

Segundo puesto

Área Educación y Ciudadanía Mundial

Formación docente sostenible: Modelo modular para la capacitación personalizada en educación superior

Sustainable Faculty Development: A Modular Model for Personalized Training in Higher Education

Gutiérrez Morales, María del Carmen

Universidad Anáhuac Veracruz. Facultad de Comunicación.
Coordinación Académica; México

Correo de correspondencia: carmen.gutierrez@anahuac.mx

Recepción: 28/11/2025

Aceptación: 27/02/2026

Publicación: 11/03/2026

Palabras clave: Formación docente; Modelo modular; Capacitación personalizada; Educación superior; Sostenibilidad educativa

Keywords: Faculty development; Modular model; Personalized training; Higher education; Educational sustainability

DOI: <https://doi.org/10.59872/icuv10i15.597>

Resumen

La formación docente es un componente esencial para garantizar la calidad y sostenibilidad de la educación superior. En un contexto marcado por la transformación digital, la diversificación de funciones académicas y la necesidad de promover el aprendizaje a lo largo de la vida, este estudio presenta un modelo modular de capacitación personalizada orientado a fortalecer las competencias pedagógicas, tecnológicas, administrativas y humanas del profesorado universitario. El modelo se fundamenta en un diagnóstico multimodal y en la metodología del Marco Lógico, lo que permitió definir ejes y niveles de progresión basados en necesidades reales. Se empleó un enfoque mixto que incluyó una encuesta diagnóstica, observaciones de aula y un grupo focal con una muestra estratificada de docentes. Los resultados evidencian brechas significativas, especialmente en los ámbitos pedagógico y tecnológico, que justifican una estructura formativa flexible y escalable. La matriz modular incorpora microcredenciales progresivas y acompañamiento entre pares, elementos que favorecen la motivación y la transferencia al aula. Se discuten las implicaciones del modelo para la sostenibilidad institucional y su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4 y el ODS 8. Se concluye que la capacitación modular representa una alternativa viable para promover comunidades académicas más innovadoras, colaborativas y sostenibles.

Abstract

Faculty development is a key component for ensuring the quality and sustainability of higher education. In a context shaped by digital transformation, diversified academic responsibilities, and the need to promote lifelong learning, this study presents a modular model for personalized teacher training aimed at strengthening pedagogical, technological, administrative, and human competencies among university faculty. Grounded in a multimodal diagnostic process and the Logical Framework Methodology, the model identifies axes and progressive levels based on institutional needs. A mixed-methods approach was employed, including a diagnostic survey, classroom observations, and a focus group with a stratified sample of instructors. Findings reveal significant gaps—particularly in pedagogical and technological domains—supporting the need for a flexible and scalable training structure. The modular matrix incorporates progressive micro-credentials and peer mentoring, which enhance motivation and classroom transfer. The discussion highlights the model's relevance for institutional sustainability and its alignment with the Sustainable Development Goals, especially SDG 4 and SDG 8. The study concludes that modular training is a viable strategy to promote more innovative, collaborative, and sustainable academic communities.

Introducción

La calidad de la educación superior depende, en buena medida, de la capacidad de las instituciones para fortalecer de manera continua, pertinente y humana las competencias del profesorado. Sin embargo, como bien apunta Fullan (2020), los procesos de mejora solo florecen cuando se acompañan de una visión coherente y sostenida. No obstante, en el día a día universitario, dicha aspiración suele enfrentarse a programas de capacitación anclados en esquemas homogéneos, poco sensibles a la diversidad real de trayectorias, experiencias y ritmos de aprendizaje del profesorado lo cual constituye una problemática ampliamente documentada por autores como Desimone (2009) o Darling-Hammond *et al.*, (2021).

Adicionalmente, la aceleración digital, la expansión de los entornos híbridos y las nuevas demandas estudiantiles han transformado profundamente el ejercicio docente. En este sentido, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2023) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2023) insisten en la necesidad de transitar hacia modelos formativos flexibles. Esta mirada se vincula directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la Organización de las Naciones Unidas ONU (2015), pues mientras el ODS 4 enfatiza la importancia de garantizar una educación inclusiva y de calidad, el ODS 8 subraya la relevancia del desarrollo profesional continuo en condiciones de trabajo dignas.

En este contexto, el presente estudio propone un Modelo Modular de Capacitación Docente construido a partir de referentes teóricos que le otorgan solidez y sentido. Retoma la lógica de planificación del Marco Lógico (Ortegón *et al.*, 2005), junto con aportes de la educación de adultos (Knowles *et al.*, 2011), del aprendizaje transformador (Mezirow, 2000) y de las perspectivas socioconstructivistas que sitúan el desarrollo profesional dentro de comunidades de práctica (Vygotsky, 1978; Wenger, 1998; Schunk, 2020). Asimismo, integra planteamientos contemporáneos sobre liderazgo pedagógico, en sus vertientes transformacional y distribuida, reconocidos por su capacidad de movilizar la acción colectiva y sostener cambios educativos significativos (Bass y Riggio, 2006; Harris y Jones, 2021), así como los avances recientes en torno a las microcredenciales como mecanismos de reconocimiento progresivo (Brown *et al.*, 2021; Orman *et al.*, 2023; UNESCO, 2023).

A partir de esta convergencia teórica, el estudio organiza su diagnóstico en cuatro categorías: competencias pedagógicas, tecnológicas, administrativas y humanas. Estas derivan de marcos internacionales sobre el rol docente en la educación superior (UNESCO, 2023; OECD, 2023) y de la literatura sobre desarrollo profesional continuo (Desimone, 2009; Darling-Hammond *et al.*, 2021). El eje pedagógico se vincula con el diseño didáctico y la conducción de clase; el tecnológico con la integración significativa de recursos y entornos digitales; el administrativo con la gestión académica y el uso eficiente de sistemas institucionales; y el humano con la comunicación ética, la colaboración entre pares y el liderazgo del propio desarrollo profesional.

Bajo esta articulación conceptual, el modelo propone no solo una organización de competencias, niveles y módulos, sino una forma renovada de acompañar la práctica docente desde la diversidad, la progresión y la sostenibilidad. Su propósito es ofrecer rutas personalizadas que respondan a los desafíos actuales del aula universitaria, fortalezcan el sentido de comunidad académica y contribuyan, de manera tangible, al cumplimiento de los ODS relacionados con la calidad educativa y el desarrollo profesional digno.

Materiales y Métodos

Para comprender la pertinencia del modelo que aquí se propone, fue necesario partir de un diseño metodológico que permitiera observar de manera realista cómo se configuran las prácticas docentes dentro de una institución universitaria. Con esta intención, la investigación adoptó un enfoque mixto, decisión respaldada por Creswell (2017), quien señala que la combinación de datos cuantitativos y cualitativos permite obtener una visión más rica y profunda de los fenómenos educativos.

Diseño del estudio

El estudio se concibió desde un enfoque descriptivo-exploratorio, adecuado para investigaciones que buscan diagnosticar condiciones institucionales y generar propuestas de mejora contextualizadas. Este diseño permitió reconocer patrones, contrastes y necesidades formativas sin forzar interpretaciones causales prematuras, en consonancia con Fullan y Edwards (2022), quienes argumentan que los procesos de fortalecimiento docente requieren lecturas amplias antes de implementar transformaciones.

Población y muestra

La población estuvo integrada por más de 400 docentes universitarios. Para capturar la diversidad del profesorado, se recurrió a una muestra estratificada de 93 docentes, incorporando diferencias disciplinarias, tipos de contratación y años de experiencia. Esta estrategia permitió reflejar la heterogeneidad institucional sin pretensiones de generalización estadística, tal como recomiendan estudios aplicados sobre desarrollo profesional docente (Darling-Hammond *et al.*, 2021).

Instrumentos de recolección de datos

Para obtener un diagnóstico robusto, se empleó una triangulación de tres técnicas complementarias, siguiendo las recomendaciones de Darling-Hammond *et al.* (2021) y Orman *et al.* (2023):

1. Encuesta diagnóstica

Diseñada con 40 ítems en escala Likert, la encuesta recuperó cuatro dimensiones clave: competencias pedagógicas, tecnológicas, administrativas y humanas. Su estructura se basó en hallazgos internacionales sobre competencias esenciales del profesorado en entornos contemporáneos (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

2. Observaciones de aula

Las observaciones se realizaron mediante una guía que integró indicadores de planeación didáctica, interacción pedagógica, uso de recursos digitales y retroalimentación. Esta aproxima-

ción retoma los aportes de Joyce y Showers (2002) sobre la importancia de observar la práctica real para valorar la transferencia del aprendizaje.

3. Grupo focal

Finalmente, se realizó un grupo focal con ocho docentes, moderado desde un enfoque apreciativo que permite generar diálogo reflexivo y construir significado colectivo (Wenger, 1998; Harris y Jones, 2021). Esta técnica permitió contrastar percepciones, expectativas y experiencias con los hallazgos de la encuesta y las observaciones.

Operacionalización de categorías

Para garantizar la coherencia entre el marco teórico y los instrumentos aplicados, las cuatro categorías del estudio – pedagógica, tecnológica, administrativa y humana– se derivaron de marcos internacionales de competencias docentes (UNESCO, 2023; OECD, 2023) y de la literatura sobre desarrollo profesional continuo (Desimone, 2009; Darling-Hammond *et al.*, 2021).

Estas categorías habían sido exploradas inicialmente en un diagnóstico institucional preliminar (Autor, 2025), cuyos hallazgos orientaron la definición de los indicadores y permitieron afinar la estructura conceptual utilizada en este estudio. A partir de estos referentes, cada categoría se operacionalizó mediante indicadores observables vinculados con el diseño didáctico, la integración de tecnologías educativas, la gestión académica y las habilidades de colaboración y comunicación profesional.

Estos indicadores sirvieron como base para la construcción de los tres instrumentos del estudio: la encuesta diagnóstica, la guía de observación de aula y el guion del grupo focal. Su incorporación permitió mantener consistencia conceptual entre técnicas, asegurar comparabilidad y orientar el análisis temático posterior. Asimismo, la definición previa de los indicadores facilitó la triangulación, al garantizar que cada técnica aportara evidencia complementaria sobre los mismos ejes de competencia.

Validez, confiabilidad y análisis

Los instrumentos fueron sometidos a revisión de expertos y a una prueba piloto, procedimiento recomendado por Creswell (2017) para garantizar claridad y pertinencia. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de triangulación de datos, estrategia fundamental para robustecer la validez interna del diagnóstico (Darling-Hammond *et al.*, 2021).

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, mientras que los cualitativos se sometieron a codificación temática. Para fortalecer y agilizar la interpretación, los resultados se visualizaron mediante tableros dinámicos en Power BI, herramienta coherente con la filosofía de mejora continua propuesta por Deming (1986).

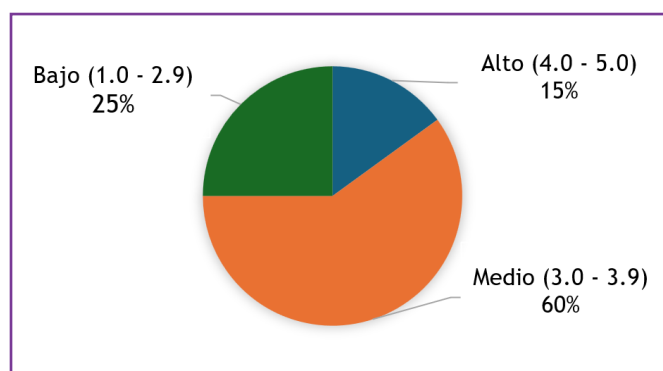
Resultados

Los resultados del estudio permitieron obtener un panorama amplio y detallado sobre el nivel de desarrollo de las competencias docentes dentro de la institución. La trian-

gulación de datos, derivada de la encuesta diagnóstica, las observaciones de aula y el grupo focal, posibilitó identificar patrones consistentes entre percepciones, prácticas y niveles de dominio reportados, aportando una visión integral del desempeño docente.

La Figura 1 sintetiza la distribución de los niveles de competencia general identificados en el profesorado. Esta representación gráfica permite observar de manera inmediata la concentración de docentes en cada nivel y constituye el punto de partida para analizar con detalle la forma en que se comportan las dimensiones evaluadas.

Figura 1. Distribución global de docentes por nivel de competencia general



Fuente: Elaboración propia con datos del diagnóstico institucional (Autor, 2025). Distribución porcentual de niveles de competencia general en una muestra de 93 docentes.

Como se observa en la Figura 1, la mayoría del profesorado se concentra en un nivel medio de competencia general (60 %), seguido de un 25 % en nivel bajo y un 15 % en nivel alto. Esta distribución indica una composición heterogénea en la que predomina un dominio funcional, pero con una proporción relevante de docentes que aún requieren desarrollar competencias clave. La presencia minoritaria de participantes en el nivel alto confirma que los niveles de desempeño avanzado son menos frecuentes dentro de la muestra, lo que coincide con los patrones identificados en las otras técnicas del diagnóstico. Esta tendencia general sirve como base para el análisis detallado de cada dimensión y para la identificación de las brechas específicas que dieron origen a la matriz modular.

A partir de esta lectura general, se profundizó en los resultados por eje. La Tabla 1 presenta los promedios obtenidos en cada dimensión, así como las principales fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico.

Tabla 1. Resumen de Resultados Diagnósticos por Eje de Competencias

Eje	Promedio general (escala 1 - 5)	Fortalezas observadas	Principales áreas de oportunidad
Pedagógico	3.5	Diseño de actividades y evaluación formativa básica	Vinculación de objetivos, empleo de metodologías activas y evaluación auténtica
Tecnológico	2.9	Uso de recursos digitales básicos	Integración de LMS (<i>Learning management system</i>) con fines pedagógicos y aplicación de analítica del aprendizaje
Administrativo	3.7	Cumplimiento programático y entrega de reportes	Profundizar en trazabilidad y optimización de procesos
Humano	3.8	Comunicación asertiva y empatía con estudiantes	Mentoría entre pares y liderazgo pedagógico colaborativo

Fuente: Elaboración propia con datos del diagnóstico institucional (Autor, 2025).

Como se aprecia en la Tabla 1, el eje humano obtuvo el promedio más alto entre las dimensiones evaluadas, reflejando mayor dominio en aspectos vinculados con la comunicación, la interacción profesional y la creación de ambientes favorables para el aprendizaje. El eje administrativo también alcanzó niveles elevados, principalmente en el manejo de sistemas institucionales y el cumplimiento de procesos académicos. Por su parte, el eje pedagógico mostró un promedio intermedio, con dominio funcional en diseño didáctico, pero con márgenes de mejora en metodologías activas, evaluación y estrategias de participación estudiantil. En contraste, el eje tecnológico registró el promedio más bajo, evidenciando limitaciones en el uso del LMS, la producción de recursos digitales y la aplicación de analítica del aprendizaje. Estas diferencias entre promedios describen un perfil de competencias heterogéneo y permiten identificar los focos específicos que posteriormente sustentan la estructura de la matriz modular.

En este sentido, se avanzó hacia la construcción de la Matriz Modular de Capacitación Docente, la cual constituye uno de los principales resultados del estudio. Esta matriz se diseñó a partir de tres elementos derivados directamente del diagnóstico:

- (a) las brechas detectadas en cada eje,
- (b) la diferenciación de niveles de desempeño observada en la población, y
- (c) la identificación de necesidades específicas comunicadas por el profesorado durante el grupo focal.

La matriz organiza los aprendizajes en cuatro ejes: pedagógico, tecnológico, administrativo y humano, y tres niveles de progresión; inicial, intermedio y avanzado. Cada eje se estructura en módulos que agrupan competencias afines y que se desarrollan de manera gradual a lo largo de los tres niveles.

A su vez, cada módulo incorpora evidencias verificables, tales como planeaciones didácticas, recursos digitales, actividades de gestión académica o ejercicios de acompañamiento entre pares, que permiten documentar objetivamente el avance del profesorado.

La Tabla 2 presenta la estructura general de esta matriz, especificando para cada eje los módulos correspondientes, la descripción del nivel esperado y el tipo de evidencia requerida. Esta visualización sintetiza la organización interna del modelo y permite observar la progresión formativa que fundamenta la propuesta presentada en este estudio.

Tabla 2. Matriz Modular de Capacitación Docente

Eje	Competencias clave	Nivel Inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado	Duración estimada por módulo	Evidencia esperada
Pedagógico	Planeación didáctica; evaluación formativa; metodologías activas	Introducción al diseño instruccional; fundamentos de planeación didáctica	Evaluación auténtica; metodologías activas aplicadas	Secuencias didácticas completas con evaluación formativa y estrategias innovadoras	<i>Inicial</i> 6h <i>Intermedio</i> 8h <i>Avanzado</i> 12h	<i>Inicial</i> : Planeación didáctica de un objetivo de aprendizaje. <i>Intermedio</i> : Secuencia con metodología activa. <i>Avanzado</i> : Secuencia didáctica con rúbrica formativa
Tecnológico	Uso pedagógico de la LMS; recursos digitales y analítica de datos	Uso básico de LMS y recursos digitales comunes	Autoría de materiales digitales; retroalimentación de entornos virtuales	Analítica del aprendizaje y toma de decisiones basadas en datos	<i>Inicial</i> 6h <i>Intermedio</i> 8h <i>Avanzado</i> 12h	<i>Inicial</i> : Actividad configurada en LMS. <i>Intermedio</i> : Implementación recurso digital propio. <i>Avanzado</i> : Análisis de datos y reporte académico.
Administrativo	Gestión de procesos; cumplimiento programático; trazabilidad	Manejo de sistemas institucionales básicos (SIU, Banner)	Gestión de evidencias y elaboración de reportes	Optimización de procesos administrativos y trazabilidad avanzada	<i>Inicial</i> 6h <i>Intermedio</i> 8h <i>Avanzado</i> 12h	<i>Inicial</i> : Registro de actividad y evidencia en banner. <i>Intermedio</i> : Reporte académico de evidencias. <i>Avanzado</i> : Propuesta de mejora documentada.
Humano	Liderazgo pedagógico; colaboración; habilidades socioemocionales	Comunicación asertiva con estudiantes y colegas	Diseño colaborativo de experiencia de aprendizaje	Habilidades socioemocionales para motivar y acompañar a otros	<i>Inicial</i> 6h <i>Intermedio</i> 8h <i>Avanzado</i> 12h	<i>Inicial</i> : Video o audio corto de comunicación asertiva. <i>Intermedio</i> : Actividad colaborativa diseñada y aplicada. <i>Avanzado</i> : Evidencia de acompañamiento de pares.

Fuente: Elaboración propia con datos del diagnóstico institucional (Autor, 2025).

Como se observa en la Tabla 2, la matriz organiza los módulos de cada eje de manera secuencial, avanzando desde un nivel inicial centrado en competencias básicas, hacia un nivel intermedio orientado al fortalecimiento y aplicación situada, y finalmente a un nivel avanzado que integra prácticas de mayor complejidad y autonomía profesional. La progresión se refleja en el tipo de evidencias requeridas en cada nivel: desde productos fundamentales, como planeaciones, recursos digitales o reportes, hasta evidencias de mayor sofisticación, como estrategias de acompañamiento, actividades de analítica del aprendizaje o acciones de liderazgo pedagógico. Esta disposición permite apreciar con claridad el tránsito esperado entre niveles y la coherencia interna del modelo modular.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio permiten situar con mayor claridad los desafíos y oportunidades que enfrenta la formación docente en la institución analizada. La combinación de niveles de dominio heterogéneos, especialmente entre los ejes pedagógico y tecnológico, confirma una tendencia ampliamente documentada en la literatura: los programas tradicionales de capacitación, generalmente estructurados en cursos homogéneos y aislados, no logran responder con eficacia a la diversidad real del profesorado ni garantizar un impacto sostenido en la práctica (Joyce y Showers, 2002; Desimone, 2009).

Asimismo, los hallazgos se alinean con un diagnóstico institucional preliminar (Autor, 2025), en el que ya se habían

identificado brechas similares entre los ejes pedagógico y tecnológico. Esta coincidencia refuerza la estabilidad de las necesidades formativas detectadas y respalda la pertinencia de avanzar hacia estructuras modulares diferenciadas.

En este sentido, los resultados reafirman la importancia de modelos que articulen procesos diagnósticos precisos con estructuras flexibles de desarrollo profesional. Diversos autores coinciden en que la efectividad de la formación docente depende de su capacidad para partir de necesidades específicas, promover oportunidades de aplicación contextualizada y generar condiciones para la retroalimentación continua (Guskey, 2002; Darling-Hammond *et al.*, 2021). Los hallazgos de este estudio dialogan directamente con esta perspectiva, mostrando que el profesorado requiere trayectorias diferenciadas que atiendan tanto las áreas consolidadas —como la comunicación pedagógica y la gestión administrativa— como aquellas donde persisten brechas relevantes, especialmente en la integración didáctica de tecnologías digitales.

Un segundo aspecto relevante es la necesidad de avanzar hacia mecanismos de reconocimiento progresivo que fortalezcan el compromiso docente y la continuidad en los procesos formativos. La literatura reciente ha destacado que las microcreencias constituyen una alternativa eficaz para documentar avances específicos y ampliar la motivación profesional, al permitir que los docentes visualicen su progreso en etapas alcanzables y verificables (Brown *et al.*, 2021; Orman *et al.*, 2023; UNESCO, 2023). La Matriz Modular de Capacitación Do-

cente incorpora esta lógica de manera orgánica, otorgando estructura y sentido a la progresión formativa derivada del diagnóstico.

Asimismo, los hallazgos confirman el valor del acompañamiento entre pares como un componente indispensable del desarrollo profesional docente. Numerosos estudios han mostrado que la colaboración sistemática entre colegas facilita la transferencia al aula, permite reconstruir prácticas pedagógicas y ayuda a consolidar comunidades académicas más cohesionadas (Wenger, 1998; Harris y Jones, 2021). En este caso, la participación del profesorado en el grupo focal reforzó la demanda por espacios de intercambio profesional y mentoría, lo que se refleja en el nivel avanzado del eje humano dentro de la matriz propuesta.

Finalmente, los resultados permiten ubicar este modelo dentro de la agenda internacional sobre sostenibilidad educativa. La claridad diagnóstica, la progresión por niveles, el reconocimiento mediante microcredenciales y la incorporación de procesos de aprendizaje continuo se alinean con los planteamientos del ODS 4, educación inclusiva y de calidad, y el ODS 8, que promueve el trabajo digno y el crecimiento profesional continuo (ONU, 2015). Así, la propuesta desarrollada no solo responde a necesidades institucionales inmediatas, sino que también contribuye a la construcción de entornos educativos más resilientes, innovadores y equitativos.

En conjunto, la discusión evidencia que la Matriz Modular de Capacitación Docente constituye una respuesta consistente frente a los retos detectados. Su diseño, anclado en evidencia, alineado con estándares internacionales y articulado con las demandas del profesorado, ofrece una ruta viable y sustentada para fortalecer el desarrollo profesional docente en instituciones de educación superior.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten concluir que el desarrollo profesional docente requiere estructuras formativas capaces de reconocer las diferencias reales entre perfiles, trayectorias y niveles de dominio del profesorado universitario. El diagnóstico integral identificó brechas consistentes entre los ejes pedagógico, tecnológico, administrativo y humano, lo que fundamenta la necesidad de un modelo de capacitación diferenciada y sustentado en progresión.

En este marco, la Matriz Modular de Capacitación Docente se consolida como el principal aporte del estudio. Su organización por niveles, el uso de evidencias verificables y la incorporación de microcredenciales progresivas ofrecen una estructura flexible y adaptable, capaz de responder a necesidades institucionales diversas y de fortalecer la coherencia entre formación, práctica docente y mejora continua. Además de su diseño conceptual, los pilotos implementados con docentes de la Facultad de Comunicación mostraron avances relevantes: mayor disposición hacia la innovación pedagógica, correspondencia más estrecha entre contenidos formativos y necesidades reales del aula, así como un incremento en la motivación profesional asociado al reconocimiento gradual mediante microcertificaciones. Estos primeros indicios sugie-

ren que la matriz tiene potencial para promover un sentido de pertenencia más fuerte y un crecimiento compartido dentro de la comunidad académica.

Asimismo, la propuesta desarrollada se alinea con los planteamientos internacionales que subrayan la importancia de transitar hacia modelos de formación docente sostenibles, basados en evidencia, orientados a resultados y coherentes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados con la educación de calidad y el trabajo digno (ONU, 2015). Desde esta perspectiva, el modelo modular constituye una alternativa innovadora, replicable y escalable para instituciones que enfrentan retos similares en el fortalecimiento de sus procesos formativos.

En conjunto, se concluye que una formación docente sostenible requiere tanto estructuras sólidas como una visión humanista de la enseñanza, entendida como una práctica transformadora que evoluciona con el acompañamiento adecuado. Cuando la capacitación se diseña a partir de diagnósticos rigurosos y se organiza mediante rutas flexibles y progresivas, se convierte en un eje estratégico para impulsar la calidad educativa, promover la innovación pedagógica y construir entornos universitarios más resilientes y orientados a la mejora continua.

Referencias Bibliográficas

- Autor. (2025). *Diagnóstico preliminar de competencias docentes en educación superior*. Universidad X. Preprint
- Bass, B. M., y Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Brown, M., Nic Giolla-Mhichíl, M., Beirne, E., y Mac Lochlainn, C. (2021). *The micro-credential roadmap: Currency, coherence and consistency*. Dublin City University. <https://www.skillnetireland.ie/uploads/attachments/A-Micro-Credential-Roadmap-Currency-Cohesion-and-Consistency.pdf>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2021). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11457.001.0001>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., y Edwards, M. (2022). *The power of coherence*. Corwin Press.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2023). *Coherence (2nd ed.): The right drivers in action for schools*.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

- Harris, A., y Jones, M. (2021). Teacher leadership and educational change. *School Leadership y Management*, 41(1-2), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Joyce, B., y Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). ASCD. https://www.unrwa.org/sites/default/files/joyce_and_showers_coaching_as_cpd.pdf
- Knowles, M. S., Holton, E., y Swanson, R. (2011). *The adult learner* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080964249>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1016/s0099-1333%2801%2900248-8>
- OECD (2023). Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d6b3d234-en>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Orman, R., Şimşek, E., y Kozak Çakır, M. A. (2023). Micro-credentials and reflections on higher education. *Higher Education Evaluation and Development*, 17(2), 96-112. <https://doi.org/10.1108/HEED-08-2022-0028>
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. ILPES-CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/5607>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press. <https://teddykw2.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson. <http://dx.doi.org/10.18844/ijlt.v14i3.7888>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business. <https://www.e-education.psu.edu/geog468/sites/www.e-education.psu.edu/geog468/files/TheFifthDiscipline.pdf>
- UNESCO. (2023). *Guidelines for micro-credentials in higher education*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/en/articles/micro-credentials-important-part-bigger-ecosystem>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>