Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas / https://www.revistatribunal.org
Volumen 6 / N° 17 / octubre-diciembre / ISSN: 2959-6513 / pp. 1 – 19
http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.582

Research Article

Aprendizaje permanente y calidad de la enseñanza en docentes de educación superior

Lifelong Learning and Teaching Quality among Higher Education Faculty

Roxana Gissella Otoya Torrejón [1]
Liliana Rodríguez Saavedra [2]
Paulina Marisol Camargo Zamata [3]
Roberto Martín Gamarra López [4]

Resumen

Introducción: El aprendizaje permanente constituye un componente relevante del desarrollo profesional de los docentes de educación superior, debido a la necesidad de actualizar conocimientos, fortalecer prácticas pedagógicas y responder a las transformaciones del entorno universitario. Sin embargo, aún es necesario profundizar en la evidencia empírica sobre su relación con la calidad de la enseñanza en docentes universitarios. **Objetivo:** Determinar la relación entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza en docentes de educación superior. **Metodología:** Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional. El tamaño muestral mínimo calculado fue de 272 docentes provenientes de universidades privadas de Lima Metropolitana que cumplieron los criterios de elegibilidad y aceptaron voluntariamente participar en el estudio. Para la recolección de datos se utilizaron la Lifelong Learning Mindset, Learning Habits and Self-Directed Learning Scale (LLM-LH-SDL) y el Factors Related to Teaching Quality Questionnaire (FRTQ). Los datos fueron analizados mediante estadística inferencial con el coeficiente de correlación de Spearman, con un nivel de significancia de $\alpha = .01$. **Resultados:** Se encontró una relación positiva y estadísticamente significativa entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza ($\rho = .821$; $p < .001$). Asimismo, se identificaron relaciones significativas entre la calidad de la enseñanza y las dimensiones mentalidad de aprendizaje permanente ($\rho = .765$), hábitos de aprendizaje ($\rho = .820$) y aprendizaje autodirigido ($\rho = .761$). **Conclusión:** El aprendizaje permanente presenta una asociación positiva y alta con la calidad de la enseñanza en docentes de educación superior. Los hallazgos destacan la relevancia de la mentalidad de aprendizaje permanente, los hábitos de aprendizaje y el aprendizaje autodirigido como componentes vinculados con una enseñanza de mayor calidad en el contexto universitario.

Palabras clave: Aprendizaje permanente; Calidad de la enseñanza; Educación superior; Docentes universitarios; Aprendizaje autodirigido

Abstract

Introduction: Lifelong learning is a relevant component of the professional development of higher education faculty, given the need to continuously update knowledge, strengthen teaching practices, and respond to transformations in the university environment. However, further empirical evidence is needed regarding its relationship with teaching quality among university faculty. **Objective:** To determine the relationship between lifelong learning and teaching quality among higher education faculty. **Methodology:** A quantitative study with a non-experimental design and a correlational scope was conducted. The calculated minimum sample size was 272 faculty members from private universities in Metropolitan Lima who met the eligibility criteria

[1-4]Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú
Artículo recibido 10 de agosto 2026 | Aceptado 28 de agosto 2026 | Publicado 1 de octubre 2026
Autor de correspondencia: roxanaotoyat@unife.edu.pe
Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.
Cómo citar: Otoya Torrejón, R. G., Rodríguez Saavedra, L., Camargo Zamata, P. M., & Gamarra López, R. M. (2026). Aprendizaje permanente y calidad de la enseñanza en docentes de educación superior. *TRIBUNAL, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(17), 1-19. http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i17.582

and voluntarily agreed to participate in the study. Data were collected using the Lifelong Learning Mindset, Learning Habits, and Self-Directed Learning Scale (LLM-LH-SDL) and the Factors Related to Teaching Quality Questionnaire (FRTQ). The data were analyzed using inferential statistics with Spearman's correlation coefficient, with a significance level of $\alpha = .01$. **Results:** A positive and statistically significant relationship was found between lifelong learning and teaching quality ($\rho = .821$; $p < .001$). Significant relationships were also identified between teaching quality and the dimensions of lifelong learning mindset ($\rho = .765$), learning habits ($\rho = .820$), and self-directed learning ($\rho = .761$). **Conclusion:** Lifelong learning showed a strong positive association with teaching quality among higher education faculty. The findings highlight the relevance of a lifelong learning mindset, learning habits, and self-directed learning as components associated with higher teaching quality in the university context.

Keywords: Lifelong learning; Teaching quality; Higher education; University faculty; Self-directed learning

Introducción

La educación superior contemporánea se desarrolla en un escenario de transformaciones científicas, tecnológicas y pedagógicas que exige al profesorado universitario actualizar de manera permanente sus conocimientos, competencias y prácticas educativas. La diversificación de las necesidades de aprendizaje, la incorporación de tecnologías y la transición hacia modelos centrados en el estudiante han ampliado las responsabilidades asociadas con la docencia universitaria (Awidi y Paynter, 2024; Otto et al., 2024; Glavind et al., 2023). En este contexto, el desarrollo profesional ha dejado de concebirse exclusivamente como la participación ocasional en actividades de capacitación para avanzar hacia procesos continuos, sistemáticos y vinculados con la práctica. Smith y Wyness (2025), a partir de una revisión internacional, identificaron precisamente esta transición hacia modalidades de desarrollo profesional sostenidas y orientadas a mejorar la enseñanza. Asimismo, Bélisle et al. (2024) señalaron que el desarrollo educativo del profesorado universitario constituye un proceso complejo en el que interactúan las trayectorias individuales de aprendizaje, las experiencias profesionales y las condiciones institucionales. En esta misma línea, Du et al. (2024) encontraron que el aprendizaje profesional del docente universitario se relaciona tanto con la aplicación de nuevos conocimientos pedagógicos como con las condiciones institucionales de apoyo y la capacidad de agencia del profesorado.

El aprendizaje permanente adquiere especial relevancia dentro de este proceso, al comprender la disposición y capacidad del profesorado para continuar adquiriendo, actualizando y reconstruyendo conocimientos y competencias durante su trayectoria profesional. Esta perspectiva trasciende la formación formal y reconoce que el desarrollo profesional puede producirse mediante experiencias formales, no formales e informales articuladas con las necesidades del docente y del contexto institucional. Owusu-Agyeman (2024) encontró que la incorporación de enfoques de aprendizaje permanente en programas de desarrollo profesional permite ampliar las oportunidades para fortalecer conocimientos y competencias del personal de educación superior. Asimismo, Reychav et al. (2023) evidenciaron la relevancia del aprendizaje permanente para articular el

desarrollo profesional, la utilización de tecnologías educativas y la eficacia pedagógica. Estos hallazgos permiten considerar el aprendizaje permanente como un proceso dinámico mediante el cual los profesionales responden a escenarios educativos caracterizados por el cambio y la necesidad continua de actualización.

La evidencia empírica reciente respalda esta relación. Luo et al. (2026), en una investigación realizada con 620 docentes universitarios, encontraron asociaciones positivas entre aprendizaje permanente, desarrollo profesional y desempeño docente, identificando además un papel mediador del desarrollo profesional en la relación entre aprendizaje permanente y desempeño. De manera complementaria, Abou Said y Abdallah (2024) identificaron, en educadores universitarios, relaciones significativas entre factores vinculados con el aprendizaje permanente, el aprendizaje autodirigido y el crecimiento profesional. Asimismo, investigaciones desarrolladas en instituciones de educación superior muestran que las actividades de aprendizaje profesional adquieren mayor significado cuando permiten al docente asumir un papel activo en la identificación de sus necesidades y mantener procesos de aprendizaje motivados internamente (Mengistu, 2023). En conjunto, estas evidencias muestran que el aprendizaje permanente no constituye únicamente una aspiración formativa, sino un constructo susceptible de análisis empírico relacionado con el desarrollo y desempeño profesional del profesorado.

La formación pedagógica y el desarrollo profesional pueden generar, además, modificaciones relevantes en las concepciones, competencias y prácticas docentes (Benarroch et al., 2024; Fernandes et al., 2023; Jackson et al., 2022). Cotta et al. (2024), mediante una revisión sistemática y metaanálisis, identificaron efectos favorables de los programas de desarrollo docente universitario en resultados relacionados con el comportamiento docente, la calidad de la enseñanza, el liderazgo y otras competencias profesionales. Por su parte, Vreekamp et al. (2024), en una revisión sistemática de 31 investigaciones sobre programas de desarrollo pedagógico en educación superior, encontraron relaciones entre determinadas características de estos programas, las condiciones contextuales y los resultados del desarrollo docente, aunque advirtieron una elevada heterogeneidad en las intervenciones y en las formas utilizadas para evaluar sus efectos. De manera complementaria, Fernandes et al. (2023) observaron efectos percibidos favorables de la formación pedagógica sobre las prácticas, concepciones y desarrollo profesional de docentes de educación superior. Estos resultados indican que la formación docente resulta más pertinente cuando se concibe como un proceso articulado con las necesidades profesionales y las características del contexto universitario.

La calidad de la enseñanza, por su parte, constituye un constructo multidimensional que trasciende el dominio disciplinar e incorpora competencias pedagógicas, planificación, estrategias didácticas, evaluación, retroalimentación y capacidad para promover aprendizajes activos y autónomos. Sarkar et al. (2024), mediante una revisión sistemática de alcance, identificaron una considerable diversidad en la conceptualización del conocimiento pedagógico del contenido en educación superior y señalaron la necesidad de fortalecer los programas de desarrollo profesional dirigidos a estas competencias.

Cutroni y Paladino (2023), desde otra perspectiva, destacaron que la revisión por pares de la enseñanza puede funcionar simultáneamente como mecanismo de desarrollo profesional continuo y como estrategia relacionada con la mejora de la enseñanza. Asimismo, Heinonen et al. (2023) encontraron que incluso intervenciones pedagógicas de corta duración pueden favorecer el desarrollo de la visión profesional y modificar determinadas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en profesores universitarios. Estas evidencias permiten comprender que la calidad de la enseñanza se sustenta en conocimientos, competencias y procesos reflexivos susceptibles de desarrollarse durante la trayectoria profesional.

Los estudios empíricos sobre programas específicos de desarrollo profesional aportan evidencia adicional. Adams et al. (2023) encontraron que un programa diseñado a partir de un marco de competencias del docente universitario produjo mejoras percibidas en diferentes roles profesionales vinculados con la enseñanza centrada en el estudiante, entre ellos los de diseñador educativo, evaluador, tecnólogo educativo, aprendiz permanente e innovador. De manera similar, Yurtseven et al. (2025) observaron que la participación en un programa de desarrollo profesional favoreció la adquisición de conocimientos y la incorporación de prácticas instructivas más efectivas. Benarroch et al. (2024) también mostraron que el desarrollo profesional universitario puede involucrar transformaciones en las concepciones y creencias docentes, las prácticas de enseñanza y los procesos de reflexión profesional. En conjunto, estos hallazgos respaldan la premisa de que el desarrollo profesional puede relacionarse con transformaciones en las capacidades que sustentan una enseñanza de calidad, aunque sus resultados dependen tanto de las características de las intervenciones como de las condiciones institucionales en las que se desarrollan.

El contexto institucional constituye, un componente relevante para comprender el aprendizaje profesional del docente universitario. El desarrollo profesional no depende exclusivamente de la iniciativa individual, sino también de las oportunidades de formación, el tiempo disponible, las políticas institucionales y los espacios de interacción profesional. Du et al. (2024) destacaron que el apoyo institucional sistemático constituye una condición importante para sostener el aprendizaje profesional a largo plazo. Asimismo, Poderi et al. (2024) mostraron que la disponibilidad y organización del tiempo influyen en la experiencia de los docentes de educación superior que participan en programas de desarrollo profesional en línea. Estas evidencias sugieren que promover el aprendizaje permanente requiere articular la autonomía profesional del docente con entornos institucionales que faciliten oportunidades sostenidas de aprendizaje, reflexión e intercambio académico.

En América Latina, el desarrollo profesional docente presenta particularidades asociadas con la diversidad de los sistemas educativos, las condiciones institucionales y las oportunidades disponibles para la actualización profesional. Salazar-López y Peñaloza (2024), mediante una revisión sistemática de programas de desarrollo profesional docente en la región, identificaron diferencias relacionadas con la duración de las intervenciones,

el enfoque de los contenidos, el aprendizaje activo, la participación colaborativa y la coherencia de las experiencias formativas. Aunque su revisión se concentra en docentes de ciencias y no exclusivamente en educación superior, sus hallazgos evidencian la heterogeneidad regional de los procesos de desarrollo profesional y la importancia de considerar las condiciones contextuales en las que se produce el aprendizaje docente. En consecuencia, resulta necesario ampliar la evidencia generada específicamente en instituciones universitarias latinoamericanas.

En el contexto peruano, las investigaciones recientes también reconocen la formación y actualización del profesorado como componentes vinculados con los procesos de mejora de la educación superior. Espino Wuffarden et al. (2023), mediante una revisión sistemática de investigaciones sobre calidad educativa universitaria publicadas entre 2019 y 2023, identificaron la formación y actualización docente entre los aspectos relacionados con la mejora de la calidad universitaria. Asimismo, Obregón Castillo (2024), en una investigación realizada con profesores de una universidad privada de Lima, encontró relaciones entre capacitación docente y desempeño profesional, destacando la relevancia del fortalecimiento de las habilidades pedagógicas para favorecer una enseñanza efectiva. Estos antecedentes evidencian un interés creciente por la formación y el desempeño del profesorado universitario en el país; sin embargo, las investigaciones se han concentrado principalmente en capacitación, desempeño o calidad educativa en términos generales.

A partir del estado actual de la literatura se identifica un vacío de conocimiento que justifica el presente estudio. La investigación internacional ha demostrado asociaciones entre aprendizaje permanente, desarrollo profesional y desempeño del profesorado universitario (Abou Said y Abdallah, 2024; Luo et al., 2026; Owusu-Agyeman, 2024), mientras que otros estudios han examinado los efectos de programas de desarrollo profesional sobre competencias, concepciones y prácticas relacionadas con la enseñanza (Adams et al., 2023; Fernandes et al., 2023; Vreekamp et al., 2024). Sin embargo, la evidencia permanece fragmentada entre estudios sobre lifelong learning, aprendizaje autodirigido, desarrollo profesional, competencias pedagógicas, desempeño docente y evaluación de programas. En particular, existe menor evidencia que examine directamente la relación entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza como constructos multidimensionales en docentes de educación superior. Esta limitación adquiere especial relevancia en el contexto latinoamericano y peruano, donde la evidencia específica sobre dicha relación continúa siendo reducida. Por tanto, el vacío de conocimiento no radica en la ausencia de investigaciones sobre formación docente, sino en la insuficiente articulación empírica entre ambos constructos y sus respectivas dimensiones.

El abordaje de esta brecha presenta relevancia teórica y aplicada. Desde una perspectiva teórica, estudiar conjuntamente el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza permite avanzar desde aproximaciones centradas exclusivamente en intervenciones formativas específicas hacia una comprensión más integral del aprendizaje profesional como proceso continuo durante la trayectoria docente (García-Martínez et al., 2023; Salo

et al., 2024; Thwe y Kálmán, 2023). Asimismo, posibilita examinar si la mentalidad de aprendizaje permanente, los hábitos de aprendizaje y el aprendizaje autodirigido se encuentran asociados con la calidad de la enseñanza. Desde una perspectiva aplicada, esta evidencia puede contribuir a que las instituciones de educación superior orienten sus políticas de desarrollo docente hacia procesos sostenidos, flexibles y articulados con las necesidades profesionales, en lugar de limitarse a actividades aisladas de capacitación. De esta manera, los resultados pueden proporcionar elementos para la toma de decisiones institucionales relacionadas con el desarrollo profesional y el fortalecimiento de la enseñanza universitaria.

En este contexto, el presente estudio tuvo como propósito determinar la relación entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza en docentes de educación superior. Asimismo, se examinó la relación entre las dimensiones del aprendizaje permanente: mentalidad de aprendizaje permanente, hábitos de aprendizaje y aprendizaje autodirigido y la calidad de la enseñanza, con la finalidad de aportar evidencia empírica que contribuya a comprender el papel del aprendizaje profesional continuo en la enseñanza universitaria y proporcione elementos para orientar estrategias institucionales de desarrollo docente.

Método

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo básico, con alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. El estudio tuvo como propósito analizar la relación entre el aprendizaje permanente y la calidad de enseñanza por docentes universitarios de instituciones privadas de Lima Metropolitana durante 2025. Las variables fueron observadas en su contexto natural, sin manipulación deliberada ni intervención sobre los participantes, y la información fue recolectada en un único periodo temporal. El diseño correlacional permitió estimar tanto la dirección como la magnitud de la asociación entre el aprendizaje permanente y la calidad de enseñanza, así como de sus dimensiones.

La población estuvo constituida por 50 900 docentes que laboraban en universidades privadas licenciadas. La unidad de análisis correspondió al docente universitario y los participantes pertenecían a instituciones privadas de educación superior, principalmente vinculados con las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales e Ingenierías.

El tamaño muestral mínimo se estimó mediante la fórmula para poblaciones finitas, considerando una población de 50 900 docentes, un nivel de confianza del 90 %, una proporción esperada de .50 y un margen de error del 5 %, obteniéndose un mínimo de 272 participantes. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, incorporando a docentes de universidades privadas licenciadas de Lima Metropolitana que cumplían los criterios de elegibilidad, se encontraban ejerciendo actividad docente durante el periodo de recolección de datos y aceptaron voluntariamente participar mediante consentimiento informado. La captación

continuó hasta alcanzar el tamaño muestral previsto; finalmente, participaron 272 docentes.

Se consideraron como participantes elegibles los docentes que laboraban en universidades privadas licenciadas y que aceptaron voluntariamente participar en la investigación mediante consentimiento informado. Asimismo, los participantes debían encontrarse ejerciendo actividad docente durante el periodo de recolección de información y completar los instrumentos de evaluación. Se excluyeron del análisis los cuestionarios incompletos o aquellos que no reunieran las condiciones necesarias para su procesamiento.

La recolección de información se realizó mediante la técnica de encuesta y se utilizaron dos instrumentos estructurados con escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. Los instrumentos evaluaron, respectivamente, el aprendizaje continuo y la calidad educativa.

Para evaluar el aprendizaje permanente se utilizó una versión adaptada de la Lifelong Learning Mindset, Learning Habits and Self-Directed Learning Scale (LLM-LH-SDL), desarrollada por Wongwanich et al. (2024). La versión empleada en el estudio estuvo conformada por 26 ítems distribuidos en tres dimensiones: mentalidad de aprendizaje permanente, hábitos de aprendizaje y aprendizaje autodirigido. La primera dimensión evaluó la percepción de la importancia del autoaprendizaje, la actitud positiva hacia el aprendizaje permanente y la determinación y compromiso con el aprendizaje. La segunda comprendió el establecimiento de metas, la práctica personal orientada al logro de objetivos y el mantenimiento del aprendizaje permanente hasta convertirlo en hábito. La tercera evaluó la creación de un clima personal de aprendizaje, el diagnóstico de necesidades, el establecimiento de metas, la planificación y gestión del aprendizaje y la evaluación y reflexión sobre la experiencia de aprendizaje.

El instrumento original LLM-LH-SDL presentó evidencias satisfactorias de consistencia interna y validez factorial; sus tres escalas registraron coeficientes alfa de Cronbach entre .925 y .963 en su versión de uso. Para su utilización en el contexto del estudio, la versión adaptada fue sometida a juicio de cinco expertos, quienes evaluaron la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 20 docentes universitarios de características similares a las de la población de estudio. La versión adaptada de 26 ítems obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .960$, evidenciando una elevada consistencia interna.

Para evaluar la calidad de enseñanza se utilizó el Factors Related to Teaching Quality Questionnaire (FRTQ), desarrollado y validado por Mellado-Moreno et al. (2022). El instrumento empleado estuvo constituido por 17 ítems, organizados en tres dimensiones: enseñanza docente, evaluación y aprendizaje. La dimensión enseñanza docente comprendió planificación inicial, metodología y recursos y actividades didácticas; la dimensión evaluación incluyó criterios, técnicas y funciones de evaluación; y la

dimensión aprendizaje consideró técnicas de aprendizaje y aprendizaje activo y autónomo. Los ítems fueron valorados mediante la misma escala Likert de cinco puntos.

El FRTQ original contó con evidencias de validez de contenido mediante juicio de expertos y de validez de constructo mediante análisis factorial exploratorio. En su estudio original presentó una medida de adecuación muestral KMO de .838 y una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($p < .001$), así como un coeficiente alfa de Cronbach global de .849. En la adaptación utilizada en esta investigación, el instrumento también fue evaluado por cinco expertos. Posteriormente, la prueba piloto realizada con 20 docentes produjo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .856$ para los 17 ítems, valor considerado satisfactorio para la consistencia interna del instrumento.

La investigación se desarrolló de manera secuencial. En una primera fase se seleccionaron los instrumentos de acuerdo con las variables y dimensiones definidas en el estudio. Posteriormente, ambos instrumentos fueron adaptados para su aplicación en el contexto universitario peruano y sometidos a evaluación de cinco jueces expertos, quienes examinaron la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems.

En una segunda fase se efectuó una prueba piloto con 20 docentes de universidades privadas de Lima Metropolitana que reunían características semejantes a las de la población objetivo. Los datos obtenidos fueron procesados mediante SPSS y se calculó la consistencia interna de ambos instrumentos mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos permitieron establecer niveles satisfactorios de confiabilidad para la escala de formación continua ($\alpha = .960$) y para el FRTQ ($\alpha = .856$).

En la fase de aplicación definitiva se informó previamente a los docentes acerca del propósito del estudio y del carácter voluntario de su participación. Una vez obtenido el consentimiento informado, los cuestionarios fueron administrados mediante formularios electrónicos elaborados en Google Forms y mediante encuestas presenciales. Posteriormente, las respuestas fueron organizadas, codificadas y consolidadas en una base de datos para su procesamiento estadístico.

A partir de los resultados de normalidad se optó por procedimientos no paramétricos. Para determinar la magnitud y dirección de las asociaciones entre las variables se utilizó el coeficiente de correlación rho de Spearman (ρ). Este procedimiento se aplicó tanto para evaluar la relación global entre aprendizaje permanente y calidad de la enseñanza como para analizar la relación entre cada dimensión de la formación continua: mentalidad de aprendizaje permanente, hábitos de aprendizaje y aprendizaje autodirigido y la calidad educativa. Se estableció un nivel de significancia estadística de $\alpha = .01$, con pruebas bilaterales. El procesamiento y análisis estadístico se realizaron mediante el software IBM SPSS Statistics.

La participación fue voluntaria y estuvo precedida por la obtención del consentimiento informado. Antes de responder los instrumentos, los participantes recibieron información acerca del objetivo del estudio, los procedimientos de recolección de datos, los beneficios esperados y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Se

garantizó la confidencialidad y anonimización de la información obtenida, así como su utilización exclusivamente con fines académicos.

Asimismo, se evitó cualquier forma de presión institucional o jerárquica para participar y se procuró que las preguntas no comprometieran la imagen profesional ni la estabilidad laboral de los docentes. Los datos digitales fueron resguardados de manera confidencial y los resultados fueron procesados de forma agregada, procurando evitar la identificación de participantes o instituciones. El consentimiento informado señaló expresamente que la participación no implicaba riesgos físicos ni psicológicos y que los participantes podían retirarse del estudio en cualquier momento sin perjuicio alguno.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados del análisis inferencial realizado para determinar la relación entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza en docentes universitarios. Para lo cual se empleó el coeficiente rho de Spearman, con un nivel de significancia de $\alpha = .01$. El análisis incluyó la relación entre las variables principales y, posteriormente, las asociaciones entre las dimensiones del aprendizaje permanente: mentalidad de aprendizaje permanente, hábitos de aprendizaje y aprendizaje autodirigido y la calidad de la enseñanza.

Como se muestra en la Tabla 1, se identificó una asociación positiva, alta y estadísticamente significativa entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza ($\rho = .821$, $p < .001$). Este resultado indica que mayores niveles de aprendizaje permanente se asociaron con mayores niveles de calidad de la enseñanza en los docentes universitarios evaluados.

Tabla 1. *Relación entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza en docentes universitarios*

Variables		Aprendizaje permanente	Calidad de la enseñanza
Aprendizaje permanente	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1.000 272	,821** p < .001 p 272
Calidad de la enseñanza	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	,821** p < .001 p 272	1.000 272

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se muestra en la Tabla 2, se identificó una asociación positiva, alta y estadísticamente significativa entre la mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza ($\rho = .765$, $p < .001$). Este resultado indica que mayores niveles de mentalidad de aprendizaje permanente se asociaron con mayores niveles de calidad de la enseñanza en los docentes universitarios evaluados.

Tabla 2. *Relación entre mentalidad de aprendizaje permanente y calidad de la enseñanza en docentes universitarios*

		Mentalidad de aprendizajepermanente	Calidad de la enseñanza
Mentalidad de aprendizaje permanente	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1.000 272	,765** p < .001 p 272
Calidad de la enseñanza	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	,765** p < .001 p 272	1.000 272

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se muestra en la Tabla 3, se identificó una asociación positiva, alta y estadísticamente significativa entre los hábitos de aprendizaje y la calidad de la enseñanza ($\rho = .820$, $p < .001$). Este resultado indica que mayores niveles de hábitos de aprendizaje se asociaron con mayores niveles de calidad de la enseñanza en los docentes universitarios evaluados.

Tabla 3. *Relación entre hábitos de aprendizaje y calidad de la enseñanza en docentes universitarios*

		Hábitos de aprendizaje	Calidad de la enseñanza
Hábitos de aprendizaje	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1.000 272	,820** p < .001 p 272
Calidad de la enseñanza	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	,820** p < .001 p 272	1.000 272

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se muestra en la Tabla 4, se identificó una asociación positiva, alta y estadísticamente significativa entre el aprendizaje autodirigido y la calidad de la enseñanza ($\rho = .761$, $p < .001$). Este resultado indica que mayores niveles de aprendizaje autodirigido se asociaron con mayores niveles de calidad de la enseñanza en los docentes universitarios evaluados.

Tabla 4. *Relación entre aprendizaje autodirigido y calidad de la enseñanza en docentes universitarios*

		Aprendizaje autodirigido	Calidad de la enseñanza
Aprendizaje autodirigido	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1.000 272	,761** p < .001 p 272
Calidad de la enseñanza	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	,761** p < .001 p 272	1.000 272

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

Los resultados del presente estudio evidenciaron una relación positiva, alta y estadísticamente significativa entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza en docentes de educación superior ($\rho = .821$; $p < .001$). Este hallazgo indica que mayores niveles de disposición hacia el aprendizaje continuo, consolidación de hábitos de aprendizaje y capacidad para gestionar autónomamente el propio desarrollo profesional se asocian con mayores niveles de calidad de la enseñanza. En el contexto universitario, caracterizado por transformaciones científicas, tecnológicas y pedagógicas, este resultado permite comprender el desarrollo profesional más allá de la participación ocasional en actividades de capacitación y situarlo como un proceso sostenido durante la trayectoria académica.

Este resultado es consistente con Luo et al. (2026), quienes encontraron asociaciones positivas entre aprendizaje permanente, desarrollo profesional y desempeño en docentes universitarios, identificando además un papel mediador del desarrollo profesional. Asimismo, Abou Said y Abdallah (2024) encontraron relaciones significativas entre factores asociados con el aprendizaje permanente y el crecimiento profesional de educadores universitarios, destacando la contribución del aprendizaje autodirigido. Desde una perspectiva complementaria, Mengistu (2023) evidenció que los docentes universitarios desarrollan su aprendizaje profesional mediante diversas actividades y señaló la necesidad de favorecer modalidades más avanzadas de aprendizaje sustentadas en una motivación autónoma. En conjunto, estos antecedentes respaldan la interpretación del aprendizaje permanente como un proceso profesional que articula disposición para aprender, actualización continua y autonomía.

Los resultados también son congruentes con la evidencia sobre los efectos del desarrollo profesional en la enseñanza universitaria. Cotta et al. (2024), mediante una revisión sistemática y metaanálisis, identificaron efectos favorables de los programas de desarrollo del profesorado sobre el comportamiento docente, la calidad de la enseñanza, el liderazgo y la autoevaluación. De manera similar, Kohan et al. (2023), en una revisión sistemática de 119 estudios sobre programas de desarrollo docente, mostraron que estas intervenciones abarcan diversos roles del profesorado, especialmente los relacionados con la transmisión de información, la orientación, la facilitación del aprendizaje, la mentoría y la evaluación. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo profesional no se limita a incrementar conocimientos pedagógicos, sino que puede involucrar diferentes dimensiones de la competencia docente.

En esta misma línea, Adams et al. (2023) encontraron que un programa de desarrollo profesional centrado en la enseñanza activa y orientada al estudiante produjo cambios favorables en las percepciones de docentes universitarios respecto de sus capacidades como diseñadores educativos, evaluadores, tecnólogos educativos, aprendices permanentes e innovadores. Fernandes et al. (2023), por su parte, observaron efectos percibidos positivos de la formación pedagógica en las prácticas de enseñanza, las

concepciones pedagógicas y el desarrollo profesional de docentes de educación superior. Estos antecedentes fortalecen la interpretación de que el aprendizaje profesional sostenido puede relacionarse con la consolidación de capacidades relevantes para una enseñanza de calidad. Sin embargo, debido al diseño transversal y correlacional del presente estudio, estos resultados deben interpretarse exclusivamente en términos de asociación y no como evidencia de un efecto causal del aprendizaje permanente sobre la calidad de la enseñanza.

Un segundo hallazgo corresponde a la relación positiva y alta entre la mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza ($\rho = .765$; $p < .001$). Esta dimensión representa la disposición del docente para reconocer el aprendizaje como una actividad continua, asumir desafíos profesionales y comprometerse con su propio desarrollo. Su asociación con la calidad de la enseñanza puede explicarse porque una actitud favorable hacia el aprendizaje facilita la revisión de conocimientos y prácticas previamente consolidadas y favorece la receptividad frente a nuevas estrategias pedagógicas. Luo et al. (2026) encontraron, de manera concordante, que la mentalidad de crecimiento y el aprendizaje permanente se relacionaban con el desempeño de docentes universitarios. Por tanto, la disposición para continuar aprendiendo puede constituir una condición relevante para responder a las demandas cambiantes de la enseñanza superior.

Esta interpretación puede ampliarse desde la perspectiva del conocimiento profesional docente. Van Dijk et al. (2023) sostienen que el desarrollo de la experticia del profesor universitario requiere articular el conocimiento disciplinar del académico con conocimientos específicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, una mentalidad orientada al aprendizaje permanente favorecería la disposición del profesorado para revisar, ampliar e integrar diferentes formas de conocimiento profesional. Así, aprender de manera continua no supone únicamente incorporar nuevos contenidos, sino también reconstruir progresivamente las formas de comprender y desarrollar la práctica docente.

La relación entre los hábitos de aprendizaje y la calidad de la enseñanza fue igualmente positiva y alta ($\rho = .820$; $p < .001$), constituyéndose en la asociación de mayor magnitud entre las tres dimensiones analizadas. Este resultado sugiere que una disposición favorable hacia el aprendizaje permanente adquiere especial relevancia cuando se transforma en comportamientos sistemáticos de búsqueda de información, actualización, establecimiento de metas, práctica y reflexión. Smith y Wyness (2025) destacan precisamente que el desarrollo profesional universitario efectivo ha evolucionado desde actividades centradas únicamente en el autodesarrollo hacia experiencias continuas, sistemáticas y orientadas a mantener la participación del profesorado. En consecuencia, los hábitos de aprendizaje pueden interpretarse como la expresión conductual mediante la cual la disposición hacia el aprendizaje permanente se incorpora progresivamente a la actividad profesional cotidiana.

Los hallazgos de Vreekamp et al. (2024) complementan esta interpretación al mostrar que los resultados de los programas de desarrollo pedagógico están relacionados tanto con

determinadas características de las intervenciones como con las condiciones contextuales en las que ocurre el aprendizaje profesional. Asimismo, la revisión de Kohan et al. (2023) evidencia la diversidad de modalidades utilizadas para el desarrollo docente y la amplitud de roles profesionales que pueden fortalecerse mediante estas experiencias. Por ello, la consolidación de hábitos de aprendizaje no debería entenderse únicamente como una responsabilidad individual, sino como un proceso que puede ser favorecido mediante oportunidades institucionales sistemáticas de actualización, interacción profesional y reflexión sobre la enseñanza.

Estos resultados poseen, por tanto, una importante dimensión institucional. El aprendizaje profesional no depende exclusivamente de la iniciativa individual del docente, sino también de las oportunidades y condiciones que las instituciones proporcionan para sostenerlo. Adams et al. (2023) advierten que los resultados de las iniciativas de desarrollo profesional pueden estar condicionados por factores contextuales, entre ellos las políticas institucionales de profesionalización docente. De manera concordante, Vreekamp et al. (2024) identificaron que las características contextuales interactúan con las características de los programas de desarrollo pedagógico y con sus resultados. Las universidades pueden, en consecuencia, favorecer la consolidación de hábitos de aprendizaje mediante programas continuos de desarrollo profesional, comunidades académicas de aprendizaje, mentoría, observación entre pares y espacios sistemáticos de reflexión pedagógica.

Respecto del aprendizaje autodirigido, se encontró una relación positiva y alta con la calidad de la enseñanza ($\rho = .761$; $p < .001$). Este resultado refuerza la relevancia de la autonomía del docente para identificar sus necesidades formativas, establecer objetivos, seleccionar recursos, gestionar sus procesos de aprendizaje y valorar los resultados alcanzados. Abou Said y Abdallah (2024), en educadores universitarios, encontraron una relación directa entre factores vinculados con el aprendizaje permanente y el crecimiento profesional, destacando específicamente la importancia del aprendizaje autodirigido. Asimismo, Liang (2025) señala que el aprendizaje autodirigido permite al profesorado universitario orientar su desarrollo profesional de acuerdo con necesidades específicas y responder con mayor flexibilidad a contextos educativos cambiantes. Estos antecedentes respaldan la interpretación de que la autonomía para aprender constituye un componente relevante del desarrollo profesional universitario.

No obstante, el aprendizaje autodirigido no debería interpretarse como un proceso exclusivamente individual. La autonomía profesional puede desarrollarse con mayor eficacia cuando existen oportunidades de formación, acceso a recursos, interacción con colegas y reconocimiento institucional del desarrollo docente. Mengistu (2023) mostró que las actividades de aprendizaje profesional de docentes universitarios responden a distintas motivaciones y que resulta necesario favorecer modalidades de aprendizaje más avanzadas sustentadas en procesos internamente motivados. En consecuencia, la autonomía y el apoyo institucional no representan dimensiones contrapuestas, sino componentes complementarios del aprendizaje permanente.

Desde el punto de vista teórico, los resultados respaldan una concepción multidimensional del aprendizaje permanente. La mentalidad de aprendizaje permanente expresa la disposición para continuar aprendiendo; los hábitos de aprendizaje representan la incorporación sistemática de dicho propósito a la actividad profesional; y el aprendizaje autodirigido refleja la capacidad para gestionar autónomamente el proceso (Prado-Rebolledo et al., 2024; Vázquez-Parra et al., 2024). La asociación de las tres dimensiones con la calidad de la enseñanza permite comprender el desarrollo profesional docente como una articulación entre disposiciones cognitivas y motivacionales, comportamientos habituales de aprendizaje y autonomía profesional. Esta interpretación resulta congruente con el modelo operacionalizado por Wongwanich et al. (2024) y amplía su aplicación al aportar evidencia empírica sobre su relación con la calidad de la enseñanza en docentes universitarios.

En términos prácticos, los resultados sugieren que las instituciones de educación superior deberían avanzar desde modelos centrados predominantemente en cursos o capacitaciones aisladas hacia estrategias institucionales de aprendizaje profesional continuo. La evidencia muestra que el desarrollo docente adquiere mayor significado cuando presenta continuidad, responde a las necesidades profesionales y mantiene vinculación con la práctica educativa (Cotta et al., 2024; Smith y Wyness, 2025; Vreekamp et al., 2024). Asimismo, los hallazgos de Adams et al. (2023), Fernandes et al. (2023) y Kohan et al. (2023) respaldan la utilidad de los programas estructurados de desarrollo profesional para fortalecer diferentes capacidades y roles vinculados con la enseñanza. En consecuencia, las universidades podrían integrar programas de actualización pedagógica y digital, aprendizaje autodirigido, comunidades de práctica, mentoría, observación entre pares y reflexión sistemática sobre la enseñanza, acompañados de condiciones institucionales que favorezcan la participación sostenida del profesorado.

Los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal y correlacional permite establecer asociaciones entre los constructos estudiados, pero no determinar relaciones causales ni su dirección temporal. En segundo lugar, la información procedió de instrumentos de autorreporte, por lo que las respuestas podrían estar influidas por la percepción individual y la deseabilidad social. En tercer lugar, la investigación se circunscribió a docentes de universidades privadas de Lima Metropolitana, situación que limita la generalización de los hallazgos a universidades públicas, otras regiones del Perú y sistemas universitarios con características institucionales diferentes. Finalmente, aunque los instrumentos empleados mostraron adecuada consistencia interna, sería conveniente continuar examinando sus propiedades psicométricas en poblaciones universitarias más amplias y heterogéneas.

Estas limitaciones abren diversas líneas de investigación. Resultaría pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución del aprendizaje permanente y de la calidad de la enseñanza durante la trayectoria profesional, así como diseños cuasi-experimentales dirigidos a evaluar programas institucionales específicos de desarrollo

docente. Los estudios mixtos podrían complementar los instrumentos de autorreporte con entrevistas, observaciones de la práctica, portafolios docentes y valoraciones de estudiantes. Futuras investigaciones deberían examinar también variables mediadoras o moderadoras, entre ellas la autoeficacia docente, el apoyo institucional, la cultura de aprendizaje, las competencias digitales y la experiencia profesional. De esta manera, sería posible avanzar desde la identificación de asociaciones hacia una comprensión más profunda de los mecanismos y condiciones mediante los cuales el aprendizaje permanente se vincula con la calidad de la enseñanza universitaria.

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que el aprendizaje permanente constituye un componente del desarrollo profesional estrechamente asociado con la calidad de la enseñanza en educación superior. La convergencia de la mentalidad de aprendizaje permanente, los hábitos de aprendizaje y el aprendizaje autodirigido evidencia que aprender durante la trayectoria profesional implica disposición, continuidad y autonomía. En consecuencia, promover una enseñanza universitaria de calidad requiere tanto docentes comprometidos con su aprendizaje como instituciones capaces de generar condiciones para que dicho aprendizaje se convierta en un proceso sistemático, contextualizado y sostenible.

Conclusiones

El estudio aporta evidencia empírica sobre la relación entre el aprendizaje permanente y la calidad de la enseñanza en docentes de educación superior, mostrando que la disposición para continuar aprendiendo, la consolidación de hábitos de aprendizaje y la capacidad de gestionar autónomamente el propio desarrollo profesional se encuentran asociadas con mayores niveles de calidad de la enseñanza. Este hallazgo amplía la comprensión del desarrollo profesional docente al situar el aprendizaje permanente como un proceso multidimensional que integra actitudes, prácticas y autonomía a lo largo de la trayectoria académica.

Los resultados presentan una aplicabilidad directa para la gestión universitaria y el desarrollo profesional del profesorado. Las instituciones de educación superior pueden utilizar esta evidencia para orientar sus políticas de formación docente hacia modelos continuos, sistemáticos y vinculados con las necesidades reales de la práctica educativa. En este sentido, el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje, programas de mentoría, actualización pedagógica y digital, espacios de reflexión sobre la práctica y oportunidades de aprendizaje autodirigido puede contribuir a consolidar una cultura institucional favorable al aprendizaje permanente y al mejoramiento sostenido de la enseñanza.

Con base en la evidencia obtenida, se recomienda que las universidades incorporen el aprendizaje permanente como componente estratégico de sus políticas de desarrollo docente, evitando limitar la formación profesional a actividades aisladas de capacitación. Asimismo, resulta pertinente establecer mecanismos de acompañamiento,

reconocimiento e incentivos que favorezcan la participación sostenida del profesorado en procesos de actualización y aprendizaje autónomo. Para fortalecer la evidencia disponible, se recomienda desarrollar investigaciones longitudinales, mixtas y cuasi-experimentales que permitan analizar la evolución de estos constructos, incorporar diferentes contextos universitarios y evaluar el efecto de programas específicos de desarrollo profesional sobre la calidad de la enseñanza.

Acerca de

Contribución de los autores: Todos los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Todos aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

Abou Said, S., & Abdallah, W. (2024). Enhancing lifelong learning and professional growth: Exploring the role of self-directed learning for university educators. *Journal of Adult and Continuing Education*, *30*(2), 439–462. https://doi.org/10.1177/14779714241236282

Adams, B., Thomas, L., Moens, M., & Valcke, M. (2023). University teachers as versatile masters: Evaluating the effectiveness of a professional development programme on student-centred teaching competencies. *Studies in Educational Evaluation*, *77*, 101260. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101260

Awidi, I. T., & Paynter, M. (2024). An evaluation of the impact of digital technology innovations on students' learning: Participatory research using a student-centred approach. *Technology, Knowledge and Learning*, *29*, 65–89. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09619-5

Bélisle, M., Jean, V., & Fernandez, N. (2024). The educational development of university teachers: Mapping the landscape. *Frontiers in Education*, *9*, 1376658. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1376658

Benarroch Benarroch, A., Briceño-Martínez, J.-J., & Bernal-Ballen, A. (2024). Analysis of conceptions and beliefs, argumentative teaching practices, and reflection of university teachers': A case study on teachers' professional development. *SAGE Open*, *14*(3). https://doi.org/10.1177/21582440241281352

Glavind, J. G., Montes de Oca, L., Pechmann, P., Sejersen, D. B., & Iskov, T. (2023). Student-centred learning and teaching: A systematic mapping review of empirical research. *Journal of Further and Higher Education, 47*(9), 1247–1261. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241391

Cotta, R. M. M., Ferreira, E. S., Franco, F. A., Barros, G. C. S., Januário, J. P. T., Moreira, T. R., & Martín, R. L. (2024). The effectiveness of faculty development programs for training university professors in the health area: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, *24*, 768. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05735-1

Cutroni, L., & Paladino, A. (2023). Peer-ing in: A systematic review and framework of peer review of teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education, 133*, 104302. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104302

Du, X., Chaaban, Y., Al-Thani, H., & Lundberg, A. (2024). University teachers' professional learning for academic development: Q methodology research. *International Journal for Academic Development, 29*(4), 463–479. https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2265891

Espino Wuffarden, J. E., Morón Hernández, J. L., Huamán Munares, L. K., Soto Saldaña, B. N., & Morón Hernández, L. E. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019–2023. *Comuni@cción, 14*(4), 348–359. https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876

Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, *13*(3), 309. https://doi.org/10.3390/educsci13030309

García-Martínez, J. A., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P.-C. (2023). Lifelong learning and personal learning environments: A productive symbiosis in higher education. *Revista Complutense de Educación, 34*(1), 167–177. https://doi.org/10.5209/rced.77232

Heinonen, N., Katajavuori, N., Murtonen, M., & Södervik, I. (2023). Short pedagogical training in supporting university teachers' professional vision: A comparison of prospective and current faculty teachers. *Instructional Science, 51*, 201–229. https://doi.org/10.1007/s11251-022-09603-7

Jackson, M. A., Moon, S., Doherty, J. H., & Wenderoth, M. P. (2022). Which evidence-based teaching practices change over time? Results from a university-wide STEM faculty development program. *International Journal of STEM Education, 9*, 24. https://doi.org/10.1186/s40594-022-00340-4

Kohan, M., Changiz, T., & Yamani, N. (2023). A systematic review of faculty development programs based on the Harden teacher's role framework model. *BMC Medical Education, 23*, 910. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04863-4

Liang, M. (2025). Self-directed lifelong learning of university English teachers in the information age: An empirical review. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101640. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101640

Luo, Y., Bi, Y., & Wang, L. (2026). Examining the impact of growth mindset and lifelong learning on teacher performance among university faculty: The mediating role of

professional development. *PLOS ONE, 21*(2), e0341741. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0341741

Mellado-Moreno, P. C., Lacave, C., Sánchez-Antolín, P., & Molina, A. I. (2022). Factors related to teaching quality: A validated questionnaire to assess teaching in Spanish higher education. *Cogent Education, 9*(1), 2090189. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2090189

Mengistu, A. B. (2023). Professional learning activities in the higher education institution of Ethiopia. *Heliyon, 9*(3), e14119. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14119

Obregón Castillo, L. R. (2024). Capacitación y desempeño de los docentes en una universidad privada de Lima. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(33). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.768

Otto, S., Bertel, L. B., Lyngdorf, N. E. R., Markman, A. O., Andersen, T., & Ryberg, T. (2024). Emerging digital practices supporting student-centered learning environments in higher education: A review of literature and lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies, 29*, 1673–1696. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11789-3

Owusu-Agyeman, Y. (2024). How lifelong learning shapes the professional development of staff in higher education institutions. *Quality Education for All, 1*(2), 134–150. https://doi.org/10.1108/QEA-01-2024-0013

Poderi, G., Popov, J., & Møller, J. K. (2024). In search of time: Higher education teachers' experience of an online professional development course. *European Journal of Education, 59*(3), e12685. https://doi.org/10.1111/ejed.12685

Prado-Rebolledo, I., Peña-Cheng, L. M., & Díaz-Vargas, E. (2024). Teachers' and students' perspectives on the mastery, employability, and strengthening of university students in skills for lifelong learning. *Praxis, 20*(2), 315–333. https://doi.org/10.21676/23897856.5844

Reychav, I., Elyakim, N., & McHaney, R. (2023). Lifelong learning processes in professional development for online teachers during the Covid era. *Frontiers in Education, 8*, 1041800. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1041800

Salazar-López, T. I., & Peñaloza, G. (2024). Professional development of science teachers in Latin America: A systematic review. *International Journal of Science Education, 46*(10), 961–977. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2267747

Salo, P., Francisco, S., & Olin Almqvist, A. (2024). Understanding professional learning in and for practice. *Professional Development in Education, 444*–459. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2311108

Sarkar, M., Gutierrez-Bucheli, L., Yip, S. Y., Lazarus, M., Wright, C., White, P. J., Ilic, D., Hiscox, T. J., & Berry, A. (2024). Pedagogical content knowledge (PCK) in higher education: A systematic scoping review. *Teaching and Teacher Education, 144*, 104608. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104608

Smith, B., & Wyness, L. (2025). What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional*

Development in Education, 51(7), 1550–1572. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666

Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). The regression models for lifelong learning competencies for teacher trainers. *Heliyon, 9*(2), e13749. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13749

Van Dijk, E. E., Geertsema, J., van der Schaaf, M. F., van Tartwijk, J., & Kluijtmans, M. (2023). Connecting academics' disciplinary knowledge to their professional development as university teachers: A conceptual analysis of teacher expertise and teacher knowledge. *Higher Education, 86*, 969–984. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00953-2

Vázquez-Parra, J. C., Malagón-Castro, L. E., Suarez-Brito, P., & Valencia-González, G. C. (2024). Complex thinking and profile of Colombian university teachers. *Frontiers in Education, 9*, 1336049. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1336049

Vreekamp, M., Gulikers, J. T. M., Runhaar, P. R., & den Brok, P. J. (2024). A systematic review to explore how characteristics of pedagogical development programmes in higher education are related to teacher development outcomes. *International Journal for Academic Development, 29*(4), 446–462. https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2233471

Wongwanich, T., Pathumcharoenwattana, W., & Ratana-Ubol, A. (2024). Development of measurement instruments for teachers' lifelong learning mindset, learning habits and self-directed learning. *ABAC Journal*, *44*. https://doi.org/10.59865/abacj.2024.24

Yurtseven, N., Doğan, S., Sayi, A. K., & Çelik, I. (2025). Evaluating the effectiveness of a professional development program: Changes in teachers to improve teaching quality. International Journal of Educational Reform. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/10567879251331215

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).