

Influencia de la formación continua de docentes en la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

Influence of continuing teacher training on the quality of teaching and learning.

Lcda. Rosa Efigenia Cetre Cortez, Ing. Valeria Soledad Mancheno Guaman, Ing. Nicolás Alberto Vasconcellos Fernández, Ph.D. & Abg. Odette Martínez Pérez, Ph.D.

PUNTO CIENCIA.

julio - diciembre, V°6 - N°2; 2025

Recibido: 08-09-2025

Aceptado: 20-09-2025

Publicado: 30-12-2025

PAIS

- Ecuador, Durán
- Ecuador, Durán
- Ecuador, Durán
- Ecuador, Durán

INSTITUCION

- Universidad Bolivariana del Ecuador
- Universidad Bolivariana del Ecuador
- Universidad de Guayaquil
- Universidad Bolivariana del Ecuador

CORREO:

- ✉ recetrec@ube.edu.ec
- ✉ vsmanchenog@ube.edu.ec
- ✉ nicolas.vasconcellosf@ug.edu.ec
- ✉ omartinezp@ube.edu.ec

ORCID:

- 🌐 <https://orcid.org/0009-0006-1520-7612>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0001-8738-6580>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0002-4489-8081>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0001-6295-2216>

FORMATO DE CITA APA.

Cetre, R., Mancheno, V., Vasconcellos, N. & Martínez, O. (2025). Influencia de la formación continua de docentes en la calidad de la enseñanza y aprendizaje. *Revista G-ner@ndo*, V°6 (N°2). Pág. 1839 – 1866.

Resumen

El presente estudio analiza la influencia de la formación continua de los docentes en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de identificar las mejores prácticas y estrategias para fortalecer la educación en contextos contemporáneos. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo–correlacional, aplicando un cuestionario estructurado a una muestra de 50 docentes de instituciones de educación media y superior del cantón San Lorenzo, provincia de Esmeraldas. El instrumento fue validado por juicio de expertos e incluyó variables relacionadas con formación continua, calidad de la enseñanza y calidad del aprendizaje. Los resultados evidencian una relación positiva entre la participación en programas de actualización profesional y la incorporación de metodologías activas, el uso de TIC y la diversificación de las estrategias pedagógicas. Asimismo, se constató que la transferencia de los conocimientos adquiridos a la práctica docente incrementa la motivación profesional y repercute favorablemente en el desempeño estudiantil. En cuanto al aprendizaje, se observaron mejoras en la participación y autonomía de los estudiantes, así como en el desarrollo de competencias cognitivas, socioemocionales y digitales, con efectos directos sobre el rendimiento académico. Se propone la estrategia metodológica de Metodologías Activas para el Desarrollo Docente y la Calidad Educativa, validada teóricamente mediante el índice de satisfacción general de IADOV (0.25), lo que refleja una aceptación inicial moderada y la necesidad de un pilotaje gradual. En conclusión, la formación continua constituye un eje fundamental para la innovación pedagógica y para consolidar comunidades educativas resilientes, inclusivas y de calidad.

Palabras clave: formación continua docente, calidad de la enseñanza, calidad del aprendizaje, metodologías activas, desarrollo profesional docente.

Abstract

This study analyzes the influence of teachers' continuous professional development on the quality of teaching and learning, with the aim of identifying best practices and strategies to strengthen education in contemporary contexts. The research followed a quantitative, descriptive–correlational approach and was conducted with a sample of 50 teachers from secondary and higher education institutions in the canton of San Lorenzo, Esmeraldas province. A structured questionnaire, validated by expert judgment, was used to measure variables related to teacher training, teaching quality, and learning outcomes. The findings reveal a positive relationship between participation in professional development programs and the incorporation of active methodologies, the use of ICT, and the diversification of pedagogical strategies. Results also indicate that the effective transfer of acquired knowledge into classroom practice enhances teachers' professional motivation and positively impacts student performance. In terms of learning, improvements were observed in student participation, autonomy, and the development of cognitive, socio-emotional, and digital competencies, with direct effects on academic achievement. Based on these findings, the methodological strategy of Active Methodologies for Teacher Development and Educational Quality is proposed. The strategy was theoretically validated using IADOV's General Satisfaction Index (0.25), reflecting a moderate initial acceptance and highlighting the need for gradual piloting and refinement. In conclusion, continuous professional development emerges as a key factor for pedagogical innovation and for building resilient, inclusive, and high-quality educational communities capable of addressing the challenges of the 21st century.

Keywords: continuous professional development, teaching quality, learning quality, active methodologies, teacher professional growth.

Introducción

La calidad de la enseñanza y del aprendizaje se encuentra estrechamente relacionada con la formación continua del profesorado. Esta relación no solo constituye una exigencia pedagógica, sino también una necesidad estructural en un mundo en constante transformación, donde el conocimiento avanza de forma exponencial y las tecnologías emergentes reconfiguran los procesos educativos. En este contexto, la formación permanente del docente no debe entenderse como una acción opcional o complementaria, sino como un pilar esencial para garantizar una educación pertinente, inclusiva y de calidad (Pratiwi, 2025; Briñosa & Briñosa, 2025). De hecho, múltiples organismos internacionales, como la UNESCO y la OCDE, han destacado que la inversión en el desarrollo profesional docente es uno de los factores más influyentes para mejorar los sistemas educativos en el largo plazo (UNESCO, 2017; OECD, 2019). La Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008) establece que la educación es un derecho fundamental y un deber del Estado, reafirmando su papel en el desarrollo integral de la ciudadanía. Sin embargo, para que este principio se traduzca en prácticas efectivas de aula, es imprescindible considerar a los docentes como agentes clave de cambio y renovación pedagógica. El rol del profesor, en este sentido, trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia la mediación, la innovación didáctica y la construcción colectiva del conocimiento (Marcelo, 2009; Imbernón, 2017). La formación continua de docentes resulta fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Según Marcelo (2009), este proceso permite a los docentes actualizar sus conocimientos y habilidades, lo que se traduce en una mejora directa en las prácticas de aula y en la pertinencia de los contenidos enseñados. Asimismo, posibilita que los docentes se adapten a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que afectan directamente al quehacer pedagógico (Imbernón, 2017; Liawati, 2025). Estudios recientes subrayan que los programas de desarrollo profesional no solo refuerzan competencias técnicas, sino también habilidades de reflexión crítica, colaboración profesional y

liderazgo pedagógico (Hejazi & Sadoughi, 2025; Hartas, Jones & Palikara, 2025). En consecuencia, la formación continua debe concebirse como un proceso integral que contribuye tanto a la mejora personal del docente como al fortalecimiento institucional de las escuelas y universidades. En este sentido, la calidad educativa en los distintos niveles depende, en gran medida, del desarrollo profesional continuo del profesorado. La formación no puede abordarse de manera aislada, sino como un proceso dinámico que articula diagnóstico pedagógico, intervención metodológica y evaluación educativa (Carnero Sánchez & González Domínguez, 2020). El diagnóstico integral, como señalan Carnero Sánchez y González Domínguez (2020), constituye una herramienta formativa que permite identificar y atender las necesidades reales de los actores educativos, garantizando la pertinencia y efectividad de las estrategias de actualización docente. Asimismo, estudios como el de Derequito y Cortez (2025) resaltan que el diseño de intervenciones pedagógicas efectivas parte de una comprensión contextualizada de las problemáticas escolares, lo que refuerza la necesidad de una formación situada y relevante.

El objetivo de este estudio es analizar la influencia de la formación continua de los docentes en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de identificar las mejores prácticas y estrategias para mejorar la educación y promover el desarrollo profesional, considerando los desafíos actuales del sistema educativo. La educación contemporánea enfrenta el reto de transformar prácticas pedagógicas arraigadas en la tradición hacia modelos más inclusivos, dinámicos y centrados en el estudiante. Aún persisten, especialmente en contextos latinoamericanos como el ecuatoriano, enfoques tradicionales que conciben al docente como transmisor exclusivo del conocimiento y al estudiante como receptor pasivo. Esta visión, asociada a modelos conductistas, ha demostrado ser insuficiente frente a las demandas de una sociedad que exige competencias críticas, creativas y colaborativas (Fauzi & Setiawati, 2025).

Frente a este panorama, emergen metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Basado en Problemas, que sitúan

al estudiante como protagonista de su proceso formativo. El ABP, en particular, fomenta la comprensión profunda de los contenidos, la motivación y la autonomía del estudiante, al tiempo que promueve habilidades interpersonales como la comunicación, la cooperación y el liderazgo (Suharto, Damayanti & Lengkanawati, 2025). Sin embargo, su implementación en las aulas aún enfrenta resistencias, tanto por la persistencia de modelos pedagógicos verticales como por la insuficiente preparación de los docentes en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos integrados. A nivel internacional, países como Finlandia, Canadá y Singapur han demostrado que la inversión en la formación docente y la implementación de metodologías innovadoras son determinantes para alcanzar sistemas educativos de alto desempeño. Estas naciones han apostado por políticas públicas sólidas que promueven la actualización continua del profesorado, programas de mentoría docente y comunidades de aprendizaje profesional (OECD, 2019). En contraste, en América Latina, y particularmente en Ecuador, la aplicación de estas metodologías sigue siendo incipiente, lo que refuerza la urgencia de consolidar programas de formación docente orientados a la innovación pedagógica (Park et al., 2025). Otro aspecto relevante es el impacto de la formación docente en contextos universitarios y en áreas técnicas específicas. Investigaciones como las de Briñosa & Briñosa (2025) y Molhamova et al. (2025) subrayan que el desarrollo profesional de los docentes universitarios no solo mejora su competencia académica, sino que también incrementa la satisfacción estudiantil y contribuye a la construcción de una cultura institucional orientada a la excelencia. Sin formación continua, el riesgo es reproducir prácticas rutinarias que limitan el interés, la motivación y la participación activa del estudiantado. De hecho, estudios en contextos asiáticos como Japón han evidenciado que la enseñanza de materias técnicas mediante métodos tradicionales reduce la motivación y genera aprendizajes fragmentados, desvinculados de la realidad del estudiante (Yuliejantiningasih & Dewi, 2025). Frente a este problema, la introducción de metodologías como el ABP, acompañada de procesos sistemáticos de formación docente, puede generar cambios significativos tanto en el aprendizaje conceptual como en la implicación y el sentido de pertenencia del alumnado. En

suma, el presente análisis representa una oportunidad para humanizar la educación y avanzar hacia modelos centrados en la realidad del estudiante y su entorno. La formación continua de docentes, en tanto proceso estructurado, sistemático y sostenible, es indispensable para promover aprendizajes significativos y pertinentes. Además, la investigación busca aportar evidencias que impulsen cambios metodológicos duraderos, reforzando la enseñanza desde un enfoque integral, crítico e innovador. El desafío no solo consiste en formar mejores docentes, sino también en consolidar comunidades educativas resilientes, capaces de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos del siglo XXI.

Métodos y Materiales

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo–correlacional, dado que se enfocó en identificar la relación entre la formación continua de los docentes y su influencia percibida en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Este diseño resultó adecuado para explorar percepciones, analizar tendencias y establecer asociaciones entre variables a partir de datos recolectados mediante encuestas estructuradas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La población de estudio estuvo conformada por docentes de instituciones educativas de nivel medio y superior en el cantón San Lorenzo de la provincia de Esmeraldas, quienes participaron de manera voluntaria en procesos de formación continua ofrecidos por entidades gubernamentales, universidades o instituciones privadas. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico intencional, conformada por 50 docentes de distintas áreas disciplinares, asegurando la inclusión de hombres y mujeres, así como de diferentes rangos de experiencia profesional (de 1 a más de 20 años de servicio). Este criterio permitió obtener una visión diversa y representativa de las percepciones docentes frente a la formación continua.

Se diseñó un cuestionario estructurado como instrumento principal para la recolección de datos, el cual fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos en pedagogía y psicometría, garantizando su pertinencia y confiabilidad. El cuestionario se organizó en cuatro secciones, en correspondencia con las variables e indicadores definidos en la operacionalización:

1. Datos sociodemográficos y profesionales: Incluye información sobre edad, género, nivel educativo donde enseña, años de experiencia, y participación previa en programas de formación continua.
 2. Formación continua de los docentes: Contiene ítems vinculados con las dimensiones de acceso y participación (número de cursos y horas acumuladas, modalidad de formación), pertinencia y calidad percibida (utilidad de los contenidos, calidad de materiales, preparación frente a cambios educativos) y aplicabilidad en el aula (transferencia de lo aprendido a la práctica docente).
 3. Calidad de la enseñanza: Evalúa aspectos relacionados con la planificación y organización pedagógica (uso de metodologías activas, innovación metodológica, incorporación de TIC y ABP), el desempeño docente en el aula (motivación, innovación y adaptabilidad), y la evaluación del aprendizaje (uso de instrumentos diversificados y prácticas de retroalimentación formativa).
 4. Calidad del aprendizaje: Incluye ítems que miden la percepción del docente sobre la participación y motivación estudiantil, el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales, el uso crítico de TIC por parte de los estudiantes, y los resultados de aprendizaje (rendimiento académico y transferencia de aprendizajes a contextos reales).
-

Las respuestas de las secciones 2, 3 y 4 se recolectaron a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), que permitió captar el grado de acuerdo de los docentes respecto a la influencia de la formación continua en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Los datos recolectados se procesaron utilizando Microsoft Excel y el software estadístico RStudio. El análisis incluye estadística descriptiva: frecuencias, porcentajes, y medias para caracterizar la muestra y describir las percepciones docentes; y estadística inferencial: correlación de Spearman para determinar la relación entre la participación en programas de formación continua y la percepción de impacto en la enseñanza. Este enfoque permitió evaluar si la formación continua se asocia significativamente con percepciones positivas sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. La Tabla 1 presenta la operacionalización de las variables centrales del estudio, estructuradas en torno a tres ejes: formación continua de los docentes, calidad de la enseñanza y calidad del aprendizaje, complementadas con variables de control sociodemográficas y laborales. La primera variable, formación continua, se concibe como un proceso de actualización y perfeccionamiento profesional, y se desagrega en cuatro dimensiones: acceso y participación (número de cursos y horas acumuladas), modalidad de formación, pertinencia y calidad percibida, y aplicabilidad en la práctica docente. Estas dimensiones permiten evaluar tanto la intensidad de la participación como la percepción de utilidad y la transferencia de los aprendizajes al aula. La segunda variable, calidad de la enseñanza, se articula en tres dimensiones: planificación y organización pedagógica, desempeño docente en el aula y evaluación del aprendizaje. Estas incluyen indicadores de innovación metodológica, motivación profesional, adaptación a los cambios educativos y diversificación de las prácticas evaluativas, capturando así la manera en que la formación impacta en la praxis pedagógica. La tercera variable, calidad del aprendizaje, se operacionaliza a partir de la participación y motivación estudiantil, el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales, el uso crítico de TIC y los resultados académicos. De este modo, se contemplan tanto los logros en el aprendizaje como la transferencia de habilidades a contextos

reales. Finalmente, se incluyen variables de control como edad, género y años de experiencia, lo que permite contextualizar los resultados y explorar posibles diferencias según características personales y profesionales del profesorado. En conjunto, la tabla ofrece un marco integral para evaluar la relación entre formación continua y mejora educativa.

Tabla 1.

Operacionalización de Variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Corr.	Nro.	
Formación continua de los docentes (VI): Proceso sistemático de actualización, capacitación y perfeccionamiento pedagógico que los docentes realizan de manera continua para mejorar sus competencias profesionales (Imbernón, 2017).	Acceso y participación	Participación en formación continua (cursos y horas acumuladas)	A	1	
		Modalidad de formación		2	
				3	
	Pertinencia y calidad	Pertinencia y calidad percibida de la capacitación		4	
				5	
		Calidad de materiales	F	6	
	Aplicabilidad en el aula	Aplicabilidad e impacto de la formación continua en la práctica docente		G	7
				H	8
				I	9
Calidad de la enseñanza (VD): Conjunto de prácticas pedagógicas que garantizan la pertinencia, eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza en el aula.	Planificación y organización pedagógica	Innovación pedagógica en la planificación y metodología	J	10	
			K	11	
				12	
	Desempeño docente en el aula	Desempeño docente mejorado (innovación, motivación y adaptabilidad)	M	13	
				14	
				15	
Evaluación del aprendizaje	Prácticas de evaluación diversificada y formativa		16		
			17		
			18		
			19		

Variable	Dimensión	Indicadores	Corr.	Nro.
Calidad del aprendizaje (VD): Logro de aprendizajes significativos por parte del estudiante, que integren conocimientos, habilidades y actitudes para la vida.	Participación y motivación estudiantil	Participación y autonomía del estudiante		20
				21
	Desarrollo de competencias	Competencias cognitivas	V	22
		Competencias socioemocionales		23
		Uso de TIC	X	24
	Resultados del aprendizaje	Rendimiento académico		25
Transferencia de aprendizajes			26	
Variables de control	Datos sociodemográficos y laborales	Edad		27
		Género		28
		Años de experiencia docente		30

Análisis de Resultados

La relación entre la formación continua de los docentes y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se operacionalizó en este estudio a través de tres dimensiones principales: acceso y participación, pertinencia y calidad y aplicabilidad en el aula. Cada dimensión fue medida mediante indicadores específicos que permitieron captar la frecuencia, modalidad, utilidad percibida y transferencia de la formación hacia la práctica pedagógica. En la dimensión de acceso y participación, los resultados muestran que el 32% de los docentes asistió a entre 1 y 2 cursos en los últimos dos años, mientras que el 38% reportó más de 60 horas de formación anual. Estos datos reflejan un compromiso sostenido con la actualización profesional, aunque aún persiste un grupo (18%) que no ha recibido capacitación en el periodo analizado. Este hallazgo coincide con lo reportado por la OECD (2019), que señala que el acceso desigual a la formación es uno de los principales retos para garantizar la calidad docente a nivel internacional. Asimismo, la prevalencia de la modalidad virtual (46%) resalta la creciente digitalización de la formación, en

concordancia con Fauzi y Setiawati (2025), quienes destacan que las TIC han democratizado el acceso y flexibilizado los procesos de desarrollo profesional. En cuanto a la pertinencia y calidad, más del 60% de los participantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los contenidos, materiales y recursos de la formación resultan útiles y responden a sus necesidades. Esto se alinea con Imbernón (2017), quien afirma que la eficacia de la formación continua depende en gran medida de su relevancia contextual. Además, estudios como el de Briñosa y Briñosa (2025) evidencian que la percepción positiva de la pertinencia se asocia con mayores niveles de satisfacción estudiantil y efectividad en la enseñanza. La dimensión de aplicabilidad en el aula mostró que alrededor del 66% de los docentes aplican los conocimientos adquiridos en su práctica pedagógica, transfiriendo metodologías y estrategias a las clases. Este resultado coincide con lo planteado por Derequito y Cortez (2025), quienes sostienen que la efectividad de la formación docente se refleja en la capacidad de implementar cambios concretos en el aula. Además, Hartas, Jones y Palikara (2025) subrayan que la transferencia de aprendizajes incrementa la motivación y favorece la adaptación docente a las nuevas demandas educativas.

La variable calidad de la enseñanza, entendida como el conjunto de prácticas pedagógicas que garantizan la pertinencia, eficacia y eficiencia del proceso educativo, fue analizada a través de tres dimensiones: planificación y organización pedagógica, desempeño docente en el aula y evaluación del aprendizaje. Cada dimensión se midió mediante indicadores relacionados con innovación metodológica, motivación profesional, adaptabilidad y prácticas de evaluación formativa. En la dimensión de planificación y organización pedagógica, los resultados indican que más del 60% de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que incorporan metodologías activas en sus clases, y el 66% señaló haber aumentado la variedad metodológica tras participar en capacitaciones. Asimismo, el 62% reportó haber integrado Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Estos hallazgos evidencian que la formación continua favorece la diversificación didáctica,

en concordancia con Suharto, Damayanti y Lengkanawati (2025), quienes destacan el impacto positivo de las metodologías activas en la autonomía y motivación del alumnado. Respecto al desempeño docente en el aula, cerca del 66% de los encuestados manifestó sentirse más motivado para innovar y enseñar después de recibir formación continua, y un 64% afirmó que esta les ayuda a adaptarse a cambios educativos. Estos resultados son consistentes con lo señalado por Hejazi y Sadoughi (2025), quienes encontraron que el desarrollo profesional docente fortalece el compromiso laboral y la autoeficacia pedagógica, factores que inciden directamente en la calidad del proceso de enseñanza. En la dimensión de evaluación del aprendizaje, los datos muestran que más del 65% de los docentes aplica instrumentos diversificados de evaluación y proporciona retroalimentación más frecuente tras recibir formación. Además, un 68% aseguró incorporar de manera habitual estrategias de evaluación formativa. Estos resultados coinciden con Carnero Sánchez y González Domínguez (2020), quienes sostienen que la evaluación diversificada es clave para atender las necesidades del estudiantado y garantizar procesos más inclusivos.

La variable calidad del aprendizaje se evaluó a partir de tres dimensiones: participación y motivación estudiantil, desarrollo de competencias y resultados del aprendizaje. Los indicadores consideraron tanto la implicación activa de los estudiantes como la adquisición de competencias cognitivas y socioemocionales, el uso crítico de TIC y la transferencia de aprendizajes. En la dimensión de participación y motivación estudiantil, los resultados reflejan que más del 60% de los docentes percibe un aumento en la participación y asistencia de sus estudiantes tras aplicar metodologías aprendidas en la formación continua. Además, un 68% señaló que los alumnos han ganado mayor autonomía en su aprendizaje. Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de Zimmerman (2002), quien argumenta que el aprendizaje autorregulado es un predictor clave de la motivación y del éxito académico, y con lo planteado por Deci y Ryan (2017), que destacan la importancia de la autonomía para sostener la motivación intrínseca en contextos educativos.

Respecto al desarrollo de competencias, el 68% de los docentes identificó mejoras en las competencias cognitivas, y un 66% en las socioemocionales de sus estudiantes, además de un 70% que observó un uso más crítico de las TIC. Esto respalda lo señalado por Durlak et al. (2011), quienes demostraron en su metaanálisis que los programas educativos que incorporan formación docente en habilidades socioemocionales generan un impacto significativo en la empatía, el trabajo en equipo y el rendimiento. Asimismo, Voogt y Roblin (2012) subrayan que la integración de competencias digitales en el aula es fundamental para preparar a los estudiantes frente a los desafíos del siglo XXI. Finalmente, en la dimensión de resultados del aprendizaje, un 70% de los docentes reportó mejoras en el rendimiento académico de sus estudiantes y un 66% destacó la transferencia exitosa de aprendizajes a contextos reales. Estos resultados son consistentes con lo planteado por Hattie (2009), quien identificó a la formación docente como uno de los factores con mayor efecto sobre el rendimiento estudiantil, y con el estudio de Darling-Hammond et al. (2020), que subraya la relación entre desarrollo profesional docente de calidad, estrategias pedagógicas innovadoras y logros académicos sostenidos.

Correlaciones

El análisis de correlación de Spearman entre el número de cursos de formación continua recibidos en los últimos dos años (A) y la planificación de clases incorporando metodologías activas (I) evidenció una relación positiva, aunque de magnitud moderada. La dispersión de los datos y la tendencia ascendente de la recta de ajuste muestran que a mayor participación en cursos de formación, los docentes tienden a implementar con mayor frecuencia metodologías activas en la planificación pedagógica.

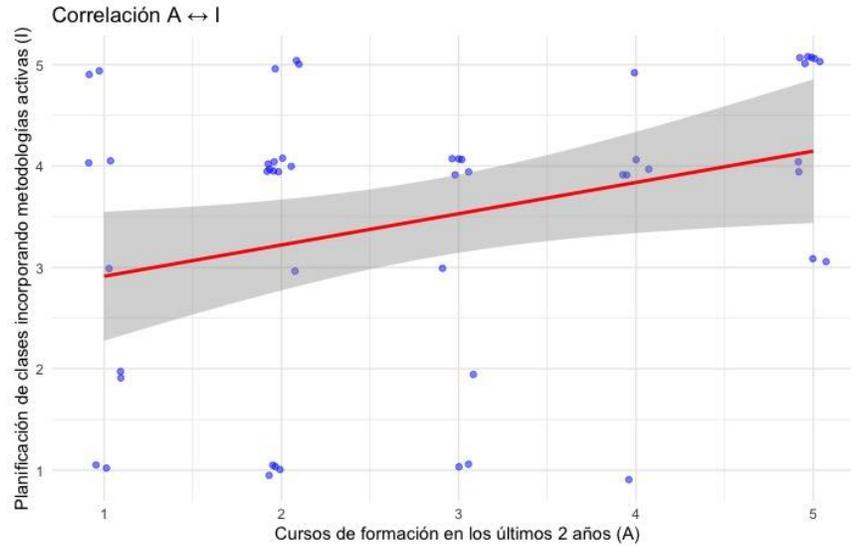


Figura 1. Correlación entre cantidad de cursos y la incorporación de diversas metodologías activas

Este resultado es consistente con estudios internacionales que destacan el impacto de la formación continua sobre la innovación metodológica. Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2020) sostienen que los programas de desarrollo profesional bien diseñados fortalecen la capacidad del docente para introducir estrategias activas y centradas en el estudiante. En el mismo sentido, Pratiwi (2025) encontró que la capacitación permanente incrementa la disposición de los docentes para adoptar prácticas innovadoras que diversifican la enseñanza y mejoran la motivación estudiantil. En el contexto latinoamericano, investigaciones como la de Marcelo (2009) señalan que la formación continua constituye un factor decisivo para superar modelos tradicionales de enseñanza, generando un cambio hacia metodologías participativas y colaborativas. De manera similar, Imbernón (2017) enfatiza que el desarrollo profesional docente fomenta no solo la actualización técnica, sino también la transformación de la práctica educativa en clave de innovación y mejora de la calidad. El hallazgo de este estudio también se alinea con evidencias recientes sobre el rol de la formación en el uso de tecnologías y metodologías activas. Fauzi y Setiawati (2025) muestran que la capacitación docente en entornos digitales promueve

aplicar enfoques activos y centrados en el estudiante. De manera similar, Marcelo (2009) sostiene que la formación docente constituye un motor para superar el enfoque transmisivo tradicional y avanzar hacia modelos basados en proyectos y colaboración. En el contexto latinoamericano, Imbernón (2017) señala que la formación situada y relevante incrementa la motivación del profesorado para aplicar metodologías innovadoras, siempre que los programas de capacitación estén alineados con las necesidades reales del aula. El fuerte vínculo observado en este estudio entre percepción de impacto y adopción de TIC/ABP también coincide con las conclusiones de Voogt et al. (2015), quienes subrayan que la formación continua es determinante para que los docentes desarrollen competencias digitales y didácticas necesarias para integrar tecnologías de manera crítica y efectiva. Otros estudios recientes confirman esta tendencia. Fauzi y Setiawati (2025) identificaron que la formación orientada al uso de recursos digitales potencia la creatividad docente y la motivación estudiantil, al tiempo que facilita la diversificación metodológica. Asimismo, Park et al. (2025) resaltan que las comunidades de práctica profesional promueven la adopción sostenible de metodologías innovadoras, fortaleciendo el compromiso docente y la cohesión institucional.

El análisis de la correlación de Spearman entre la transferencia efectiva de conocimientos adquiridos en la formación continua hacia las clases (G) y la percepción de incremento en la motivación para enseñar (M) evidenció una asociación positiva muy fuerte. La gráfica muestra que los docentes que afirman aplicar lo aprendido en capacitaciones también reportan sentirse más motivados en su labor pedagógica, lo que sugiere que la aplicabilidad práctica de la formación continua constituye un factor clave en la motivación profesional.

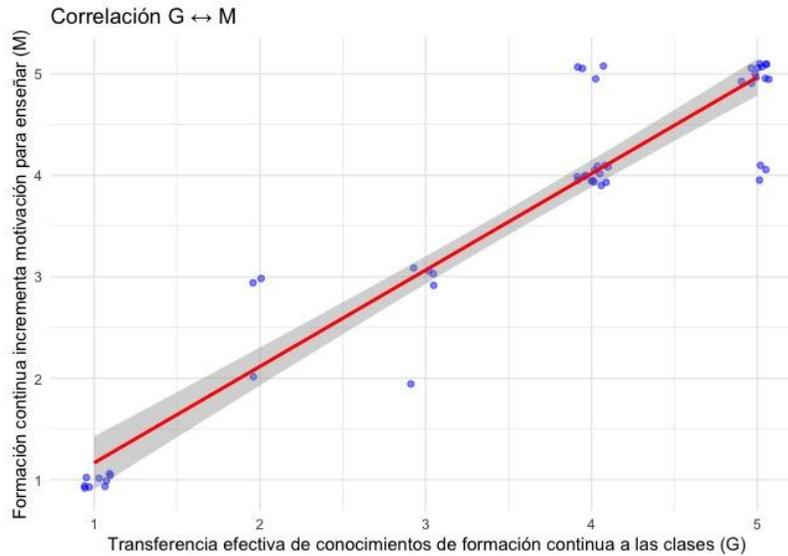


Figura 3. Correlación entre transferencia efectiva de formación continua a clases e incremento en motivación gracias a la formación continua.

Este resultado coincide con investigaciones que destacan la relación entre transferencia del aprendizaje y satisfacción laboral. Tynjälä (2008) argumenta que cuando los programas de desarrollo profesional facilitan la aplicación de nuevos conocimientos en la práctica, los docentes experimentan mayor motivación y sentido de logro. De manera similar, Borko (2004) señala que la efectividad de la formación docente se mide no solo por la adquisición de competencias, sino por su uso en contextos reales, lo que a su vez incrementa la motivación y la autoeficacia profesional. Estudios recientes refuerzan esta perspectiva. Avalos (2011) subraya que la formación continua efectiva debe concebirse como un proceso de aprendizaje situado, en el que la transferencia a la práctica real refuerza la motivación intrínseca. Por su parte, Opfer y Pedder (2011) plantean que la motivación del profesorado se incrementa cuando existe un alineamiento claro entre la formación recibida y las necesidades concretas del aula. Asimismo, Desimone y Garet (2015) destacan que la transferencia exitosa del aprendizaje profesional contribuye al compromiso docente, generando un círculo virtuoso entre innovación pedagógica y motivación sostenida. En contextos más recientes, Kennedy (2016) enfatiza que la transferencia práctica de

la formación continua impacta directamente en la calidad del desempeño docente y en su satisfacción profesional, factores fundamentales para la mejora de los sistemas educativos.

El análisis de Spearman entre la aplicación de conocimientos adquiridos en la formación continua (F) y la capacidad de los docentes para fomentar habilidades socioemocionales en sus estudiantes (V) mostró una correlación positiva significativa. La gráfica evidencia que, a medida que los docentes trasladan de manera efectiva lo aprendido en las capacitaciones a su práctica pedagógica, aumentan también sus reportes de éxito en el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo en sus estudiantes.

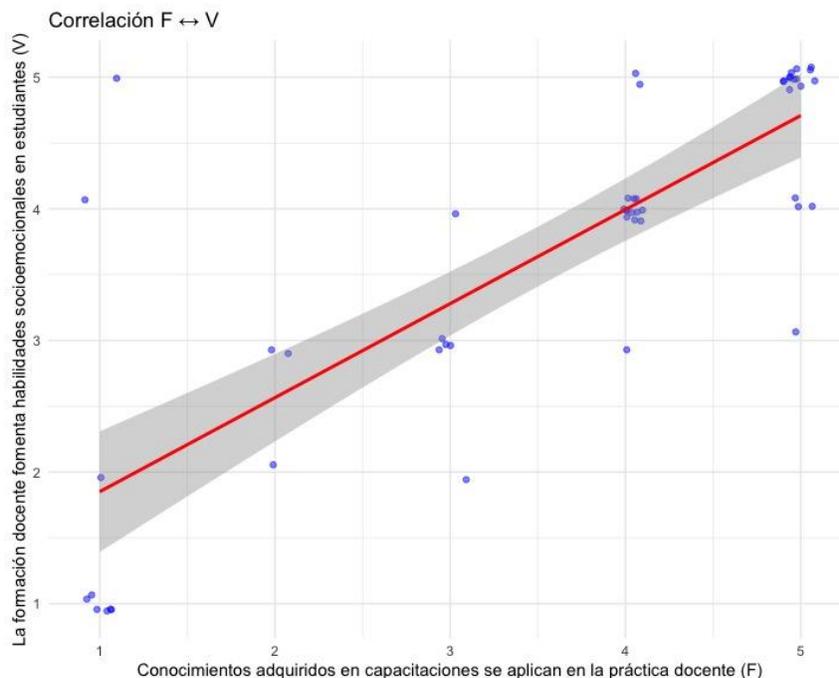


Figura 4. Correlación entre aplicación de conocimientos de capacitaciones y la incidencia de la formación docente en el fomento de habilidades socioemocionales en estudiantes.

Este hallazgo resalta el papel de la formación continua como un puente entre la actualización profesional y el impacto en el alumnado. Tal como argumenta Jennings y Greenberg (2009), los docentes que reciben capacitación en estrategias de enseñanza socioemocional logran generar climas de aula más positivos, lo que repercute en el aprendizaje

integral del estudiante. De manera similar, Schonert-Reichl (2017) sostiene que el desarrollo profesional enfocado en educación socioemocional incrementa tanto la eficacia docente como las competencias socioemocionales de los estudiantes. En el ámbito de la formación docente, Darling-Hammond y Cook-Harvey (2018) destacan que la transferencia de lo aprendido hacia prácticas concretas es esencial para que la formación tenga efectos sostenidos. Ello se refleja en la capacidad del profesorado de promover un aprendizaje socioemocional integrado en las actividades curriculares. En este sentido, los resultados de la correlación F–V coinciden con los planteamientos de Jones y Kahn (2017), quienes argumentan que los programas de capacitación docente que incluyen componentes socioemocionales contribuyen a una enseñanza más inclusiva y empática. Además, Durlak et al. (2015) confirman en su metaanálisis que las intervenciones educativas centradas en competencias socioemocionales producen mejoras tanto en las actitudes y conductas de los estudiantes como en su rendimiento académico, reforzando la idea de que el rol docente es determinante para el éxito de estas iniciativas. Por su parte, Brackett et al. (2019) enfatizan que la formación docente en inteligencia emocional incrementa la capacidad de los maestros para manejar el aula, reduciendo el estrés y aumentando la motivación de los estudiantes.

La correlación de Spearman entre la utilización de una mayor variedad de metodologías tras participar en capacitaciones (J) y la percepción de mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes (X) evidenció una relación positiva significativa. La gráfica muestra que los docentes que diversifican sus estrategias pedagógicas después de recibir formación continua tienden a reportar mayores avances en el rendimiento de sus estudiantes.

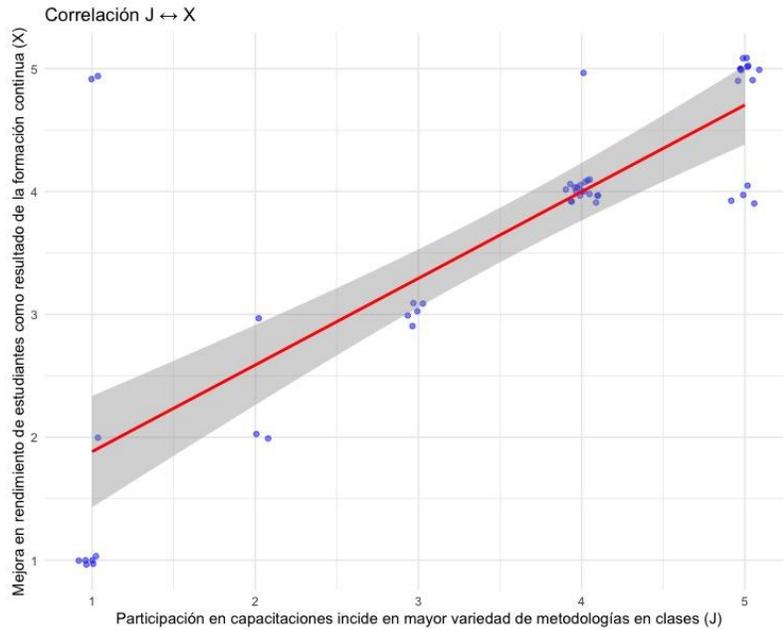


Figura 5. Correlación entre uso variado de metodologías luego de capacitaciones, y mejoras en el rendimiento académico de estudiantes.

Este hallazgo subraya la relación entre innovación metodológica y logros académicos. Hattie (2009), en su metaanálisis sobre factores que influyen en el aprendizaje, destaca que las prácticas pedagógicas diversificadas y adaptadas al contexto tienen un efecto directo sobre el rendimiento estudiantil. De manera similar, Darling-Hammond et al. (2017) plantean que el desarrollo profesional docente orientado a la innovación pedagógica mejora la calidad de la enseñanza y, en consecuencia, los resultados de aprendizaje. En investigaciones recientes, Timperley (2011) señala que los programas de capacitación efectivos permiten a los docentes ajustar sus metodologías a las necesidades de sus alumnos, lo que se traduce en mejores desempeños académicos. Por su parte, Opfer y Pedder (2011) sostienen que la relación entre aprendizaje docente y rendimiento estudiantil es dinámica: cuanto más integran los maestros lo aprendido en la formación, más significativo es el impacto en los estudiantes. El vínculo observado también coincide con estudios sobre metodologías activas. Freeman et al. (2014) evidencian que el aprendizaje activo mejora de manera consistente el rendimiento y la retención de los estudiantes en comparación con la enseñanza tradicional. Asimismo, Shulman (2005)

resalta la importancia del “conocimiento pedagógico del contenido”, es decir, la capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje significativas, lo cual se fortalece con la formación continua. Finalmente, Cordingley et al. (2015) afirman que los programas de desarrollo profesional que enfatizan la experimentación metodológica producen beneficios tanto en la práctica docente como en el rendimiento académico, siempre que se acompañen de retroalimentación y apoyo institucional.

Propuesta metodológica

La Tabla 2 presenta la propuesta de Metodologías Activas para el Desarrollo Docente y la Calidad Educativa, concebida como una estrategia integral de formación continua. Esta se estructura en cuatro componentes: (1) Capacitación y sensibilización docente, que incluye talleres, módulos teórico-prácticos y espacios de reflexión crítica; (2) Diseño e implementación de proyectos pedagógicos, orientados a problemas reales del contexto y planificados de manera conjunta con los estudiantes; (3) Integración de tecnologías educativas, mediante el uso de plataformas digitales, herramientas interactivas y estrategias de evaluación digital; y (4) Evaluación y retroalimentación continua, que contempla evaluaciones formativas, sesiones de metacognición y seguimiento del impacto en los estudiantes. Cada componente detalla acciones específicas que vinculan la formación continua con la innovación metodológica y la transferencia efectiva al aula, asegurando que los docentes no solo adquieran conocimientos, sino que los apliquen en su práctica cotidiana. Asimismo, la estrategia incorpora la dimensión tecnológica y la evaluación formativa como ejes transversales, promoviendo un aprendizaje más dinámico, participativo y adaptado a los desafíos del siglo XXI. Los resultados esperados incluyen: mayor participación en procesos de actualización profesional, diversificación de metodologías de enseñanza, integración crítica de TIC, incremento de la motivación docente y mejoras en la autonomía, competencias y rendimiento académico de los estudiantes. En conjunto, la tabla

ofrece un marco metodológico práctico y contextualizado que vincula la formación continua con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla 2. Propuesta de Metodologías

Metodologías Activas para el Desarrollo Docente y la Calidad Educativa		
Objetivos	Implementar una estrategia de formación continua que articule metodologías activas —con énfasis en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)— con el desarrollo profesional docente, a fin de fortalecer la calidad de la enseñanza y generar aprendizajes significativos, pertinentes y transferibles en los estudiantes.	
Componentes de la estrategia		
1. Capacitación y Sensibilización Docente	Talleres introductorios	Se desarrollarán talleres introductorios sobre la importancia de la formación continua como herramienta de actualización profesional.
	Módulos teórico-prácticos	Se realizarán módulos teórico-prácticos en metodologías activas (ABP, aprendizaje colaborativo, gamificación, aula invertida) y su relación con la calidad educativa.
	Espacios de reflexión crítica	Se crearán espacios de reflexión crítica en comunidades de práctica, donde los docentes identifiquen fortalezas y debilidades de su desempeño actual y formulen planes de mejora.
	Evaluación diagnóstica inicial	Se realizará una evaluación diagnóstica inicial para ajustar los contenidos de la capacitación a las necesidades reales de los docentes
	Proyectos interdisciplinarios	Se elaborarán de proyectos interdisciplinarios orientados a resolver problemas reales del contexto escolar o comunitario.
2. Diseño e Implementación de Proyectos Pedagógicos	Preguntas guía o problemas auténticos	Se definirán preguntas guía o problemas auténticos que motiven la indagación y el trabajo colaborativo.
	Planificación docente-estudiante	Los maestros, acompañados de sus alumnos, organizan actividades, cronogramas y productos de los proyectos.
	Ejecución de proyectos	Se ejecutarán proyectos en ciclos cortos (4–8 semanas), permitiendo iteraciones y ajustes en el proceso.

3. Integración de Tecnologías Educativas	Plataformas digitales	Se utilizarán plataformas digitales (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams) para organizar proyectos y compartir recursos.
	Herramientas interactivas	Se fomentará el uso de herramientas interactivas (Kahoot, Mentimeter, Padlet) para dinamizar la participación en el aula.
	Uso crítico y creativo de TIC	Se promoverá del uso crítico y creativo de TIC en la resolución de problemas, incentivando la búsqueda, análisis y producción de información digital.
	Evaluación digital	Se introducirán estrategias de evaluación digital (rúbricas en línea, portafolios electrónicos, formularios automatizados).
4. Evaluación y Retroalimentación Continua	Evaluación formativa	Se desarrollarán evaluaciones formativas durante todo el proceso, utilizando rúbricas, autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentación entre pares.
	Sesiones de metacognición	Se desarrollarán sesiones de metacognición con los estudiantes para reflexionar sobre avances, dificultades y aprendizajes logrados.
	Encuestas post-capacitación	Se aplicarán encuestas post-capacitación a los docentes para evaluar la pertinencia, calidad y aplicabilidad de lo aprendido.
	Impacto en los estudiantes	Se llevará un registro del impacto en los estudiantes: participación, motivación, desarrollo de competencias cognitivas, socioemocionales y rendimiento académico.
Resultados esperados	Incremento de la participación docente en formación continua y su aplicación efectiva en el aula.	
	Diversificación de metodologías de enseñanza y mayor integración de TIC en las prácticas pedagógicas.	
	Mayor motivación docente para innovar y adaptarse a cambios educativos.	
	Estudiantes con mayor autonomía, motivación y desarrollo de competencias clave para la vida.	
	Evidencia de impacto positivo en el rendimiento académico y en la construcción de aprendizajes significativos y transferibles.	

La propuesta metodológica en la tabla 2 fue sometida a un proceso de validación teórica bajo la técnica de IADOV; cuyo cálculo del índice de satisfacción general (ISG), arrojó un valor

de 0.25, este refleja una tendencia hacia la satisfacción leve de los docentes frente a la propuesta metodológica presentada. Este resultado, si bien no alcanza un nivel de aceptación óptimo, indica que la estrategia tiene una base de aceptación que puede consolidarse y ampliarse en el momento de su implementación. El hecho de que el 37,5% de las respuestas se ubiquen en la categoría “contradictoria” revela la existencia de percepciones mixtas y posiblemente vinculadas a la falta de experiencia directa con la aplicación de la propuesta, dado que aún no ha sido implementada. Este hallazgo coincide con lo planteado por Avalos (2011), quien sostiene que la aceptación de los programas de desarrollo profesional depende en gran medida de su pertinencia contextual y de la experiencia vivida por los docentes en su práctica diaria. Asimismo, el análisis complementario sobre los módulos prioritarios evidencia que áreas como matemáticas, computación y física concentran un mayor interés (12% cada una), lo cual sugiere que los docentes valoran la aplicabilidad de la estrategia en asignaturas clave para el desarrollo de competencias cognitivas y tecnológicas. Esta selección refuerza la pertinencia de orientar la propuesta hacia disciplinas que tradicionalmente presentan retos de motivación y aprendizaje, como lo señalan Freeman et al. (2014) en relación con el impacto del aprendizaje activo en STEM. En síntesis, el ISG de 0.25 no representa un rechazo, sino una valoración prudente y expectante; por lo tanto, la implementación piloto acompañada de ajustes según retroalimentación docente podría potenciar su efectividad y aceptación en contextos reales de enseñanza.

Conclusiones

El presente estudio confirma que la formación continua de los docentes constituye un factor decisivo para el fortalecimiento de la calidad educativa, al incidir tanto en la enseñanza como en los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados obtenidos evidencian que la participación en procesos de actualización profesional se asocia con la incorporación de metodologías activas, la integración de TIC, y la diversificación de prácticas pedagógicas, lo que repercute en un mayor dinamismo y pertinencia de la enseñanza. Asimismo, se constató que los docentes que transfieren de manera efectiva lo aprendido en las capacitaciones reportan una mayor motivación profesional, lo que coincide con la literatura que destaca la relación entre formación, autoeficacia y compromiso pedagógico. En el plano del aprendizaje, los hallazgos muestran mejoras en la autonomía estudiantil, en el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales, y en el rendimiento académico, lo que reafirma el papel central de la formación continua como puente entre la actualización profesional y el impacto en el aula. La propuesta metodológica presentada aporta un marco innovador que articula capacitación docente, diseño de proyectos interdisciplinarios, integración de tecnologías y evaluación formativa. Aunque su validación inicial mediante el índice de satisfacción general (ISG) arrojó una valoración moderada (0.25), este resultado refleja más una posición expectante que de rechazo, lo que sugiere la necesidad de su implementación piloto acompañada de ajustes progresivos en función de la retroalimentación docente. Finalmente, es posible decir que, la formación continua, concebida como un proceso sistemático, situado y sostenible, no solo fortalece la práctica pedagógica, sino que también contribuye a construir comunidades educativas más innovadoras, inclusivas y resilientes, capaces de responder a los desafíos sociales y tecnológicos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2019). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 222–234. <https://doi.org/10.1177/0734282917741840>
- Briñosa, E. V., & Briñosa, D. E. (2025). Assessing teaching competence and students' satisfaction: Foundation for faculty development plan. *Journal of Educational Management and Development Studies*. <https://www.neliti.com/publications/621537>
- Carnero Sánchez, M., & González Domínguez, M. (2020). Diagnóstico en educación: Un proceso formativo integral. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/libro/diagnostico-en-educacion-32030>
- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D., & Firth, A. (2015). Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development. Teacher Development Trust. <https://tdtrust.org/about/dgt>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child-report>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.
-

- Derequito, C. M., & Cortez, R. A. (2025). Composition and template-based approach for persuasive writing in Grade 10. ResearchGate.
<https://www.researchgate.net/publication/394529695>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263.
<https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Fauzi, W. N. A., & Setiawati, Y. (2025). Penerapan teknologi digital dalam strategi pembelajaran aktif di pendidikan dasar: Tinjauan sistematis terhadap dampak dan efektivitas. *Al-Ihtirafiah: Jurnal Pendidikan Dasar*.
<https://ejournal.staindirundeng.ac.id/index.php/ihtirafiah/article/view/3475>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hartas, D., Jones, C., & Palikara, O. (2025). Predictors of post-18 educational aspirations and expectations for the COVID-19 generation. *European Journal of Educational Research*.
<https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/192421/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hejazi, S. Y., & Sadoughi, M. (2025). Growth teaching mindset and work engagement: The chain mediating roles of professional development and teaching self-efficacy. *Studies in Educational Evaluation*. Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.102347>
- Imberón, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
<https://www.grao.com/es/producto/la-formacion-y-el-desarrollo-profesional-del-profesorado>
-

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute. https://nationathope.org/wp-content/uploads/aspen_final-report.pdf
- Kennedy, A. (2016). Professional development, professional learning and continuing professional development in the English context. *Professional Development in Education*, 42(5), 691–708. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127271>
- Liawati, L. (2025). The role of Madrasah Ibtidaiyah teachers in developing students' character in the digital era. *International Journal of Islamic Education and Learning*. <https://ijiel.intakepustaka.com/index.php/ijiel/article/view/8>
- Marcelo, C. (2009). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-formacion-del-profesorado-para-el-cambio-educativo/>
- Molhamova, L., Otroshchenko, L., & Tatsenko, N. (2025). Trauma-informed education in pre-service teacher training during the wartime: A case study of Ukraine. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s40653-025-00741-x>
- OECD. (2019). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Park, J., Olaoye, F., Jackson, K. M., & Barr, W. (2025). From awareness to action: Building a community of practice for equity in food systems education. *Agriculture and Human Values*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s10460-025-10773-6>
- Pратиwi, T. D. (2025). Innovative learning strategies and the role of teacher professionalism in improving the quality of education. *Gateway for Understanding Research in Education*. <http://gpjournal.com/index.php/guru/article/view/210>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://www.jstor.org/stable/44219025>
-

Suharto, P. P., Damayanti, I. L., & Lengkanawati, N. S. (2025). Exploring metacognitive strategies to support young learners in developing their learner autonomy. *Journal of Language Education*. ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1479000.pdf>

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>

UNESCO. (2017). *Teachers in the Changing World of Work: UNESCO Global Education Monitoring Report*. UNESCO Publishing.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259930>

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Yuliejantiningasih, Y., & Dewi, E. K. S. (2025). The influence of school organizational climate and work motivation on the professional competence of elementary school teachers.

International Journal of Growth and Innovation in Education.

<http://journal.iaisambas.ac.id/index.php/IJGIE/article/view/4190>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.
