

2



*Evolución de la investigación sobre
la profesionalización docente:
Un análisis bibliométrico*

*Evolution of research on teacher
professionalization: A bibliometric analysis*

Miriam L. Morales Santana*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43893

Recibido: **3 de enero de 2025**
Aceptado: **4 de febrero de 2025**

* MIRIAM L. MORALES SANTANA: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria **Datos de contacto:** E-mail: miriam.morales@ulpgc.es

Resumen

La profesionalización docente es un componente esencial para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, como establece el ODS 4. Este estudio analiza la evolución, temáticas y distribución geográfica de la investigación en este campo mediante un análisis bibliométrico, abarcando la producción científica desde 1957 hasta 2024. Se utilizaron datos extraídos de Web of Science Core Collection, aplicando criterios específicos para identificar 1514 publicaciones relevantes. El análisis se llevó a cabo con R-Bibliometrix y su aplicación Biblioshiny, explorando la evolución temporal, las redes de co-ocurrencia de palabras clave y las colaboraciones internacionales. Los resultados evidencian un crecimiento acelerado en la producción científica desde 2005, con una tasa anual del 7.03 %. Las temáticas principales incluyen profesionalismo docente, formación docente y certificación, organizadas en tres clústeres temáticos. Geográficamente, Estados Unidos lidera en volumen e impacto de publicaciones, seguido por el Reino Unido y Brasil, aunque con menor impacto relativo. La colaboración internacional representa el 9.31 % del total, destacando interacciones significativas entre países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Este estudio concluye que la profesionalización docente ha pasado de ser un tema marginal a un área central en la investigación educativa, impulsada por reformas políticas y demandas pedagógicas. Sin embargo, persisten desigualdades regionales en la producción científica y en la colaboración internacional, lo que limita la diversidad de perspectivas. Se destaca la necesidad de fomentar redes globales más inclusivas y estudios innovadores que respondan a los retos educativos contemporáneos.

Palabras clave: profesionalización docente; desarrollo profesional docente; formación docente; certificación docente; investigación educativa; análisis bibliométrico.

Abstract

Teacher professionalization is an essential component for ensuring inclusive, equitable, and quality education, as established by SDG 4. This study analyzes the evolution, themes, and geographic distribution of research in this field through a bibliometric analysis, covering scientific production from 1957 to 2024. Data were extracted from the Web of Science Core Collection, applying specific criteria to identify 1,514 relevant publications. The analysis was conducted using R-Bibliometrix and its Biblioshiny application, exploring temporal trends, keyword co-occurrence networks, and international collaborations.

The results reveal accelerated growth in scientific production since 2005, with an annual rate of 7.03%. The main themes include teacher professionalism, *teacher education*, and certification, organized into three thematic clusters. Geographically, the United States leads in volume and impact of publications, followed by the United Kingdom and Brazil, although with relatively lower impact. International collaboration accounts for 9.31% of the total, with significant interactions between countries such as the United States, the United Kingdom, and Australia. This study concludes that teacher professionalization has shifted from a marginal topic to a central area in educational research, driven by policy reforms and pedagogical demands. However, regional inequalities persist in scientific production and international collaboration, limiting the diversity of perspectives. The study highlights the need to foster more inclusive global networks and innovative research that address contemporary educational challenges.

Keywords: teacher professionalization; teacher professional development; *teacher education*; teacher certification; educational research; bibliometric analysis.

1. Introducción

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) 4, formulado por Naciones Unidas, plantea «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Unesco, 2016, p. 1). Este propósito establece un compromiso global con el fortalecimiento de los sistemas educativos, subrayando la importancia del acceso equitativo a una educación de calidad como motor del desarrollo sostenible. Específicamente, la meta 4.c destaca la necesidad de aumentar sustancialmente la proporción de profesorado cualificado, especialmente en países en donde las limitaciones económicas, sociales y de infraestructura educativa dificultan la disponibilidad de docentes con una formación adecuada.

En este marco, la profesionalización docente se ha consolidado como un eje central en las políticas educativas, abordándose desde múltiples enfoques teóricos y prácticos. Lejos de limitarse a la adquisición de conocimientos técnicos y pedagógicos, la profesionalización docente constituye un proceso continuo y multidimensional que implica el desarrollo de una identidad profesional, la autonomía en la toma de decisiones y la participación activa en la configuración de la práctica pedagógica (Imbernón, 2020; Agüero-Servín *et al.*, 2022). Además, se vincula estrechamente con la regulación del ejercicio profesional y las políticas educativas orientadas a la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado (Vaillant y Marcelo, 2021; Manso y Monarca, 2016).

A nivel internacional, uno de los aspectos clave de la profesionalización docente ha sido la definición de cualificaciones mínimas, entendidas como un conjunto de competencias formalmente reconocidas que garantizan que el personal docente posea los conocimientos disciplinares, pedagógicos y metodológicos necesarios para el ejercicio de la enseñanza (Martín-Romera y García-Martínez, 2018). Estas cualificaciones suelen asociarse con la finalización de programas de formación inicial docente, un periodo crucial que influye en el desempeño y en el desarrollo de la carrera profesional.

En este sentido, diversos estudios han señalado que la calidad de la formación inicial del profesorado resulta determinante para asegurar un desempeño profesional eficiente en el futuro. Al respecto, García-Aguilera (2024) subraya la necesidad de diseñar programas académicos robustos y bien estructurados que preparen a los y las docentes para afrontar los retos de su práctica educativa. A su vez, la competencia docente debe entenderse como un comportamiento estratégico que responde a las demandas específicas del contexto educativo (Jonnaert *et al.*, 2008; Perrenoud, 2012), reconociendo el papel activo del profesorado en la adaptación y contextualización de su práctica pedagógica a los distintos escenarios profesionales (Guasch *et al.*, 2010).

Sin embargo, la definición de cualificaciones mínimas y la formación inicial docente son aspectos fundamentales para el ejercicio de la enseñanza, pero no garantizan por sí solos un desempeño profesional eficaz. Tal y como señalan Lorente y Senent (2024), una vez finalizada la formación inicial, resulta imprescindible articular procesos de inducción que incluyan formación y acompañamiento al profesorado novel durante sus primeros años de ejercicio. La finalidad, permitiendo que el profesorado novel adquiera experiencia y desarrolle sus habilidades pedagógicas en los primeros años de ejercicio a través de la mentoría. De este modo, la inducción se configura como un mecanismo clave para facilitar la inserción laboral, garantizar la continuidad en la docencia y contribuir al desarrollo profesional inicial.

En algunos países, la falta de estandarización en la definición de cualificaciones mínimas y las limitaciones en la recolección de datos suponen un reto para la implementación y monitoreo de la mejora de la formación docente. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, s.f.) existen marcadas desigualdades en la proporción media de profesorado cualificado entre países a nivel mundial. En el grupo de mayor proporción, destacan Jordania, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos de Norte América, Arabia Saudita y España, todos alcanzando un promedio del 100 %. Estos resultados reflejan sistemas educativos altamente estructurados, con una priorización significativa de la formación y certificación docente. Los altos porcentajes indican una estrecha correspondencia de sus políticas educativas con estándares internacionales de calidad, además de una inversión sostenida en el desarrollo profesional de su personal educativo.

Por otro lado, los países con menor proporción media de profesorado cualificado enfrentan desafíos significativos. Madagascar presenta una proporción alarmantemente baja de 19.41 %, seguido de Perú (20.98 %), Micronesia (Estados Federados) (23.02 %), Santo Tomé y Príncipe (29.46 %) e Indonesia (33.17 %). Estas cifras subrayan limitaciones profundas en la infraestructura educativa y en la implementación de políticas para mejorar la cualificación docente. Las posibles causas incluyen restricciones económicas, desigualdades geográficas y falta de acceso a programas de formación de calidad.

Además, tal y como recoge la tabla 1, los datos generales muestran que la proporción promedio de profesorado cualificado varía significativamente según el nivel educativo. El nivel de educación primaria lidera con un 87.10 %, lo que refleja una situación más uniforme de la cualificación docente en esta etapa, posiblemente debido a su carácter fundamental en los sistemas educativos. Le sigue secundaria básica (85.44 %) y secundaria superior (83.99 %), mientras que pre-primaria presenta la proporción más baja (78.88 %), lo cual puede indicar una menor priorización de la formación docente en este nivel, a pesar de su importancia para el desarrollo inicial de los y las menores.

El análisis regional evidencia brechas significativas en todos los niveles educativos. En pre-primaria y secundaria superior, las diferencias son especialmente notables, con rangos de 34.91 y 39.14 puntos porcentuales, respectivamente. Esto supone que algunas regiones alcanzan casi el 94 % de profesorado cualificado, mientras que otras apenas superan el 56 %. En contraste, primaria muestra una brecha más moderada, de 16.38 puntos porcentuales, lo que sugiere de nuevo una mayor uniformidad en este nivel a escala global. Las brechas en secundaria, tanto básica como superior, destacan desigualdades estructurales en el acceso a formación docente especializada, especialmente en regiones en vías de desarrollo.

Tabla 1.

Proporciones globales de profesorado cualificado y brechas en función del nivel educativo

Nivel educativo	Media global	Máximo (regional)	Brecha regional
Preescolar	78.88	93.85	34.91
Primaria	87.10	95.45	16.38
Secundaria básica	85.43	96.09	28.49
Secundaria superior	83.99	95.64	39.14

Más allá de la formación y el ejercicio iniciales, la profesionalización docente también abarca el desarrollo profesional continuo, la reflexión crítica sobre la práctica, el fortalecimiento de la autonomía profesional y la consolidación de un compromiso ético con la profesión (Manso *et al.*, 2019; Prats, 2016). En este contexto, la investigación ha enfatizado la importancia de la participación del profesorado en la definición de su propio desarrollo profesional y en la toma de decisiones curriculares (Martínez Barradas, 2022). Asimismo, se ha argumentado que la profesionalización docente no puede desvincularse del reconocimiento de su dimensión social, es decir, de la consolidación de un compromiso profesional y ético con la labor docente, el fortalecimiento de una identidad colectiva y la promoción de condiciones que garanticen derechos laborales y favorezcan una cultura de mejora continua en la educación (Imbernón, 2024).

La profesionalización docente se articula un componente esencial para garantizar la calidad educativa y el desarrollo sostenible de los sistemas educativos a nivel global. En un contexto caracterizado por cambios acelerados respecto a demandas sociales, tecnológicas y educativas, resulta imprescindible profundizar en las dinámicas que contribuyen al desarrollo profesional docente.

Aunque existe amplia literatura sobre la profesionalización docente, los estudios sobre su evolución temática y la interconexión entre los conceptos clave a lo largo del tiempo son limitados. Esto dificulta una comprensión integral de cómo los enfoques en este campo han cambiado y cuáles son las áreas prioritarias en la actualidad.

Ante la creciente importancia de la profesionalización docente como eje clave en el debate académico y en la formulación de políticas educativas y prácticas profesionales, el presente estudio busca explorar el estado actual del conocimiento académico sobre la profesionalización docente a través de un análisis bibliométrico detallado.

Los objetivos específicos de este estudio son, en primer lugar, analizar la evolución temporal de la producción científica sobre la profesionalización docente, que permita explorar las tendencias y los cambios en la generación de conocimiento en este ámbito, ofreciendo una visión histórica de su desarrollo.

En segundo lugar, identificar las principales temáticas y líneas de investigación sobre la profesionalización docente, revelando áreas emergentes y patrones de investigación que caracterizan este campo de estudio.

Y, en tercer lugar, examinar la distribución geográfica de la producción científica en torno a la profesionalización docente, destacando las contribuciones por países y regiones, así como las oportunidades de colaboración internacional para fortalecer el desarrollo del área.

2. Metodología

En el presente estudio se aplicó una metodología basada en el análisis bibliométrico, una herramienta que facilita el análisis cuantitativo de la producción científica en áreas de conocimiento como las ciencias sociales (Cobo *et al.*, 2011). Este método se ha aplicado en numerosos campos de estudio (Ellegaard y Wallin, 2015) y proporciona una perspectiva precisa sobre el estado actual de la investigación (Van Raan, 2005).

2.1. Búsqueda y fuentes de información

Se implementó un proceso estructurado para la búsqueda y selección de materiales destinados al análisis. La búsqueda se realizó en la base de datos Web of Science (WoS),

considerada la fuente de datos más antigua y confiable a nivel mundial (Birkle *et al.*, 2020, Li *et al.*, 2018).

Los datos se obtuvieron de Web of Science Core Collection (WoSCC), incluyendo Science Citation Index Expanded (SCI-Expanded) y Social Sciences Citation Index (SSCI), el 23 de octubre de 2024.

2.2. Criterios de inclusión

Los criterios de búsqueda se ajustaron para localizar estudios relevantes en el ámbito de la profesionalización docente desde sus inicios hasta la fecha del análisis. Para definir los términos, se revisaron recursos como el *Thesaurus* de la APA y otras fuentes similares, dando como resultado la siguiente fórmula: TS = («teacher professionalization» OR «teacher professionalism» OR «professionalization of teaching» OR «teaching as a profession» OR «teacher qualification» OR «teacher certification»). TS representa «búsqueda por tópico» e incluye el título, resúmenes, palabras clave del autor y palabras clave.

La búsqueda inicial arrojó un total de 1855 artículos. El tipo de literatura se limitó a «artículo» o «revisión». Este proceso de búsqueda avanzada excluyó 341 artículos. Finalmente, se obtuvieron y analizaron 1514 publicaciones.

Respecto a la extracción de datos, se obtuvieron los metadatos de los artículos como un archivo de texto plano (.txt), incluyendo: (a) autores/editores, (b) nombre completo de los autores, (c) título, (d) fuente, (e) palabras clave de los autores, (f) palabras clave adicionales, (g) resúmenes, (h) afiliaciones de los autores, (i) afiliación del autor de correspondencia, (j) referencias citadas, (j) citas totales, (k) artículos altamente citados, (l) recuento de uso, (m) año de publicación, (n) DOI, (o) categoría temática, (p) identificadores de autor, (q) idiomas y (r) agencias de financiamiento.

2.3. Método de análisis

El análisis bibliométrico permite registrar, acceder objetivamente y procesar grandes volúmenes de publicaciones para resumir en profundidad las tendencias recientes de la producción científica en una disciplina o área de investigación específica. En este estudio, el análisis bibliométrico se llevó a cabo utilizando R-Bibliometrix, específicamente la aplicación Biblioshiny (Aria y Cuccurullo, 2017), para representar patrones de publicación y tendencias de investigación en la profesionalización docente a nivel mundial. Además, permite explorar y evaluar la estructura del conocimiento científico actual en este campo, proporcionando una visión general del estado de la cuestión.

El análisis se ha estructurado en torno a dos dimensiones clave que permiten explorar la estructura del conocimiento científico en esta área de investigación. Por un lado, la estructura conceptual se ha examinado mediante el mapa temático, la evolución temática y la red de co-ocurrencia de palabras clave, lo que permite identificar los temas centrales de investigación y las tendencias emergentes en la literatura científica sobre profesionalización docente.

Por otro lado, se ha revisado la estructura social mediante el análisis de la red de colaboración y el mapa de colaboración mundial, con el fin de examinar la distribución geográfica de la producción científica en torno a la profesionalización docente, destacando las contribuciones de diferentes países y regiones y las oportunidades de colaboración internacional para fortalecer el desarrollo del área.

3. Resultados

3.1. Características de la producción científica sobre profesionalización docente

El análisis bibliométrico proporciona una panorámica detallada sobre las características de la producción científica sobre la profesionalización docente. Este análisis permite identificar aspectos clave como el volumen de publicaciones, la diversidad temática y las dinámicas de autoría. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos más relevantes.

La producción científica en este campo abarca un extenso periodo, desde 1957 hasta 2024, durante el cual se han publicado 1514 documentos, con un promedio anual de 22.32 publicaciones y una tasa de crecimiento anual del 7.03 %. Estos resultados reflejan un desarrollo sostenido de la investigación en esta área.

Asimismo, se identificaron 633 fuentes y 3047 palabras clave de autor, lo que sugiere una notable diversidad temática y un esfuerzo por explorar distintos enfoques en el campo de estudio.

Por su parte, el análisis de la autoría muestra la participación de 1986 autores, con un promedio de 2.2 coautores por documento. A pesar de esta tendencia a la coautoría, se registraron 528 publicaciones de autoría única. Además, la colaboración internacional alcanza un 9.31 %, lo que indica una presencia limitada de redes de investigación en este campo a nivel mundial.

Tabla 2.

Resumen de la información principal sobre los datos bibliométricos en el análisis de la profesionalización docente

Descripción	Resultado
Rango temporal	1957-2024
Número de publicaciones	1514
Promedio de publicaciones por año	22.32
Tasa de crecimiento anual (%)	7.03
Número de fuentes	633
Numero de palabras clave del autor	3047
Número de autores	1986
Publicaciones con una autoría	528
Promedio de coautores por documento	2.2
Número de referencias	53949
Citas promedio por documento	13.82
Colaboración internacional (%)	9.31

3.2. Análisis de la evolución temporal de la producción científica

La investigación en profesionalización docente ha mostrado un crecimiento notable a lo largo del periodo analizado (figura 1). Este crecimiento se ajusta a un modelo cuadrático ($y=0.0466x^2-1.9015x+14.477$) con un coeficiente de determinación de $R^2=0.9332$, lo que indica que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos observados. Este ajuste confirma un patrón de crecimiento acelerado, reflejado en que el número de publicaciones ha incrementado a un ritmo cada vez más rápido, especialmente en las últimas dos décadas.

Asimismo, el desarrollo de la investigación en este campo puede dividirse en tres fases principales. La primera, entre 1957 y 1990, se caracteriza por un bajo nivel de producción académica, reflejando un interés limitado en el tema. La segunda, de 1990 a 2005, evidencia un crecimiento gradual, con incrementos sostenidos pero moderados. Finalmente, desde 2005, se observa una expansión acelerada, superando las 80 publicaciones anuales en los últimos años.

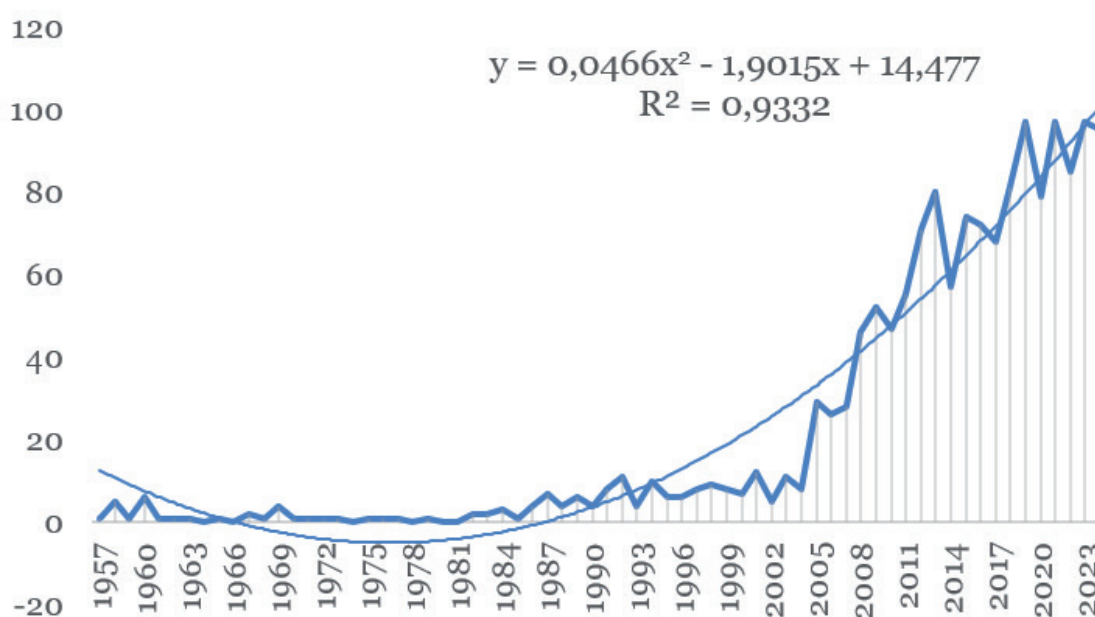


Figura 1. Evolución temporal de la producción científica

3.2. Análisis de las temáticas principales de las publicaciones y líneas de investigación

El análisis de la co-ocurrencia de palabras clave sobre la profesionalización docente (figura 2) muestra la red de términos más frecuentes en la investigación en este campo. En esta red, los nodos representan palabras clave empleadas por los diferentes autores en las publicaciones, mientras que las conexiones entre ellos indican la frecuencia con la que estas palabras aparecen juntas en los estudios analizados. El tamaño de los nodos refleja la relevancia de cada tema, y los colores agrupan palabras clave en diferentes clústeres temáticos.

En términos generales, este análisis ilustra cómo los estudios en este campo están interconectados a través de temas clave como profesionalismo docente (*teacher professionalism*), educación docente (*teacher education*), certificación docente (*teacher certification*) y política educativa (*policy*), destacando la amplitud y complejidad de esta área de investigación.

El clúster principal, representado en color azul, incluye términos destacados como profesionalismo docente (*teacher professionalism*) y educación docente (*teacher education*), los cuales constituyen los temas centrales en la investigación sobre la profesionalización docente. Estos términos están fuertemente conectados con palabras clave

relacionadas como retención docente (*teacher retention*), desarrollo profesional docente (*teacher professional development*) y profesionalización docente (*teacher professionalization*), lo que indica que la profesionalización y la formación docente son el núcleo de esta área de estudio.

Relacionado con el clúster principal, se encuentran otros términos dentro del mismo clúster azul, como identidad profesional (*professional identity*), autonomía docente (*teacher autonomy*) y educación superior (*higher education*). Estos términos reflejan un enfoque en el desarrollo profesional, la identidad docente y la autonomía, aspectos que complementan y amplían la noción de profesionalización docente, subrayando la importancia de la formación continua y el fortalecimiento de la identidad profesional.

En el clúster rojo, se agrupan términos como certificación docente (*teacher certification*), cualificación docente (*teacher qualification*) y logro estudiantil (*student achievement*), los cuales destacan un interés en la certificación y cualificación docente, así como en los estándares de calidad, efectividad y los resultados educativos asociados con la profesionalización.

Finalmente, el clúster verde agrupa términos relacionados con la educación y el currículo, tales como educación (*education*), currículo (*curriculum*) y política educativa (*educational policy*), lo que sugiere una conexión entre la profesionalización docente y las prácticas educativas más amplias.

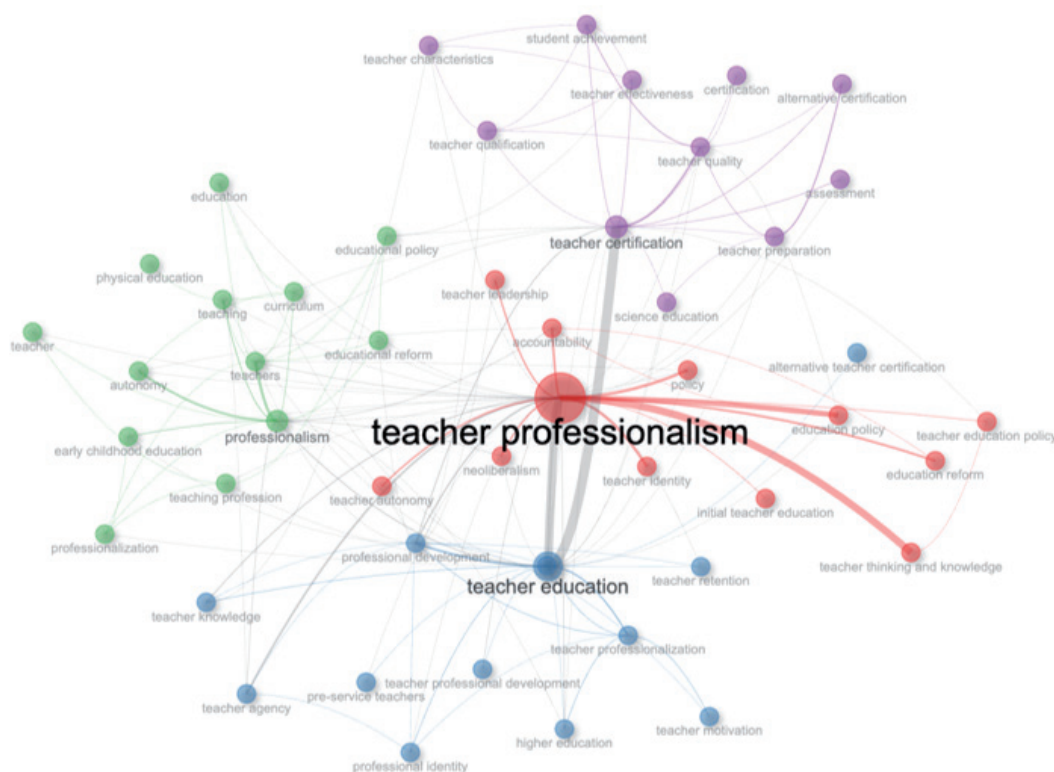


Figura 2. Red de co-ocurrencia de palabras clave en la investigación sobre profesionalización docente

Por otra parte, la distribución temática de las palabras clave en la investigación sobre la profesionalización docente, organizadas en función de su centralidad y densidad, se presentan en la figura 3. La disposición de los temas en estos cuadrantes proporciona una visión estructurada de las áreas clave en la investigación sobre la profesionalización docente, destacando tanto las temáticas centrales y ampliamente investigadas como las áreas especializadas y emergentes.

En el cuadrante superior derecho se encuentran temas como profesionalismo/profesionalidad (*professionalism*), docentes (*teachers*) y política educativa (*education policy*), que representan áreas consolidadas y fundamentales en el campo. Estos temas, con alto desarrollo y relevancia, funcionan como motores de la investigación en profesionalización docente, reflejando su importancia sostenida y su fuerte presencia en la literatura.

En el cuadrante inferior derecho se ubican conceptos básicos y transversales como profesionalismo docente (*teacher professionalism*), formación docente (*teacher education*) y profesionalización docente (*teacher professionalization*). Aunque estos temas presentan una menor densidad en comparación con los temas motores, su alta centralidad indica que son ampliamente abordados y fundamentales para el desarrollo conceptual de la profesionalización docente.

El cuadrante superior izquierdo agrupa temas más especializados, como pensamiento y conocimiento docente (*teacher thinking and knowledge*), socialización docente (*teacher socialization*) y currículo de formación docente (*teacher education curriculum*). Estos términos muestran un desarrollo significativo, pero con menor conexión con el núcleo principal del campo, lo que sugiere que son áreas de conocimiento específico, bien desarrolladas, aunque menos centrales en el estudio de la profesionalización docente.

Por último, en el cuadrante inferior izquierdo, aparece el tema motivación docente (*teacher motivation*), que se clasifica como emergente o en declive debido a su baja densidad y centralidad. Su ubicación en este cuadrante indica que, dentro del contexto de la profesionalización docente, motivación docente (*teacher motivation*) es un tema explorado de forma incipiente o en descenso en comparación con otras áreas más consolidadas.

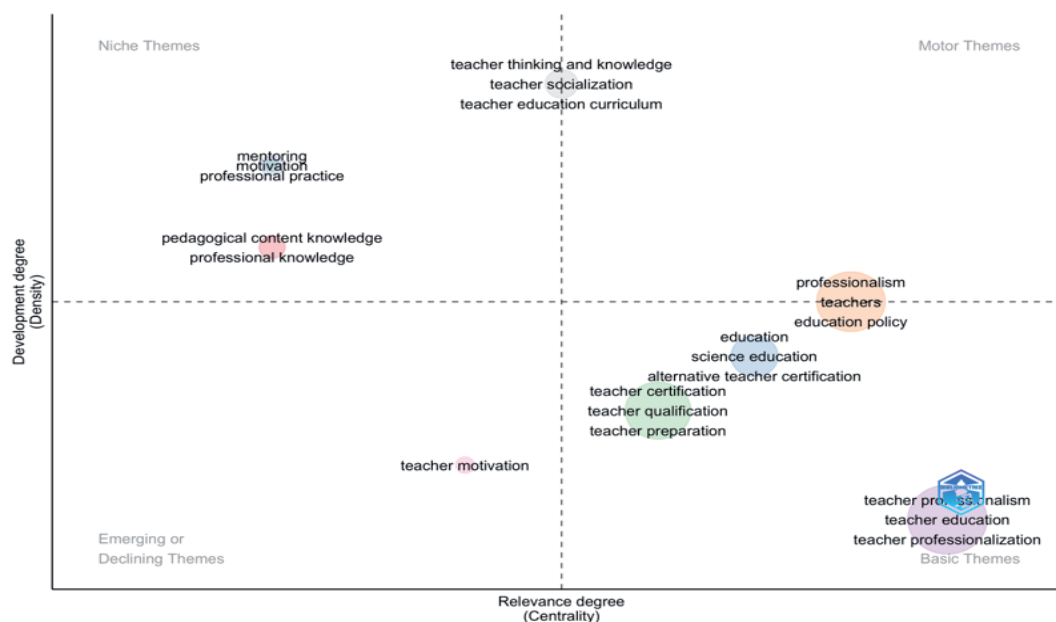


Figura 3. Mapa temático de las palabras clave en la investigación sobre profesionalización docente

Asimismo, la evolución temática sobre profesionalización docente puede ser analizada a lo largo de dos periodos, 1957-2004 y 2005-2024, mostrando cómo los términos clave han cambiado o persistido a lo largo del tiempo. La división en dos intervalos (en lugar de tres) responde al volumen desigual de publicaciones entre las etapas descritas en la figura 1. Concretamente, entre 1957 y 2005, se registra una baja producción científica, con años en los que no hay suficientes datos para realizar un análisis más detallado. Por ello, se optó por agrupar este periodo como un bloque único para garantizar la coherencia y robustez del análisis temático. Cada columna representa los temas principales más recurrentes en cada periodo, mientras que las líneas que conectan los bloques muestran la continuidad o transformación de estos temas entre los dos intervalos (figura 4).

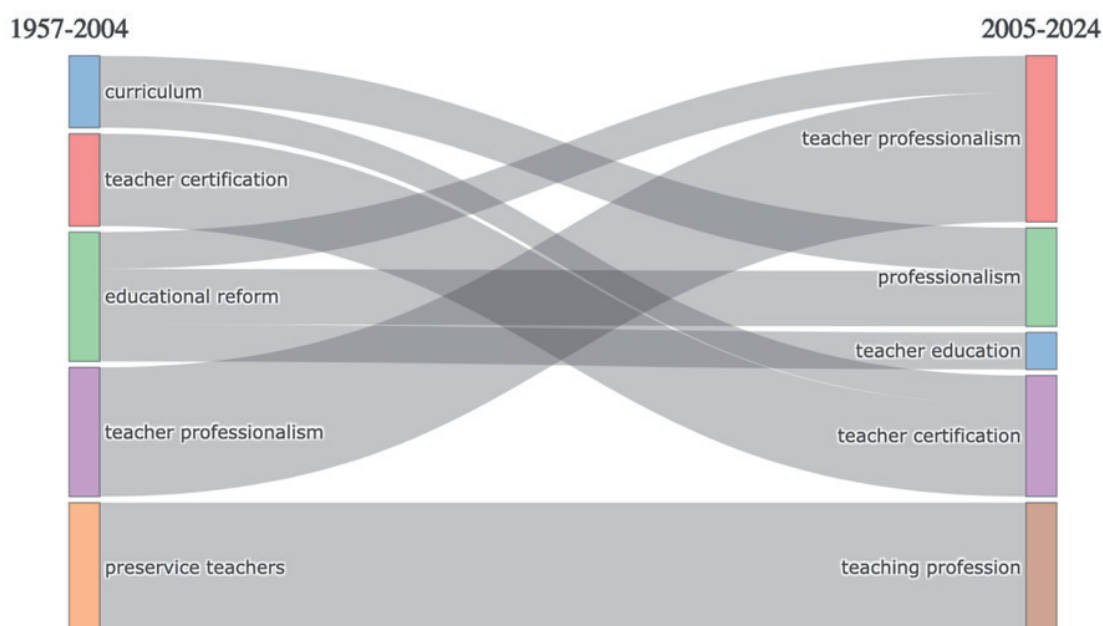


Figura 4. Evolución temática en la profesionalización docente: 1957-2024

En el primer periodo (1957-2004), se observa la prevalencia de temas como la certificación docente (*teacher certification*), la reforma educativa (*educational reform*) y el currículo (*curriculum*). Estos términos reflejan un enfoque inicial en aspectos relacionados con las políticas educativas, la estandarización y la estructura curricular. Asimismo, emerge el concepto de profesionalismo docente (*teacher professionalism*), que comienza a consolidarse como un eje central en la investigación sobre la profesionalización docente. Otro tema relevante en esta etapa es el de los docentes en formación (*preservice teachers*), que señala el interés en los procesos iniciales de formación profesional.

En el segundo periodo (2005-2024), se identifican cambios significativos en las prioridades temáticas. Mientras que conceptos como el profesionalismo docente (*teacher professionalism*) y la certificación docente (*teacher certification*) mantienen su relevancia, aparecen nuevas áreas de interés, como la educación docente (*teacher education*) y la profesión docente (*teaching profession*). Estos términos sugieren un cambio hacia enfoques más integrales que abordan tanto el desarrollo profesional continuo como las dinámicas de la práctica docente en un contexto más amplio. Por otro lado, términos

como la reforma educativa (*educational reform*) pierden protagonismo, lo que podría indicar un desplazamiento de la atención desde las políticas generales hacia los procesos específicos de profesionalización.

El análisis también revela cómo los conceptos centrales evolucionan y se interconectan entre los dos periodos. En este sentido, el término docentes en formación (*preservice teachers*), predominante en la primera etapa, parece integrarse dentro de una perspectiva más amplia representada por la educación docente (*teacher education*) en la etapa posterior. Asimismo, el fortalecimiento de términos como la profesión docente (*teaching profession*) y la educación docente (*teacher education*) refleja una consolidación de la profesionalización como un área de investigación multidimensional que abarca tanto la preparación inicial como el desarrollo continuo del profesorado.

3.3. Distribución Geográfica de la Producción Científica

La figura 5 presenta la distribución de la producción científica y el número total de citas por país en el campo de la profesionalización docente. Este análisis permite identificar no solo los países con mayor volumen de publicaciones, sino también el impacto de estas investigaciones, medido a través del número total de citas.

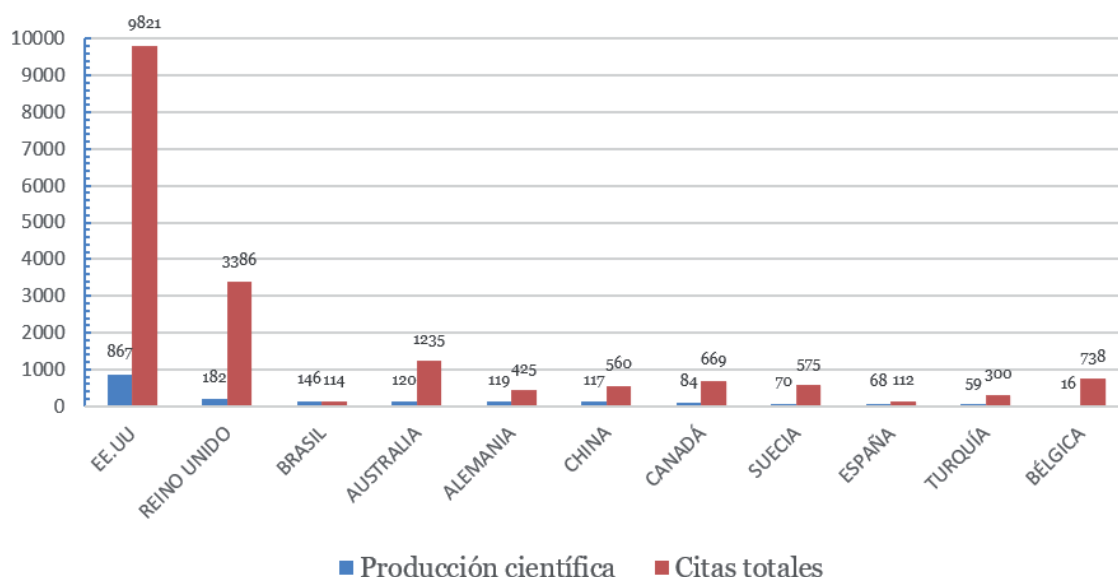


Figura 5. Producción científica por países y citas totales

Estados Unidos se posiciona como el líder indiscutible en la producción científica, con un total de 867 publicaciones y 9821 citas, lo que refleja no solo una alta capacidad de producción, sino también un impacto significativo en el desarrollo del conocimiento en este campo. Este predominio podría estar relacionado con la inversión sostenida en investigación educativa, así como con políticas educativas que priorizan la formación y profesionalización docente.

En segundo lugar, el Reino Unido destaca con 182 publicaciones y 3,386 citas. Aunque el volumen de publicaciones es considerablemente menor que el de Estados Unidos, el alto número de citas sugiere que los estudios realizados en este país tienen un impacto notable en la literatura sobre profesionalización docente, lo que podría estar vinculado a la calidad y relevancia de las investigaciones publicadas.

Brasil y Australia ocupan posiciones destacadas en términos de producción, con 146 y 120 publicaciones, respectivamente. Sin embargo, el impacto relativo de estas publicaciones, reflejado en el número total de citas (614 para Brasil y 1,235 para Australia), es menor en comparación con los países líderes. Esto sugiere que, aunque tienen una contribución importante en términos de volumen, sus estudios aún no logran un impacto proporcionalmente alto en el ámbito internacional.

Entre los países europeos, Alemania (119 publicaciones, 425 citas) y España (68 publicaciones, 575 citas) muestran una contribución relevante al volumen de publicaciones en el campo, aunque con un impacto más moderado. Suecia, con 70 publicaciones y 669 citas, refleja un equilibrio similar entre volumen de producción e impacto.

Por otro lado, Bélgica y Turquía presentan patrones diferenciados. Bélgica, a pesar de contar con solo 16 publicaciones, registra 738 citas, lo que indica un impacto elevado en relación con su limitada producción. Turquía, con 112 publicaciones y 300 citas, muestra un desempeño más orientado hacia el volumen, pero con menor repercusión en el campo.

El análisis del grado de colaboración internacional de los veinte países con mayor producción científica nos permite examinar la distribución de publicaciones según su autoría, distinguiendo entre las producidas dentro de un mismo país (SCP, Single Country Publications) y aquellas que resultan de la colaboración entre múltiples países (MCP, Multiple Country Publications) (figura 6).

Estados Unidos muestra una mayor proporción de publicaciones clasificadas como SCP, lo que refleja una fuerte capacidad nacional para desarrollar investigaciones en profesionalización docente. Sin embargo, presenta una proporción más baja de colaboración internacional en relación con su total de publicaciones. En contraste, países como Reino Unido y Australia muestran una participación notable en MCP, lo que indica un alto nivel de integración en redes globales de investigación.

Entre los países europeos, Alemania y España destacan por mantener un equilibrio entre SCP y MCP, lo que sugiere una combinación de investigaciones de carácter local con contribuciones internacionales. Por su parte, Brasil y China también aportan un volumen significativo de publicaciones, aunque predominantemente SCP, señalando la necesidad de fortalecer su integración en redes internacionales para aumentar el impacto global de sus estudios.

Países con menor volumen de publicaciones, como Sudáfrica, Indonesia y Noruega, presentan una proporción relativamente alta de MCP, lo que refleja una actuación estratégica en la colaboración internacional que contribuye a fortalecer su representación en el campo. Este patrón es particularmente relevante para regiones con menos tradición en investigación educativa, ya que la participación en redes internacionales puede facilitar el acceso a recursos y aumentar su visibilidad científica.

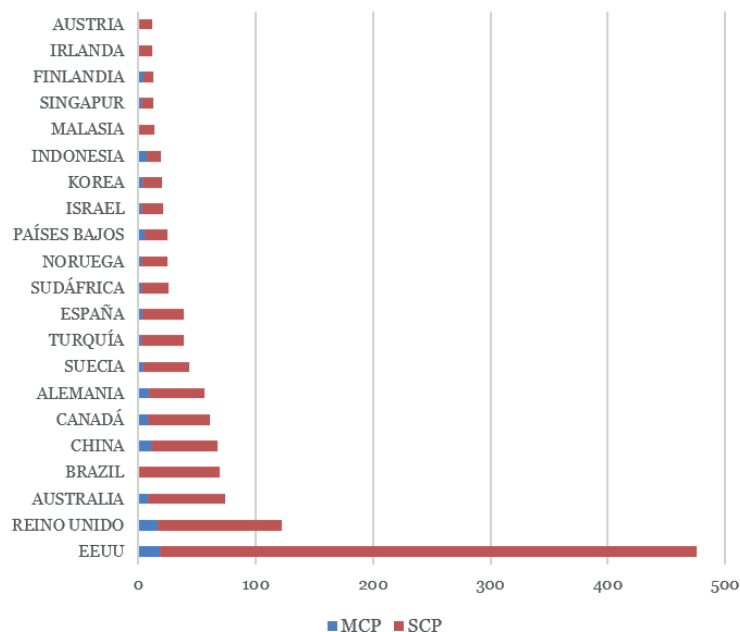


Figura 6. Distribución del grado de colaboración por países

Respecto al análisis de redes de colaboración entre países se ha obtenido un porcentaje de colaboración internacional del 9.31 %. La figura 7 muestra los países con mayor contribución científica y las relaciones más significativas entre ellos.

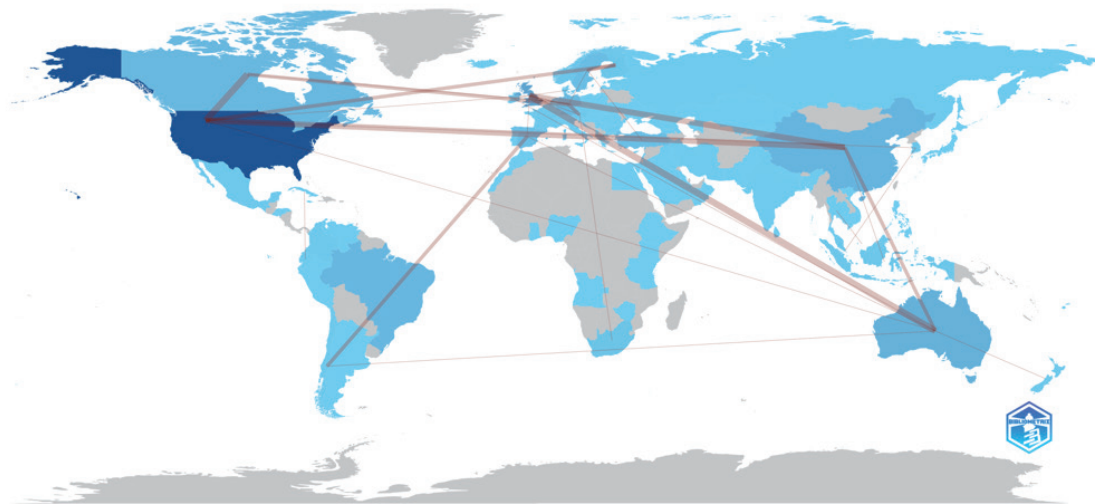


Figura 7. Mapa de colaboración entre países

Estados Unidos se posiciona como el principal centro de colaboración, con relaciones destacadas con países europeos como Reino Unido, Alemania y España, así como con Australia y China. Estas interacciones subrayan el rol central de Estados Unidos en la producción científica y su capacidad para liderar colaboraciones globales, facilitadas probablemente por su infraestructura de investigación y recursos financieros.

En Europa, países como Reino Unido y Alemania también desempeñan un papel clave en las redes de colaboración, con interacciones significativas tanto entre ellos como con otros países europeos. Estas relaciones reflejan la fortaleza del continente en términos de investigación educativa, con una tradición consolidada en estudios sobre la profesionalización docente.

Australia y China mantienen conexiones relevantes con Estados Unidos y otras regiones. Australia muestra su capacidad para integrarse en investigaciones de alta relevancia global al tiempo que participa en contextos regionales. Por su parte, China ha ganado presencia en la colaboración internacional, reflejando el rápido desarrollo de su sistema de investigación y su creciente influencia en la generación de conocimiento educativo.

En América Latina, Brasil aparece como el país con mayor contribución y con conexiones importantes, principalmente con Estados Unidos y algunos países europeos. Esto refleja el interés creciente de la región en la profesionalización docente, aunque todavía con menor impacto en términos de redes internacionales.

Por su parte, África muestra una menor representación en términos de producción científica y colaboración internacional, lo que podría estar relacionado con limitaciones en acceso a recursos de investigación o una menor priorización del tema en políticas educativas.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo primordial de esta investigación fue explorar el estado actual del conocimiento académico sobre la profesionalización docente mediante un análisis bibliométrico.

Con la finalidad de ofrecer una visión integral de la producción científica en este campo, se analizó la evolución temporal de la producción científica, las principales temáticas y líneas de investigación, así como la distribución geográfica de las publicaciones sobre el tema.

4.1. Evolución temporal de la producción científica

La profesionalización docente ha pasado de ser una cuestión marginal en la investigación educativa a una preocupación central. El patrón de crecimiento de la producción científica, especialmente pronunciado en las últimas dos décadas, puede interpretarse como una consolidación del campo como área prioritaria de investigación educativa. Esto refleja no solo un incremento en el interés académico, sino también una respuesta a los retos cambiantes del sistema educativo global. Las dinámicas observadas sugieren que los debates contemporáneos en torno a la calidad docente, el desarrollo profesional y las demandas pedagógicas han actuado como catalizadores de este incremento.

En este sentido, Mockler (2013) subraya que la reciente aceleración en el número de publicaciones está profundamente influida por las políticas educativas internacionales y los contextos de reforma que han situado el desarrollo profesional docente en el centro del debate educativo. Estas reformas han sido impulsadas por la necesidad de mejorar la calidad docente para responder a demandas globales, lo que ha generado un aumento significativo en la investigación.

Por su parte, Moore y Clarke (2016) destacan que las estructuras políticas y económicas han generado tensiones entre las demandas externas impuestas por los sistemas educativos y la capacidad de los docentes para ejercer de manera autónoma y reflexiva. Estas tensiones no solo condicionan las prácticas pedagógicas, sino que también han motivado un mayor interés académico en comprender cómo las reformas educativas impactan en la profesionalización docente y en las condiciones laborales del profesorado.

De manera complementaria, Quartz *et al.* (2008) examinan cómo las dinámicas internas de las instituciones educativas han contribuido a la retención docente y al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en contextos de cambio social y político. Estas iniciativas destacan la importancia de generar sistemas educativos resilientes que no solo respondan a las presiones externas, sino que también promuevan entornos de apoyo para el desarrollo profesional docente.

Finalmente, Suprayogi *et al.* (2017) aportan una perspectiva centrada en las demandas pedagógicas emergentes, particularmente en contextos de diversidad estudiantil. Estas demandas están impulsando nuevas líneas de investigación enfocadas en estrategias adaptativas que permitan a los docentes abordar las complejidades de los entornos educativos contemporáneos. Esta diversidad no solo requiere innovación en las prácticas pedagógicas, sino también un replanteamiento de los enfoques tradicionales de formación docente.

En conjunto, estos aportes destacan cómo las interacciones entre las políticas educativas, las demandas institucionales y las necesidades pedagógicas están configurando la agenda de investigación en torno a la profesionalización docente, consolidando su relevancia como un campo clave en la educación contemporánea.

No obstante, este crecimiento acelerado también genera interrogantes sobre su sostenibilidad. El ajuste de los datos a un modelo cuadrático refleja un dinamismo significativo en la producción académica, pero también advierte sobre posibles riesgos asociados. Un crecimiento tan rápido podría derivar en la saturación temática, con investigaciones redundantes que aporten poco a la innovación, o incrementar la competencia por espacios en revistas de alto impacto, limitando la diversidad de contribuciones. Para garantizar un desarrollo equilibrado y sostenido del campo, resulta fundamental monitorear estas tendencias y promover investigaciones que no solo sean relevantes, sino también diversas e innovadoras.

4.2. Líneas de investigación actuales y áreas emergentes

El análisis de los resultados revela una configuración diversa de las líneas de investigación, evidenciada por la atención simultánea a temas como las tensiones en las políticas educativas (Moore y Clarke, 2016), el aprendizaje profesional como trabajo de identidad (Mockler, 2013), y las estrategias pedagógicas adaptativas en contextos de diversidad (Suprayogi *et al.*, 2017). Esta multiplicidad refleja un esfuerzo por abordar tanto las dimensiones estructurales como las prácticas en torno a la profesionalización docente. Los datos destacan la preponderancia de temas relacionados con las políticas educativas, las estrategias pedagógicas y el desarrollo profesional, así como la inclusión educativa como eje transversal.

Un tema motor identificado es el impacto de las políticas educativas, que actúan como un marco estructurador de muchas investigaciones en este campo. Moore y Clarke (2016) exploran las tensiones generadas por las reformas educativas, destacando cómo estas afectan la autonomía docente y reconfiguran las prácticas pedagógicas. Estas políticas a menudo imponen estándares que, aunque buscan mejorar la calidad educativa, generan presiones significativas sobre los docentes.

En este sentido, Mockler (2013) destaca que el aprendizaje profesional docente ha sido concebido predominantemente como un proceso de adquisición de habilidades y desarrollo de competencias. Sin embargo, propone una reinterpretación innovadora que lo vincule con la construcción de la identidad profesional docente, al reconocer que las

políticas educativas influyen no solo en las competencias técnicas de los docentes, sino también en sus valores y aspiraciones personales y colectivos.

Esta influencia de las políticas en la configuración del rol docente ha llevado a destacar el papel del profesorado dentro de la formulación de políticas educativas. Sachs (2016) subraya la necesidad de que los docentes asuman un papel más activo en la investigación educativa y en el diseño de prácticas validadas empíricamente. Este enfoque no solo fortalece sus competencias profesionales frente a las crecientes demandas políticas y sociales, sino que también promueve una profesión docente empoderada y capaz de liderar procesos de innovación pedagógica y curricular. Desde esta perspectiva, se plantea la importancia de considerar al profesorado como un actor clave en la toma de decisiones, promoviendo modelos de gobernanza más participativos en los que los docentes no solo sean agentes ejecutores de reformas, sino también protagonistas en su diseño e implementación.

En un nivel más amplio, ha surgido un debate sobre la convergencia o divergencia de modelos de gobernanza educativa en un contexto de globalización, analizando hasta qué punto las reformas educativas deben ajustarse a modelos internacionales o adaptarse a las realidades nacionales. Mientras algunas políticas buscan homogeneizar la educación siguiendo estándares globales, otras enfatizan la necesidad de contextualizar las reformas según las necesidades del profesorado y del alumnado en cada sistema educativo (Menter y Flores, 2020).

Como parte de esta tendencia global, ha aumentado el interés por el impacto de las políticas de estandarización y control en la autonomía docente. Estas reformas, impulsadas por el objetivo de convergencia internacional, han promovido mecanismos de regulación estrictos para garantizar la calidad educativa; pero a su vez pueden restringir la autonomía de los docentes para tomar decisiones pedagógicas ajustadas a su realidad educativa, afectando su motivación y desempeño profesional (Aubrey y Bell, 2015; Sherman, 2020).

Asimismo, la inclusión educativa se presenta como un eje transversal que abarca tanto las necesidades individuales del alumnado como las dimensiones sociales y comunitarias de la educación. En lo referente a las necesidades individuales, Suprayogi *et al.* (2017) destacan la instrucción diferenciada como una estrategia clave para garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Esta práctica permite personalizar el aprendizaje, adaptándolo a las necesidades específicas del alumnado, y refleja una evolución en los modelos pedagógicos hacia enfoques más inclusivos y flexibles. Sin embargo, los autores identifican limitaciones importantes en su aplicación, como la insuficiente formación docente y el escaso apoyo institucional, que dificultan su implementación efectiva. Estas observaciones evidencian la necesidad de desarrollar programas de capacitación más robustos y de crear entornos escolares que respalden a los docentes en la adopción y desarrollo de estas prácticas adaptativas.

Por otra parte, Qvortrup y Qvortrup (2018) plantean que la inclusión no debe limitarse a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que debe abordar las dimensiones sociales y comunitarias de la educación. Esta aproximación propone una definición operativa de inclusión que integre los diferentes grados y niveles de pertenencia en las comunidades escolares, promoviendo un sentido de pertenencia y participación plena. Un enfoque que no solo aboga por el compromiso con la equidad, sino que también posiciona a las instituciones educativas como espacios fundamentales para el fortalecimiento de la cohesión social y comunitaria.

Con todo, la investigación actual en profesionalización docente resalta la importancia de un diseño de políticas educativas que equilibre las demandas externas con las realidades profesionales, fomentando un enfoque crítico y adaptativo para responder a los retos contemporáneos en la educación.

Esta evolución refleja una transición temática en la investigación, que ha pasado de un enfoque inicial centrado en políticas y estándares hacia una atención más integrada en los procesos de formación y desarrollo docente. En sus primeras etapas, las investigaciones se enfocaban principalmente en establecer marcos normativos y asegurar estándares de calidad mínimos. No obstante, en las últimas décadas, el campo ha evolucionado hacia una perspectiva más amplia e integral, abordando aspectos como la construcción de la identidad profesional y el empoderamiento docente. Este cambio subraya cómo el campo responde a las demandas cambiantes de los sistemas educativos globales, consolidando temas clave como el desarrollo profesional docente y la formación docente como pilares fundamentales del debate académico.

4.3. Distribución geográfica y colaboración internacional

El análisis de la distribución geográfica en el campo de la profesionalización docente pone de manifiesto dinámicas desiguales entre países y regiones, con una notable concentración de la producción en determinados países. En primer lugar, Estados Unidos lidera con una alta capacidad de producción e impacto, lo que refleja no solo una fuerte inversión en investigación educativa, sino también políticas que han priorizado históricamente la formación docente. No obstante, esta concentración también implica un dominio temático y metodológico que puede limitar la inclusión de perspectivas regionales o contextuales más diversas. Promover una mayor internacionalización permitiría integrar visiones más variadas y enriquecer el debate académico en torno a la profesionalización docente.

En Europa, países como el Reino Unido y Alemania destacan tanto por su volumen de producción como por el impacto de sus publicaciones. Este dinamismo puede estar relacionado con tradiciones consolidadas en investigación educativa y un acceso significativo a redes internacionales, lo que facilita la difusión de sus hallazgos y la participación en proyectos transnacionales. En contraste, aunque países como Bélgica presentan una menor producción, el alto impacto de sus publicaciones evidencia estrategias de investigación focalizadas y bien conectadas a nivel internacional.

Por otro lado, en América Latina, Brasil emerge como líder regional, con un esfuerzo considerable en términos de producción científica. Sin embargo, su menor impacto relativo revela la necesidad de mejorar su inserción en redes internacionales para incrementar la visibilidad y la influencia de su investigación. Por el contrario, Australia demuestra que la combinación de un volumen significativo de publicaciones con una activa colaboración internacional puede reforzar la posición global de un país en este campo.

Además, se observa una clara relación entre los países que lideran la producción científica o cuentan con una sólida trayectoria de investigación en este campo y la implementación de políticas educativas orientadas hacia una mayor estandarización de la profesión docente. Este vínculo pone de manifiesto cómo la generación de conocimiento en países desarrollados ha impulsado ajustes significativos en las políticas educativas, promoviendo estándares de formación docente que han fortalecido sus sistemas educativos. Estas políticas han permitido que la mayoría del profesorado en estas regiones disponga de una formación inicial reconocida y requerida, consolidando la profesionalización docente como un eje central para la mejora de la calidad educativa.

Sin embargo, regiones como América Latina, África y algunas partes de Asia aún enfrentan retos significativos, probablemente derivados de la falta de infraestructura, recursos y priorización política. Estas barreras no solo afectan el desarrollo de la investigación en estas regiones, sino que también limitan su capacidad para implementar políticas que eleven la formación docente a estándares de calidad.

En cuanto a las redes de colaboración, el análisis evidencia una marcada concentración en países de alto impacto, como Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Australia y China. Estas naciones dominan tanto en términos de volumen de producción como en la participación en redes internacionales, mientras que regiones como América Latina, África y Asia muestran un potencial significativo para incrementar su integración en estas redes. Este patrón subraya la necesidad de diversificar geográficamente las colaboraciones científicas, con el objetivo de enriquecer las perspectivas y fortalecer la investigación sobre profesionalización docente a nivel global.

Las redes de colaboración internacional emergen como un factor crítico para diversificar y enriquecer el conocimiento sobre profesionalización docente. Países como Suecia y Australia destacan por su capacidad para generar colaboraciones transnacionales, lo que contribuye a la innovación y al intercambio de perspectivas diversas. Por otro lado, regiones con menor representación, como África, enfrentan retos importantes debido a limitaciones en recursos y una menor priorización de este tema en sus agendas educativas. Este contexto resalta la necesidad de iniciativas globales que promuevan la inclusión de regiones subrepresentadas, fomentando la equidad en la producción y difusión del conocimiento académico.

De este modo, la distribución geográfica de la producción científica refleja tanto inequidades estructurales como oportunidades para el fortalecimiento de redes internacionales. Abordar estas desigualdades mediante iniciativas que impulsen colaboraciones globales que fomenten la participación equitativa de todas las regiones, contribuiría a diversificar las perspectivas y fortalecer un entendimiento más contextualizado y global de la profesionalización docente.

Aunque esta investigación ha tratado de ofrecer una visión integral sobre el conocimiento actual en la profesionalización docente, cabe señalar que la dependencia de bases de datos internacionales podría estar generando una subrepresentación de investigaciones provenientes de ciertos contextos regionales. Incorporar bases locales y explorar cómo las políticas educativas afectan la profesionalización docente en países en desarrollo permitiría ampliar la perspectiva y lograr una visión más inclusiva y representativa del campo. Asimismo, el impacto de las herramientas digitales y las redes de colaboración internacional se presenta como un área emergente que requiere un análisis más profundo, dado su potencial para transformar las dinámicas de formación y desarrollo profesional en un mundo interconectado.

Futuros estudios deberían centrarse en profundizar la comprensión de las interacciones entre las políticas educativas y las prácticas docentes, así como en investigar cómo las tecnologías emergentes están redefiniendo la formación y el desempeño profesional del profesorado. Estas áreas de investigación no solo son cruciales para el avance académico, sino también para orientar las estrategias educativas hacia una mayor equidad y eficacia.

En definitiva, contribuir a una profesionalización docente de calidad a nivel mundial es esencial para enfrentar los retos educativos contemporáneos y alcanzar el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todas las personas. Este objetivo requiere aunar

esfuerzos en el desarrollo de políticas educativas de calidad contextualizadas, garantizar una inversión sostenida en investigación, y promover programas de formación docente que reduzcan las desigualdades globales y fortalezcan los sistemas educativos en todas las regiones.

5. Referencias

- Agüero-Servín, M., Martínez-Álvarez, S. y Pompa-Mansilla, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 228-248. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015>
- Aracena, M., Gutiérrez, J., López, M., Valenzuela, C., Cuadra-Martínez, D., Oyanadel Véliz, C., Castro, P. J. y González Palta, I. (2024). Adaptación y validación de la Student Teacher Professional Identity Scale en estudiantes de pedagogía chilenos. *Interdisciplinaria*, 41(1), 9-10. <https://doi.org/10.16888/interd.2024.41.1.9>
- Aria, M. y Cuccurullo, C. (2017) Bibliometrix: An R-tool for Comprehensive Science Mapping Analysis. *Journal of Informetrics*, 11, 959-975.
- Aubrey, K. y Bell, L. (2015). Teacher education in further education 2000–2010: Subversion, avoidance and compliance. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 99–111. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062846>
- Birkle, C., Pendlebury, D., Schnell, J. y Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1 (1): 363–376. doi: https://doi.org/10.1162/qss_a_00018
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., and Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: review, analysis, and cooperative study among tools. *J. Am. Soc. Inf. Sci. Technol.* 62, 1382–1402. doi: 10.1002/asi.21525
- Ellegaard, O., y Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics*, 105 (3), 1809–1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
- García Aguilera, F. J. (2024). *La vida profesional del docente. Desarrollo docente del profesional de la Pedagogía en contextos no formales*. Ediciones Octaedro.
- Guasch, T. Alvarez, I. y Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26, 199-206.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1>. pp 215-229

- Instituto de Estadística de la UNESCO. (s.f.). *Explorador de datos ODS 4*. Recuperado el 4 de diciembre de 2024, de <https://sdg4-data.uis.unesco.org/>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3).
- Li, K., Rollins, J., y Yan, E. (2018). Web of Science Use in Published Research and Review Papers 1997-2017: A Selective, Dynamic, Cross-Domain, Content-Based Analysis. *Scientometrics*, 115, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2622-5>
- Lorente Rodríguez, M. y Senent Sánchez, J. M. (2024). Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022). *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 88-102. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37640>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 9697. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Manso, J., y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 137-155. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52199/63524-193693-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Barradas, R. L. (2022). Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar. *Educación*, 31(60), 235-257. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.011>
- Menter, I. y Flores, M. A. (2020). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>
- Mockler, N. (2013). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>
- Moore, A., y Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31 (5), 666-677. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.

- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B. y Olsen, B. (2008). Careers in motion: A longitudinal retention study of role changing among early-career urban educators. *Teachers College Record*, 110 (1), 218-250.
- Qvortrup, A. y Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sherman, S. (2020). Nurturing Joyful Teaching in an Era of Standardization and Commodification. *The Educational Forum*, 85(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1772425>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. y Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Van Raan, A. F. (2014). Advances in bibliometric analysis: Research performance assessment and science mapping. En W. Blockmans, L. Engwall, y D. Weaire (Eds.), *Bibliometrics: Use and Abuse in the Review of Research Performance* (pp. 17-28). Portland Press Limited.