado (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, (23), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cencia, O.; M. Carreño; P. Eche; G. Barrantes; G. Cárdenas (2021). Estrategias docentes de profesores universitarios en tiempos de Covid-19. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 347-360. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.916>
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Revista Educere*, 10(33), 335-342. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20073>
- Córdova, H.; D. Tacca; L. Tirado (2023). Inteligencia emocional y desempeño del docente en el contexto pospandemia. *LACCEI (Latin American and Caribbean Consortium of Engineering Institutions)*. <https://doi.org/10.18687/leird2023.1.1.463>
- Cosme, R.; I. Portilla; R. Lino (2023). Comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas de nivel secundaria: una revisión bibliográfica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 143-152. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.503>
- Crichesky, G.; F. Murillo (2017). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Degetau, D.; L. Medina (2020). Hacia una caracterización de los estilos de planeación didáctica: una aproximación cognitiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (30) 73-91. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2024>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15>
- Díaz, M.; M. Romero; T. Mardones; S. Castillo; R. Sequeda (2020). Competencias didácticas para la formación inicial de profesores de Chile. Un análisis comparado. *Sophia Austral. Revista de Filosofía de la Educación*, (25), 53-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100053>
- Díaz, O. (2023). La práctica reflexiva del docente hoy. *Pensamiento Udecino*, 6(2), 61-73. <https://doi.org/10.36436/23824905.510>
- Escudero, J.; J. López (1992). (eds.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Depósito de Investigación de Sevilla, Arquetipo. <https://idus.us.es/handle/11441/48137>
- España, Y.; J. Viguera (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100017&lng=es&tlng=es

- Espíritu, E.; U. Córdova; N. Buleje; Y. Gómez; M. Palomino; A. Yllesca (2023). Inteligencia emocional en el desempeño docente en Huarochirí. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1118-1128. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.576>
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. España: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones. Cap. VII. <https://books.google.es/books?id=p1a37gYpsjEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Extremera, N.; P. Fernández (2015). *Inteligencia emocional y educación: Psicología*. España: Editorial Grupo 5
- Fernández, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30(1), 131-142. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Flores, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 99-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>
- Flórez, M.; O. Fernández (2021). Comunidades de práctica como plataformas de mejoramiento educativo. *Sophia*, 17(1), e1104. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1104>
- García, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (16), 11-28. <https://doi.org/10.14198/altern2009.16.1>
- Gil, A.; A. Antelm; E. Pérez; M. Cacheiro (2023). Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: Una perspectiva desde la educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 109-119. <https://doi.org/10.5209/rced.77198>
- González, G.; J. Barba; H. Rodríguez (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5424>
- González, M. (2018). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 61-83. <https://doi.org/10.15581/004.5.25619>
- Gutiérrez, E. (2021). Docentes en formación: reflexiones sobre su práctica en situaciones reales de trabajo en la escuela secundaria. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 64-79. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.04>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. España: Morata.
- Hernández, B. (2018). Relación de la inteligencia emocional y la evaluación de desempeño docente. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 9(2), 239-256. <https://doi.org/10.22458/caes.v9i2.2190>

- Islas, P.; M. Trevizo; A. Heiras (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.595
- Jimenez, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223–235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Lara, R.; M. Zúñiga (2020). Experiencias de innovación en la práctica docente en educación superior. De la reflexión a la acción. *Revista RedCA*, 3(8), 103-123. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i8.15465>
- Lizana, A.; M. Muñoz (2023). El alcance de la práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista INTEREDU*, 2(7), 11-50. <https://doi.org/10.32735/s2735-652320220007125>
- López, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Lucena, F.; S. Romero; M. Soto; S. Sánchez (2022). Front Matter. *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. España: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3t2s>
- Maldonado, A. (2024). Connotaciones atribuidas a la evaluación: estudio empírico basado en factores de ingreso a la Formación Inicial Docente. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 104-123.
- Mamani, I.; A. Vilca (2023). Innovando la educación: Claves para una práctica docente colaborativa. *Revista de Climatología*, 23, 2701-2709. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2701-2709>
- Manterola, C.; Astudillo, P.; Arias, E.; Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Revista Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. España: EUB.
- Marcelo, C.; D. Vaillant (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea Ediciones.
- Martínez, F. (2023). *Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mata, R.; M. Alfonso; J. Sánchez; L. Gutiérrez; J. López (2019). La perspectiva del docente sobre su planeación didáctica: experiencia del grupo focal. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(3), 8-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3261323>
- Medina, P.; M. Mollo (2021). *Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa*. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1884>
- Méndez, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencia: el concepto de competencia. *Revista Innovación Educativa*, (17), 173-184. <http://hdl.handle.net/10347/4371>

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. USA: Jossey-Bass.
- Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32.
- Moreno, M.; J. Soto (2019). Planeación de estrategias de enseñanza y sus procesos cognitivos subyacentes en un grupo de docentes de básica primaria. *Revista Educación*, 43(1), 521-533. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29798>
- Muñoz, G.; P. Rodríguez; M. Luque (2018). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Una apuesta por el cambio*. UNESCO.
- Page, M.; J. McKenzie; P. Bossuyt; I. Boutron; T. Hoffmann; C. Mulrow; L. Shamseer; J. Tetzlaff; E. Akl; S. Brennan; R. Chou; J. Glanville; J. Grimshaw; A. Hróbjartsson; M. Lalu; T. Li; E. Loder; E. Mayo-Wilson; S. McDonald; L. McGuinness; L. Stewart; J. Thomas; A. Tricco; V. Welch; P. Whiting; D. Moher (2021). Una guía actualizada para la revisión sistemática de la literatura. *Sociedad Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2021.07.010>
- Pardal, B.; J. Pardal (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 11(2), 155-160. <https://doi.org/10.14201/orl.22882>
- Parra, L.; M. Menjura; L. Pulgarín; M. Gutiérrez (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Pawson, R. (2006). *Evidenced-Based Policy: A Realist Perspective*. Sage.
- Peña, M. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Educación*, 59(2), 403-417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>
- Peña, R.; M. Pérez; E. Peña (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 00001. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Editorial Grao.
- Pincay, I.; G. Candelario; J. Castro (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología UNEMI*, 2(2), 32-40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Reynosa, E.; E. Rivera; D. Rodríguez; R. Bravo (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16(77), 141-149.
- Ríos, A. (2019). La adaptación de las prácticas docentes en un bachillerato público en contexto de vulnerabilidad. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019*. México: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2300.pdf>
- Rodriguez, R.; J. Rodríguez (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Encuentro*, (65), 64-65. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i98.5840>

- Rojas, S.; R. Arévalo (2022). Inteligencia emocional y desempeño del docente universitario en tiempos de virtualidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1570-1585. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3172
- Rojas, Y. (2021). Importancia de la inteligencia emocional en la praxis docente. *Yachay-Revista Científico Cultural*, 10(1), 591-595. <https://doi.org/10.36881/yachay.v10i1.261>
- Sabariego, M.; A. Cano; B. Gros; B. Piqué (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Salinas, A.; P. De la Fuente (2022). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, (34), 163-186. <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.13>
- Sánchez, M.; F. Navarro; J. Sánchez (2022). Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 108-120. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.7860>
- Sosa, A. (2019). Una mirada a la creatividad del docente desde una práctica pedagógica reflexiva. *Cultura Educación y Sociedad*, 10(2), 137-146. <https://doi.org/10.17981/cultedu-soc.10.2.2019.11>
- Tacca, D.; A. Tacca; R. Cuarez (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1085. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe ediciones.
- Toledo, P. (2006) Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 105-116.
- Torres, A. (2019). La práctica docente como actividad creativa de equilibrio entre la planeación y la intuición. *DOCERE*, (21), 12-15. <https://doi.org/10.33064/2019docere212475>
- Torres, M.; D. Yépez; A. Lara (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101. <http://dx.doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Trillo, F.; J. Nieto; B. Martínez; J. Escudero (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(117), 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Villano, F.; E. Quispe; R. Campos; R. Arias (2023). Una mirada hacia la inteligencia emocional y el desempeño docente en una universidad pública en Perú. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 1315-1326. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1525>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. España: Morata.
- Willys, A. (2013). La planificación docente como herramienta fundamental de la práctica docente. La formación de alumnos normalistas de la escuela normal fronteriza Tijuana en este

proceso. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1163.pdf>

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. (2a ed.). España: Narcea.

Zeichner, K.; D. Liston (1996). La práctica docente reflexiva: Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. *Wordpress*, 8-18.

Zhizhko, E. (2007). *Enseñanza por competencias. Enfoque histórico-cultural*. UK: Pearson.

Zurita, L.; C. Villagra (2023). Investigación en la formación inicial docente: identificando problemas de la propia práctica pedagógica. *Diálogos sobre Educación*, 15(28). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1325>