

# Modelo Institucional para el Desarrollo Profesional Docente



UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA  
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

**CGAi**

**MODELO INSTITUCIONAL PARA EL  
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**



**UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA**

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez

**Rectora General**

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

**Vicerrector Ejecutivo**

Dr. Jaime Federico Andrade Villanueva

**Vicerrector Adjunto Académico y de Investigación**

Mtro. César Barba Delgadillo

**Secretario General**

Dra. María del Socorro Pérez Alcalá

**Coordinadora General Académica y de Innovación**

Mtra. Io Abigail Osorno Jiménez

**Secretaria de la Coordinación General Académica y de Innovación**

Mtro. Luis Fernando Ramírez Anaya

**Coordinador de Desarrollo Educativo**

Mtra. Angelina Vallín Gallegos

**Jefa de la Unidad de Formación e Innovación Docente**

# **MODELO INSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Versión junio 2026

Versión junio 2026



**UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA**

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

D.R. © 2026, Universidad de Guadalajara  
Coordinación General Académica y de Innovación  
Av. Juárez 976, Col. Centro  
44100, Guadalajara, Jalisco  
[www.cgai.udg.mx](http://www.cgai.udg.mx)

Edición preliminar de circulación digital, contenido sujeto a modificaciones.

# CONTENIDO

<b>Presentación.....</b>	<b>7</b>
<b>Panorama internacional .....</b>	<b>9</b>
Tendencias internacionales en educación superior.....	9
Competencias del siglo XXI.....	12
Marcos sobre competencias del siglo XXI .....	14
Marcos sobre competencias docentes .....	18
Actualidad de la formación docente .....	22
<b>Antecedentes .....</b>	<b>28</b>
Lineamientos internacionales sobre formación docente.....	28
Propuestas universitarias de programas de formación docente .....	32
La formación docente en la Universidad de Guadalajara .....	40
<b>Modelo de formación docente de la Universidad de Guadalajara.....</b>	<b>58</b>
Fundamentación del modelo .....	58
Marco normativo nacional.....	59
Marco normativo estatal.....	61
Marco normativo institucional.....	63
Consideraciones generales acerca de la formación docente.....	66
Pertinencia .....	66
Flexibilidad .....	67
Formación integral.....	68
Agencia docente.....	70
Trayectorias e itinerarios formativos .....	72
Conceptos clave acerca del desarrollo profesional docente.....	74
Formación docente.....	75
Formador de formadores .....	76
Capacitación docente .....	76
Actualización docente.....	77

Profesionalización docente.....	77
Modalidades para la formación del profesorado.....	78
<b>Perfil docente .....</b>	<b>79</b>
Área Pedagógica-didáctica.....	80
Área Disciplinar y de investigación .....	80
Área de Cultura digital.....	81
Área de Bienestar socioemocional .....	82
Área de Internacionalización.....	83
Área de Compromiso y relevancia social.....	84
<b>Propuesta formativa para el desarrollo profesional docente.....</b>	<b>85</b>
Tipos de acciones formativas .....	86
Temáticas formativas por área .....	90
Propuesta de trayectorias formativas.....	99
<b>Reflexiones finales .....</b>	<b>110</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>111</b>

## PRESENTACIÓN

Dentro de los sistemas educativos, la docencia es un eje estratégico. Los profesores tienen un impacto directo en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, en la formación de los profesionistas del futuro. El papel esencial que ocupa el profesorado en las instituciones de educación superior precisa revisar y asegurar de manera continua su capacitación y desarrollo, para que pueda desempeñarse de manera óptima como docente y especialista experto en una disciplina, manteniéndose alineados a las demandas y los desafíos de contextos cada vez más complejos y dinámicos. En virtud de ello, se presenta el Modelo Institucional para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Guadalajara, cuya intención final es fortalecer la profesionalización del personal académico en su función docente, de investigación y de extensión.

Con la intención de situar este modelo en la actualidad y el entorno al que pertenece la universidad, el presente documento abre con una recopilación histórica y contextual de orden internacional sobre las últimas tendencias educativas a nivel mundial, los requerimientos del personal académico que estas implican, y la actualidad de la formación docente a partir de una revisión de la literatura publicada en años recientes. Posterior a este panorama internacional, se hace un repaso de lineamientos internacionales en torno a la formación docente, así como de propuestas universitarias de programas para la formación del profesorado y los antecedentes en este tema dentro de la Universidad de Guadalajara.

Tras este repaso, y tomando en consideración los aspectos revisados, se presenta el Modelo Institucional para el Desarrollo Profesional Docente. En primera instancia, se apunta la fundamentación nacional, estatal e institucional del modelo, y se incluyen algunas consideraciones y conceptos clave en torno a qué contempla la formación, capacitación y desarrollo profesional de los profesores. En segundo lugar, se integra el perfil docente que espera la universidad, dividido en seis áreas de saberes: Pedagógica-didáctica, Disciplinar y de investigación, Cultura digital, Bienestar socioemocional, Internacionalización, y Compromiso y relevancia social.

Seguido de ello, se ahonda en la propuesta formativa para el desarrollo profesional docente de este modelo, tomando como base la agencia de docentes e investigadores, al reconocer la capacidad del personal académico para identificar los propios requerimientos e intereses, y las necesidades de su contexto social y educativo. Como parte de la propuesta,

se indican las acciones formativas que permitirán ordenar, reconocer y validar experiencias de desarrollo profesional docente, clasificadas en cinco tipos: estructuradas; colegiadas y colaborativas; de innovación aplicada e investigación sobre la práctica; de vinculación e internacionalización con transferencia; y de acreditación y certificación de saberes. Asimismo, y en línea con las seis áreas de saberes del perfil docente, se plantea un listado inicial e ilustrativo de las temáticas formativas que abarcaría cada una.

Por último, se presentan las trayectorias formativas, entendidas como posibles rutas que el profesorado podrá estructurar para fortalecer su desarrollo profesional, a través de la combinación de distintos tipos de acciones formativas enfocadas en las diferentes áreas de saberes. La operacionalización de estas trayectorias se plantea mediante itinerarios personalizables según dos estrategias de implementación: por niveles (de inducción, básico, intermedio y avanzado) y por núcleos de interés (temáticas específicas). Con esto, se busca potencial la agencia de los docentes, incitándolos a que elijan y organicen su trayectoria formativa en función de sus posibilidades, preferencias, contextos y ritmos.

A forma de resumen, y como podrá apreciarse a lo largo del presente documento, la propuesta formativa del Modelo Institucional para el Desarrollo Profesional Docente, tiene la meta de promover la innovación educativa, a través de los procesos de actualización continua y de autogestión del aprendizaje, con miras a propiciar la transformación de la práctica pedagógica en beneficio de la formación y el desarrollo integral del estudiantado, manteniendo la congruencia con la visión y la misión institucional de la Universidad de Guadalajara.

## PANORAMA INTERNACIONAL

La sociedad contemporánea se caracteriza por un proceso permanente e irrefrenable de cambio. Esta permuta avanza, principalmente, a la par del desarrollo y la evolución de la ciencia y la tecnología, pero también se va ajustando a las fluctuaciones en los mercados y las políticas transnacionales, y al panorama medioambiental, social y cultural tanto a nivel global como local. Las modificaciones en estos elementos, transforman la manera en que la sociedad se estructura y se desenvuelve. Ante nuevos escenarios, los perfiles profesionales deben redefinirse para responder eficazmente a las necesidades, los desafíos y las demandas del mundo actual; situación que a su vez exige una respuesta estratégica para afrontar los retos emergentes, por parte de los gobiernos, las instituciones educativas, los empleadores y las empresas (ILO, 2022; Foro Económico Mundial, 2022, 2024). Así, puede afirmarse que comprender los grandes cambios en la sociedad que afectan a la educación superior hará posible anticiparse a las próximos cambios potenciales en el mundo (Robert *et al.*, 2025).

Con esto en cuenta, en este apartado se hace una revisión del panorama actual en el que se inserta el presente modelo de formación, incluyendo un repaso de las tendencias educativas internacionales y de propuestas sobre las competencias, conocimientos y aptitudes requeridas por todos los individuos, incluidos los profesores, que transitan el siglo XXI. Por último, se recuperan hallazgos de la literatura reciente en torno al tema de formación docente.

### TENDENCIAS INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El *2025 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*, elaborado a partir de evidencia de la realidad actual y el voto de panelistas expertos en la materia, examina las tendencias globales en diversos ámbitos de la vida que se consideran tendrán en los próximos años un efecto notable en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior (Robert *et al.*, 2025), con el objetivo de proporcionar la información necesaria para afrontar las complejidades del panorama educativo del futuro. De este informe, se retoman las principales tendencias educativas según cinco categorías: social, tecnológica, política, medioambiental y económica.

Dentro de las tendencias sociales de este año, se observa: un interés persistente por diseñar entornos de aprendizaje inclusivos; evidencia de polícrisis y la percepción social de esta;

y diferentes muestras de cómo la tecnología está cambiando la cognición de las nuevas generaciones. La primera tendencia plantea la necesidad generalizada de contemplar la inclusión como eje central dentro de las propuestas educativas, donde los entornos educativos respondan a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que adopten una cultura de participación basada en la inclusión social.

La segunda tendencia social nace de la conjunción de múltiples crisis (económica, medioambiental, por emergencias humanitarias y tensiones geopolíticas) que incrementan la sensación de vulnerabilidad de las personas, y fomentan la polarización social y la erosión de la cohesión social. Ante esto, el *Horizon Report* señala que las instituciones educativas habrán de considerar el desarrollo de estrategias que permitan responder y gestionar diferentes situaciones de crisis, redefinir su papel en el servicio a la comunidad y procurar la sostenibilidad en sus operaciones, haciendo uso de tecnología y buscando la colaboración con el gobierno y la industria (Robert *et al.*, 2025).

De la misma forma, el informe señala que deberá contemplarse apoyo financiero para el desarrollo de programas enfocados en el cuidado de la salud mental de todos los integrantes de las instituciones educativas. Al respecto, también incita a reforzar el sentido de pertenencia y la cohesión social de la comunidad dentro de las mismas instituciones, al apuntar la necesidad de “[mantener] la conexión profesor-alumno en el centro de la enseñanza y el aprendizaje, [fomentar] las relaciones personales con sus estudiantes [y capacitarlos] para que sean compasivos, creativos y pensadores críticos” (Robert *et al.*, 2025, p. 37).

Por último, se señala dentro de las tendencias sociales cómo las tecnologías están generando un cambio en la cognición de las nuevas generaciones; por ejemplo, puede desarrollarse una dependencia excesiva a los dispositivos digitales, lo que podría reducir la capacidad de atención y la memoria, afectar el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas, además de provocar una sobrecarga cognitiva en los individuos. Para contrarrestar esto, el reporte propone priorizar iniciativas de alfabetización digital, el explorar métodos híbridos, que incluyan el uso de tecnología pero mantengan el rigor académico, y el crear programas para que los docentes desarrollen competencias digitales (Robert *et al.*, 2025).

En las tendencias tecnológicas, se subraya un aumento en la accesibilidad a herramientas de inteligencia artificial (IA) y de realidad virtual, así como un alza en la democratización y la eficiencia tecnológica. En este sentido, el reporte incita a las instituciones educativas a incorporar tecnologías que brinden experiencias educativas enriquecidas y acorde con las formas de aprender de las nuevas generaciones. Otro tema relevante dentro de las tendencias tecnológicas son las nuevas maneras de documentar el aprendizaje y el éxito de estudiantes usando herramientas tecnológicas y digitales; esto trae la necesidad de generar nuevas formas de representar –y habría de agregarse, de evaluar– las competencias y aprendizajes de

los alumnos a través de medios, recursos y entornos digitales (como bases de datos, registros o portafolios digitales), considerando experiencias de aprendizaje en el trabajo (como las prácticas profesionales y el servicio social), experiencias sociales y culturales, la participación comunitaria, los proyectos de investigación, los logros creativos, las certificaciones técnicas y las microcredenciales, entre otras (Robert *et al.*, 2025).

La principal tendencia política que señala este reporte va de la mano con las tendencias tecnológicas, al identificar una imprecisión normativa respecto al uso de la tecnología, y en especial de la IA, en la educación. Esta falta de regulación eficaz de la forma en que deberían integrarse estas herramientas en la enseñanza y aprendizaje trae una incertidumbre en las implicaciones éticas y una disparidad en las experiencias educativas. En este sentido, en el reporte se indica que incentivar y “promover el conocimiento y el acceso a la IA para todos los interesados será fundamental para pasar de posturas reactivas y un uso exploratorio, a una adopción informada, ética y transformadora” (Robert *et al.*, 2025, p. 23). A partir de esto se identifican dos prioridades para las instituciones educativas: la alfabetización digital crítica y el fortalecimiento de la ciberseguridad.

Por su parte, las tendencias medioambientales advierten la orientación de los gobiernos por expandir los subsidios para energías limpias. Esto abre la oportunidad de que las instituciones educativas lideren la investigación, la enseñanza y el desarrollo de la fuerza laboral en relación con las energías verdes, inviertan en proyectos de energía renovable dentro de la misma institución y fomenten asociaciones con la industria y el gobierno para trabajar en conjunto alrededor de las problemáticas medioambientales (ILO, 2022, 2025; Foro Económico Mundial, 2025; Robert *et al.*, 2025).

En última instancia, el *2025 EDUCAUSE Horizon Report* indica que dentro de las tendencias económicas se observa un potencial aumento de las guerras comerciales y una preocupación por la desglobalización. Contemplar un panorama económico, político y social incierto, obliga a que el ámbito educativo y las instituciones educativas de diferentes niveles procuren dentro de su formación temas relacionados a dinámicas geopolíticas, alfabetización económica y políticas comerciales, con enfoque internacional y nacional (Robert *et al.*, 2025).

A forma de cierre de este apartado, cabe mencionar que las tendencias señaladas en este reporte, remiten a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, aprobada por las Naciones Unidas en 2015 (Naciones Unidas, s/f). Los ODS pretenden dar respuesta de forma integral a diferentes problemáticas que se mencionan entre las tendencias que recupera el *2025 EDUCAUSE Horizon Report*.

De estos, resulta de particular interés el objetivo cuatro: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida; este objetivo tiene como meta asegurar que los estudiantes cuenten con conocimientos para

promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la cultura de paz, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la igualdad de género. Esto último, aunque no se menciona de manera específica en el *2025 EDUCAUSE Horizon Report*, también debe asumirse como prioritario (como se plasma en el ODS 5), al incentivar el empoderamiento de mujeres y niñas con la pretensión de poner fin a todas las formas de discriminación contra esta población (Naciones Unidas, s/f).

Conocer las tendencias educativas internacionales, permitirá crear estrategias para adaptarse y hacerle frente a los desafíos que se están presentando en el ámbito educativo. En esta línea de pensamiento, también es imperativo concretar esfuerzos para desarrollar las competencias que necesitan los estudiantes y los profesores para desenvolverse de manera exitosa y satisfactoria en el ámbito laboral y social en el presente y el futuro. En atención a ello, el siguiente apartado presenta un análisis que da cuenta de diversas aproximaciones que enmarcan las competencias del siglo XXI, poniendo especial énfasis en aquellas fundamentales para el personal académico.

## COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI

Como se ya se precisó, un rasgo distintivo del mundo actual es la transformación continua; ante la evolución constante de esta era, y en especial frente a los cambios tecnológicos que se van integrando con mayor rapidez en diferentes espacios y procesos de los sistemas educativos, se precisa reflexionar y definir las habilidades y los conocimientos que deben dominar los docentes para responder a las necesidades y exigencias actuales y aquellas que se prevean para el futuro. En este documento, al conjunto de estas se designa como *competencias del siglo XXI*.

La naturaleza subjetiva del concepto *competencia* impide encontrar una terminología estándar en la literatura. Prueba de ello es que, con anterioridad, lo que aquí se plantea como competencias del siglo XXI, también se ha nombrado utilizando términos como: competencias blandas, *soft skills*, habilidades transversales, competencias básicas o competencias para la vida. En este sentido, lo primero que destaca es el uso de “competencia” y “habilidad” en la conformación de los términos, algunas veces con la intención de sinónimo (ILO, 2021, Susan, 2023; Brandt *et al.*, 2025), pero siendo posible diferenciar entre ambos conceptos.

Según la Clasificación Europea de Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO) de la Comisión Europea, *habilidad* (*skill* en inglés) es “la capacidad de aplicar conocimientos y utilizar el saber hacer para completar tareas y resolver problemas”, y pueden describirse como cognitivas (que implican el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) o prácticas

(la destreza manual y el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos) (ESCO, 2022b). Por su parte, *competencia* (*competence* en inglés) “se refiere a la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, habilidades y aptitudes personales, sociales y/o metodológicas en situaciones laborales o académicas, y en el desarrollo profesional y personal”, y se describen en términos de responsabilidad y autonomía (ESCO, 2022a).

En otras palabras, *habilidad* por lo general se refiere al uso de métodos o instrumentos en un entorno particular y en relación con tareas definidas, mientras que *competencia* tiene un carácter y alcance más amplio, y se refiere a la capacidad que tiene una persona para utilizar y aplicar conocimientos y habilidades de forma independiente y autodirigida, para enfrentarse a nuevas situaciones y a desafíos imprevistos (Susan, 2023). Teniendo esto en cuenta, y en alineación con lo propuesto por la Unión Europea (2007, 2019), se reconoce el carácter integrador y complejo del concepto de *competencia*, entendido como la combinación de conocimientos, habilidades y aptitudes.

Por su lado, la denominación *del siglo XXI*, según señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se utiliza para indicar que estos conocimientos, habilidades y aptitudes responden con mayor pertinencia a las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social frente aquellas del siglo pasado, enfocadas al servicio del modelo industrial de producción (Ananiadou & Claro, 2009; Instituto de Tecnologías Educativas, 2010).

Desde inicios del siglo, existe el debate alrededor de la importancia de que los individuos cultiven conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que les permitirán sobrevivir y enfrentar los desafíos de esta era y desenvolverse tanto en sus actividades diarias, como en su vida profesional y en su área laboral. Varios actores de la sociedad han tomado parte en estas discusiones –desde las instituciones de educación, los gobiernos y las organizaciones internacionales, hasta empleadores, educadores e investigadores–, y todos coinciden en que es indispensable reforzar estas competencias en las y los educandos (BID, s/f ; Ananiadou & Claro, 2009; Fundación Omar Dengo, 2014; Scott, 2015; OREALC/Unesco, 2018; ILO, 2021).

Atender esta exigencia en los sistemas educativos implica acciones como la revisión de los enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los planes de estudios y de las reformas educativas, pero también, y de manera muy particular, examinar las competencias, habilidades, conocimientos y aptitudes que poseen los profesores para su crecimiento personal, su desarrollo profesional y su labor docente. Puede afirmarse que la preparación del profesorado es fundamental, ya que dentro de sus responsabilidades se encuentra el ser formador de individuos, de los profesionistas del futuro, por lo que es indispensable adquieran y perfeccionen las competencias y aptitudes necesarias que les permita cumplir de manera satisfactoria con esta tarea, y atender las necesidades de los estudiantes en los

entornos educativos contemporáneos (Karacaoğlu, 2025). Así, es importante que los profesores cuenten con una formación adecuada, tanto inicial como continua, que abra un espacio para que estas competencias y habilidades se actualicen conforme las nuevas tendencias y demandas globales, no solo en temas de educación sino también según los panoramas laborales del mundo presente y venidero.

A la par de las tendencias educativas, curriculares y laborales internacionales, los diferentes fenómenos y situaciones propios del contexto en el que se encuentran también influyen en las competencias que deben tener los profesores, según el sistema social y educativo en el que ejercen su profesión (Zamora & Zamora, 2022). En concordancia con lo anterior, resulta necesario, en principio, reconocer el panorama existente respecto a las competencias del siglo XXI, por lo que se presenta una revisión de marcos e informes generados por organismos e instituciones internacionales en donde se plantea aquello que se espera de los estudiantes para poder desenvolverse de manera adecuada en los contextos actuales y futuros. A partir de estos, en un segundo momento se analizan propuestas centradas en las competencias docentes del siglo XXI.

## **Marcos sobre competencias del siglo XXI**

Una de las primeras propuestas que puede localizarse sobre las competencias necesarias para este siglo, es el informe *La educación encierra un tesoro*, elaborado en 1996 por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, y encabezado por Jacques Delors. En este se establecen los “cuatro pilares de la educación”, con sus respectivos conocimientos y habilidades:

- Aprender a conocer: conocimiento de materias fundamentales (lengua, lectura, idiomas, matemáticas, ciencia, etcétera) y de ámbitos temáticos del siglo XXI, como la concientización mundial y saberes básicos sobre salud y bienestar.
- Aprender a hacer: capacidad de vincular los conocimientos y las habilidades con el aprendizaje activo. Esto requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y colaboración, creatividad e innovación, alfabetización informacional, digital y en tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aprender a ser: cualidades personales que conforman la identidad de los individuos y orientan su respuesta ante las crisis y el conflicto. Considera competencias sociales e interculturales, como iniciativa, autonomía, responsabilidad personal, adaptabilidad, flexibilidad, y mantener hábitos de aprendizaje a lo largo de toda la vida (aprendizaje autónomo, aprender a aprender).

- Aprender a vivir juntos: esta categoría se enfoca en el trabajo y el aprendizaje compartido y colaborativo, que permite entablar discusiones y enriquecer el pensamiento crítico, incluyendo las competencias sociales, interculturales y globales, así como la capacidad de cumplir las obligaciones y hacer uso responsable de la tecnología (Delors *et al.*, 1996; Scott, 2015).

Dado que estos cuatro pilares permiten redefinirse y ampliarse para adaptarse a las necesidades que irán surgiendo a lo largo del siglo, la clasificación que se hace en este informe aún resulta relevante al responder a las características generales de la actualidad (Scott, 2015).

Algunos años más adelante, pero con una conexión clara a la propuesta de Delors *et al.* (1996), se encuentra el proyecto internacional Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI (*Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, ATC21s, por sus siglas en inglés), una iniciativa de investigación impulsada por Intel, Microsoft y Cisco, donde un grupo de investigadores internacionales, en colaboración con el Centro de Investigación sobre Evaluación de la Universidad de Melbourne, describieron algunas de las competencias clave del siglo XXI, planteando nuevas maneras para su evaluación y enseñanza (Fundación Omar Dengo, 2014).

En el ATC21s, siguiendo el estilo del informe de Delors, se dividen las competencias en cuatro categorías: Maneras de pensar, Maneras de trabajar, Herramientas para el trabajo y Maneras de vivir en el mundo. Según se señala, esta clasificación permitiría que los estudiantes se conviertan en personas con la habilidad de crear conexiones con otros, que sean proactivas y responsables de su propio aprendizaje. El ATC21s está más enfocado en crear conocimientos relevantes para sí y para la comunidad a la que pertenecen, que solo en adquirir y almacenar conocimientos (Fundación Omar Dengo, 2014).

En marcos posteriores a estas dos propuestas, se observa un cambio en las clasificaciones, donde las nociones “maneras de” o “aprender a” se reemplazan por el área en la que se enfocan las competencias. Por ejemplo, El Marco global sobre competencias básicas para la vida y el trabajo en el siglo XXI (*Global framework on core skills for life and work in the 21st century*) elaborado en 2021 por la Organización Internacional del Trabajo (ILO, por sus siglas en inglés), ordena las competencias según cuatro categorías: Competencias sociales y emocionales, Competencias cognitivas y metacognitivas, Competencias digitales básicas, y Habilidades básicas para empleos ecológicos (ILO, 2021). En sí, las competencias que se retoman en esta propuesta concuerdan con las que integran tanto el ATC21s como el informe de Delors, pudiéndose identificar dos particularidades: se agregan de manera explícita habilidades y conocimientos referentes a cuestiones medioambientales, y lo que se considera dentro de cada competencia se presenta de manera detallada.

En propuestas posteriores es posible observar que algunos organismos internacionales dan mayor precisión y particularidad a su clasificación de las competencias del siglo XXI; frente a ello, se encuentra relevante revisar con mayor detenimiento algunos de estos marcos, en especial los que proponen la Unión Europea y la organización Battelle for Kids, así como los informes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que ofrece una mirada iberoamericana. La selección de estas instituciones obedece a que estas realizan de manera periódica una revisión de sus propuestas, con la intención de mantenerse actualizadas y ofrecer una visión pertinente que pueda tomarse como referencia para diversos organismos, como las instituciones de educación superior, para guiar sus procesos y prácticas.

En primera instancia se retoma la propuesta de la Unión Europea (2007, 2019) que, con el objetivo de identificar y definir las competencias clave necesarias para la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en una sociedad del conocimiento, establece ocho competencias clave:

- 1) Competencia lingüística: capacidad de comunicarse de forma oral y escrita, y hacer uso de materiales visuales, sonoros o digitales; capacidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones.
- 2) Competencia multilingüe: capacidad de utilizar diferentes idiomas de manera adecuada y eficaz para la comunicación (sumando habilidades de la competencia lingüística).
- 3) Competencia matemática, en ciencia, tecnología e ingeniería: aplicar el pensamiento matemático, la observación y la experimentación en diferentes situaciones y niveles.
- 4) Competencia digital: alfabetización informática, digital y mediática; uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales.
- 5) Competencia personal, social y para el aprendizaje: habilidades emocionales, capacidad de comunicarse, de trabajar de manera colaborativa y autónoma, de pensamiento crítico y resolución de problemas.
- 6) Competencia ciudadana: capacidad de actuar como ciudadanos responsables y de participar plenamente en la vida cívica y social, comprendiendo conceptos sociales, económicos, jurídicos, políticos, globales y de sostenibilidad.
- 7) Competencia emprendedora: ser capaz de actuar sobre las oportunidades e ideas, haciendo uso de la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la iniciativa, la perseverancia y la capacidad de trabajar en equipo.
- 8) Competencia en conciencia y expresión cultural: comprensión y respeto por los principios y las ideas de diferentes culturas; sensibilidad a las diversas formas culturales y artísticas (Unión Europea, 2019).

En segundo lugar, se revisa el marco Partnership for 21st Century Learning (P21), elaborado, a partir del año 2000, por la organización independiente sin fines de lucro Battelle for Kids, que se dedica al desarrollo de servicios de apoyo a maestros y sistemas escolares. En colaboración con profesores, expertos en educación y líderes empresariales, Battelle for Kids presenta el marco P21 con el fin de definir e ilustrar las habilidades y los conocimientos que los estudiantes necesitan para tener éxito en el trabajo y en la vida, así como para orientar cuáles serían los sistemas de apoyo necesarios para los resultados del aprendizaje del siglo XXI (Battelle for Kids, 2003). La última actualización del marco P21 se hizo en 2019, y se divide en cuatro grandes categorías:

- Materias clave y temas del siglo XXI: idiomas, lenguaje (lectura), artes, matemáticas, ciencias, geografía, historia, gobierno, educación cívica, conciencia global, conocimientos económicos, de emprendimiento, sobre salud y del medio ambiente.
- Habilidades de aprendizaje e innovación: pensamiento crítico y resolución de problemas, pensamiento y trabajo creativo, implementación de innovaciones, comunicación y colaboración.
- Información, medios de comunicación y habilidades tecnológicas: resalta la importancia de la alfabetización informacional, mediática y en TIC, el acceso, evaluación, uso y gestión de la información, la creación de productos mediáticos, y el uso adecuado, ético y eficaz de la tecnología.
- Habilidades para la vida y la carrera profesional: habilidades sociales y emocionales, flexibilidad, adaptabilidad, productividad, responsabilidad, iniciativa y autodirección, trabajo de manera independiente, liderazgo, y el tener presente los estándares del siglo XXI, en tanto a habilidades, conocimientos y experiencias para un desarrollo integral y profesional.

Battelle for Kids señala que considerar estos fundamentos en el proceso de aprendizaje, en combinación con los planes de estudio, la evaluación y los entornos de aprendizaje adecuados —donde se proporcionen en los procesos de formación los conocimientos, las habilidades y el sistema de apoyo necesario—, tiene el potencial de ofrecer una formación integral a los estudiantes, quienes estarán preparados para prosperar en el mundo digital y globalmente interconectado de hoy en día (Battelle for Kids, s/f, 2019a, 2019b).

Como tercera propuesta se recupera el informe *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*, resultado de una colaboración entre

la CEPAL y la OEI,<sup>1</sup> cuyo objetivo es analizar en qué medida los sistemas educativos proporcionaban a los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para su mejor inserción laboral en los tiempos actuales, caracterizados por el cambio (CEPAL y OEI, 2020). En este informe las competencias se dividen en dos grandes categorías:

- Socioemocional: habilidades como la comunicación, la colaboración y la autonomía.
- Cognitivas: conocimientos en materias básicas, habilidades de aprendizaje, pensamiento computacional, y habilidades para el manejo de información y datos, y para el uso de la tecnología.

Sobre este tenor, y consciente de que el mundo actual está cada vez más digitalizado, la CEPAL publicó un marco para la *Educación y desarrollo de competencias digitales en América Latina y el Caribe* (2025), donde se ahonda en las competencias de información y alfabetización digital, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales y el uso seguro, responsable y ético de la tecnología y la IA.

En este punto cabe precisar que las competencias señaladas como indispensables en las propuestas hasta aquí revisadas, en gran medida se explican o contextualizan en el rol del estudiante; sin embargo, ya que estas propuestas se centran en la formación integral que se espera tenga todo habitante del planeta actual, también pueden aplicarse al profesorado. Las competencias ya mencionadas habrán de complementarse con habilidades, conocimientos y aptitudes precisas para realizar de manera efectiva la actividad docente. Por consiguiente, se hace un repaso de algunas propuestas sobre las competencias del siglo XXI que debería poseer de manera específica el personal académico.

## **Marcos sobre competencias docentes**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés), realiza de manera bianual el informe *Perspectivas de las competencias (OECD Skills Outlook)*, donde se analizan cuestiones y políticas relacionadas con las competencias que influyen en el bienestar de las personas y los países (OECD, s/f b). En los últimos tres informes, correspondientes a 2019, 2021 y 2023, las mismas competencias se han mencionado como importantes con apenas ligeras variaciones, pero destacando aquellas relacionadas con la

---

<sup>1</sup> El estudio consideró datos proporcionados por diecisiete países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal y República Dominicana (OEI, 2020).

tecnología y lo digital, ya que ha aumentado la relevancia de estas habilidades frente al impacto y extensión de la inteligencia artificial (OECD, 2019c, 2021, 2023).

Sobre la misma línea, y con el objetivo de crear un entendimiento común sobre los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores que los estudiantes necesitan en el siglo XXI, se encuentra el informe *El futuro de la educación y las competencias 2030/2040 (Future of Education and Skills 2030/2040)*, que pretende ayudar a los países a compartir y crear nuevos conocimientos sobre el diseño, la implementación y la evaluación de los planes de estudio futuros (OECD, s/f a). Dentro de esta iniciativa surge La Brújula del Aprendizaje de la OECD (The OECD Learning Compass), un marco de aprendizaje basado en información global, que ofrece una mirada amplia de lo que los individuos necesitarán para prosperar en 2030 y el futuro (OECD, 2019a, 2019b). Como propuesta complementaria, este informe integra La Brújula de la Enseñanza (OECD Teaching Compass) (OECD, 2025a), donde se reflexiona que si el mundo exige a los estudiantes que se conviertan en agentes de un cambio creativo, resiliente y colaborativo, lo mismo debe aplicarse a sus profesores.

A partir de esta idea, La Brújula de la Enseñanza busca ser una guía para apoyar a los docentes, reimaginando la propia profesión y empoderando a los educadores para que prosperen en el siglo XXI y den forma al futuro del aprendizaje (OECD, 2025a). Este marco considera que implementar de manera eficaz el plan de estudios va más allá de dominar los contenidos o impartir las lecciones; por lo que para mejorar el aprendizaje, procurar el bienestar de los alumnos en el aula y alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, también debe considerarse la formación del profesorado con un enfoque holístico que les permitan desempeñarse de manera adecuada en su profesión, contemplando diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores docentes:<sup>2</sup>

- Conocimientos: disciplinario, pedagógico, didáctico, del plan de estudios, de los procedimientos y la evaluación; tener conocimientos del estudiante, de sí mismo y del mundo, conocimiento epistémico e interdisciplinario, conocimiento en datos e investigaciones sobre educación y conocimiento en inteligencia artificial.
- Habilidades
  - Cognitivas y metacognitivas: pensamiento independiente y crítico, resolución de problemas, creatividad y curiosidad, pensamiento científico, autoconciencia y capacidad de reflexión, de aprender, desaprender y volver a aprender.

---

<sup>2</sup> La propuesta del OECD Teaching Compass toma como referente el marco integral TE21: Empowering Teachers for the future de la Universidad de Singapur. La primera propuesta se rastrea al año 2012, y la actualización más reciente se publicó en 2023 (National Institute of Education, s/f; 2012; 2023).

- Socioemocionales: conciencia emocional, empatía, autorregulación, comportamientos de búsqueda de ayuda y de colaboración.
- Habilidades físicas y prácticas: habilidades tecnológicas y digitales; habilidades en alguna disciplina (arte, deporte, por ejemplo); habilidades para manejar el estrés de la vida escolar; habilidades relacionadas con prácticas seguras en la vida escolar.
- Actitudes y valores
  - Personales: mentalidad de crecimiento, capacidad de asumir riesgos y de resiliencia; actitudes prosociales y de compromiso con la equidad.
  - Relacionados a la escuela: tener confianza en los estudiantes, una mentalidad colaborativa y orientada a la investigación, conciencia social, responsabilidad cívica, ética y conciencia de la integridad.
  - Relacionadas al sentido de humanidad universal: valores relacionados a la dignidad, la justicia, el respeto, la compasión, la solidaridad y la conciencia ambiental (OECD, 2025a).

A la par de articular las funciones y las competencias que se esperan de los docentes, este marco también señala es importante el cómo estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores se cultivan desde la formación inicial de los profesores. Sobre esto, subraya es esencial prestar mayor atención a la formación y actualización continua del profesorado, incluyendo el diseño de planes de estudio, los modelos de tutoría y las normas de acreditación, en aras de garantizar que el personal académico, independientemente de su edad y experiencia profesional, esté preparado para afrontar la complejidad cambiante de este siglo, cultivando la práctica reflexiva y el crecimiento ético (OECD, 2025b).

Sobre esta línea, la Unesco, en el informe *Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo* (2023), explora la conexión entre las tendencias que modelan el futuro de las sociedades y la educación. A partir de esta revisión, enlista las diez competencias que considera más relevantes: Inteligencia emocional, Empatía, Creatividad y/o pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Colaboración, Comunicación efectiva, Resolución de problemas completos, Alfabetización digital, Aprender a aprender y Perseverancia y resiliencia.

Las diez competencias que se apuntan en este informe se complementan con los marcos que propone la misma Unesco sobre competencias docentes en materia de TIC y de inteligencia artificial (*The ICT Competency Framework for Teachers*, 2022; *AI competency framework for teachers*, 2025b). Estas iniciativas surgen en atención al auge de las tecnologías y el avance en las herramientas de IA, que tiene el potencial de acelerar y promover el progreso y desarrollo de la sociedad, como se reconoce en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Frente a este contexto, los profesores deben ser capaces de utilizar e integrar estas tecnologías en su práctica profesional, con la finalidad de garantizar la equidad y la calidad del aprendizaje, y guiar a sus alumnos en el uso de las mismas (Unesco, 2022, 2025b).

En síntesis, los marcos e informes presentados en estos dos apartados, ofrecen una visión general y actualizada de cuáles se consideran las competencias esenciales para habitar en el siglo XXI. Guardando la lógica discursiva de estos organismos, se identifica que los conocimientos requeridos en el futuro, y que por tanto impactarán directamente en la actividad docente, giran en torno a cinco ámbitos:

- 1) Comunicativo (lingüística, lengua, multilingüismo, idiomas, lectura)
- 2) Tecnológico-digital
- 3) Cívico-social
- 4) De salud y bienestar
- 5) De relevancia global (medio ambiente, interculturalidad, sostenibilidad, emprendimiento, económico)

De manera particular, los conocimientos indispensables que debería tener el profesorado, según lo que plantea la OECD y la Unesco, son de corte: disciplinario, educativo (pedagógico, didáctico, en datos e investigaciones educativas, procedimientos y evaluación del aprendizaje), epistémico e interdisciplinario. A estos habría de sumarse el conocimiento de los planes de estudio, del estudiantado, de sí mismo y del mundo.

A su vez, y alineado a las propuestas revisadas, las habilidades que resultan esenciales para los profesores pueden aglutinarse en:

- Cognitivas y metacognitivas: asociadas al pensamiento científico, crítico y reflexivo, a la habilidad para la resolución de problemas, la creatividad y la curiosidad, a la autoconciencia y la capacidad de aprender, desaprender y volver a aprender.
- Tecnológicas: relacionadas al acceso, manejo, uso, gestión y evaluación de las tecnologías, las herramientas digitales y la información, y a la creación de recursos, materiales y productos digitales y mediáticos, todo con principios éticos y procurando la eficacia.
- Socioemocionales: como la conciencia emocional, la empatía, la autorregulación, los comportamientos de búsqueda de ayuda y de colaboración, la inteligencia emocional y el manejo de estrés.
- Asociadas al arte o el deporte (se considera adecuado incluirlas en concordancia con lo que plantea la OECD).

Por último, las actitudes y los valores que deben poseer los docentes se asocian a:

- Capacidad de adaptación y superación personal: resiliencia, flexibilidad, perseverancia, orientación a la investigación, mentalidad emprendedora y de crecimiento que le permita asumir riesgos.
- Conciencia social: responsabilidad cívica, equidad, justicia, solidaridad, interculturalidad, actitud colaborativa, integridad, dignidad, compasión, conciencia ambiental y global.

Ante lo expuesto, resulta indispensable que el desarrollo y formación docente considere la combinación de estos ámbitos, competencias, habilidades, actitudes y valores con el fin de garantizar una preparación profesional acorde con las demandas y tendencias educativas del siglo actual.

## **ACTUALIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

Con la finalidad de conocer las principales líneas de investigación que han orientado la generación de conocimiento en torno a la formación, capacitación y actualización docente, se encontró fundamental indagar en trabajos y hallazgos recientes respecto al tema, por lo que se llevó a cabo una revisión documental en distintos repositorios académico de artículos científicos publicados entre 2019 y 2025, enfocados y situados en contextos latinoamericanos.

En este repaso de literatura, se identificó la recurrencia de varios trabajos inclinados a la consulta de docentes sobre programas o actividades de formación. En el análisis de los datos obtenidos, es posible identificar las principales necesidades que los profesores indican respecto a los procesos y la oferta de formación que se les proporcionan dentro de las instituciones educativas. De entre estos estudios, destaca la consulta realizada en 2017 por De Agüero-Servín *et al.* (2021) a personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (de bachillerato y de licenciatura), con la intención de conocer sus experiencias respecto a los procesos de formación que han tenido a lo largo de su labor como profesores, y sus opiniones sobre cómo valoran la oferta de formación docente de la institución.

Sobre esta línea, se revisaron trabajos posteriores, como el de Delgado-Coronado (2019), que hace una consulta a profesores de una universidad mexicana (de educación básica y media superior) para el análisis del proceso de formación docente; el de Lavooy *et al.* (2022), quienes entrevistaron a profesores que habían asistido a un evento de capacitación pedagógico-didáctica en 2018 (que consistió en una serie de eventos de participación voluntaria) en la Universidad de Morelos, Nuevo León; y el estudio realizado por Chaviano

*et al.* (2024) para determinar las necesidades de formación y actualización del personal académico de la Universidad Autónoma Chapingo, Jalisco.

Dentro de las opiniones que recaban estos trabajos, los profesores señalan las necesidades tanto en los temas que consideran deberían abarcar las actividades o acciones de formación, como en cuestiones más técnicas de la planeación e impartición de estas. Así, una de las principales necesidades de formación que se identifican es una mayor oferta de cursos (u otro tipo de actividades) de formación y actualización. Especialmente en niveles de educación superior, los docentes consultados perciben que la cantidad de cursos que se ofertan es reducida en comparación con la alta demanda por los mismos; esta situación implica una rápida saturación de los cursos, lo que en ocasiones complica el acceso a estos y los obliga a esperar varios períodos para tomarlos (De Agüero-Servín *et al.*, 2021).

A la exigencia de una mayor oferta para la formación, también se suma la necesidad de una pluralidad en los horarios y las modalidades en las que se ofrecen los cursos o actividades de formación (De Agüero-Servín *et al.*, 2021; Mendoza *et al.*, 2025), en atención a la carga horaria y a las diferentes responsabilidades que tiene el personal académico. Asimismo, los profesores de educación superior señalan que es necesario ampliar las temáticas que se consideran dentro de la oferta de actualización, sobre todo aquellas relacionadas a las áreas disciplinares, puesto que la formación y capacitación en estas materias es imperativa para los profesores para abordar los contenidos curriculares que imparten (Delgado-Coronado, 2019; De Agüero-Servín *et al.*, 2021; Goyo *et al.*, 2024; Chaviano *et al.*, 2024).

Esto, a su vez, implica revisar la claridad en la presentación de los contenidos y los propósitos (Delgado-Coronado, 2019), evitar la repetición de temas entre cursos, talleres y demás actividades de formación, capacitación y actualización (De Agüero-Servín *et al.*, 2021), y cerciorarse de que quien imparte los cursos o talleres tenga la preparación suficiente (Chaviano *et al.*, 2024). Otra necesidad que se repite entre las opiniones de los profesores es el procurar la pertinencia, la vigencia y la relevancia de los temas y contenidos de la oferta de formación (De Agüero-Servín *et al.*, 2021; Blanco-Álvarez *et al.*, 2020) y asegurar que estos se encuentren alineados con los planes de estudio de la institución, con el contexto y la realidad social de su práctica educativa, y con las problemáticas que enfrentan en el aula (Delgado-Coronado, 2019; De Agüero-Servín *et al.*, 2021; Avilez-García *et al.*, 2025).

Sobre este punto, Lavooy *et al.* (2022) acotan que los cursos de formación deben ir acorde no solo a las necesidades del personal académico, sino también a sus intereses; esto al considerar que la impresión emocional que llega a tener un profesor respecto a la oferta de formación y capacitación (cursos, talleres y demás actividades, pero también a los procesos administrativos que implican), podría tener alguna incidencia en si continúa esforzándose en aprender o en implementar lo que se estudió en estas actividades dentro de su práctica en el aula.

En este punto cabe subrayar que las investigaciones de De Agüero-Servín *et al.* (2021), Delgado-Coronado (2019) y Lavooy *et al.* (2022) son anteriores al 2020, y por tanto previas a la pandemia de covid-19. Es relevante tenerlo en cuenta ya que en las opiniones y necesidades que identifican dentro de su proceso de formación y capacitación los profesores participantes, no se mencionan cuestiones relacionadas a las tecnológicas ni a modalidades a distancia. Inclusive, se indica una predilección por la formación presencial en los resultados de la consulta realizada por De Agüero-Servín *et al.* (2021), al igual que en el análisis sobre modalidades de formación realizado por Aneas *et al.* (2019).

Es cierto que el desarrollar habilidades y conocimiento para el uso en la educación de la tecnología, las modalidades a distancia y las plataformas virtuales, ya se encontraba presente dentro de las necesidades de formación de los docentes en momentos anteriores a la pandemia, como señalan los trabajos de Zúñiga-Meléndez *et al.* (2020) y Cotohuanca (2021); sin embargo, la crisis sanitaria trajo consigo la urgencia de capacitar al personal académico en estos temas para hacerle frente a los retos que suponía el distanciamiento social a raíz de la covid-19. Al revisar la literatura, se encontraron varios trabajos enfocados en analizar o evaluar una experiencia de capacitación docente en tecnología educativa con la intención de afrontar la pandemia.

Cabe mencionar dos de estos, el de Tapia *et al.* (2021), donde se evalúa un proyecto de capacitación intensiva sobre tecnologías y entornos virtuales de enseñanza a docentes de licenciatura y bachillerato de la Universidad Autónoma de Nayarit; y el de González (2021), que buscó analizar los avances de capacitación docente tras un curso para el uso innovador de las TIC en pro del aprendizaje, ofertado a profesores de bachillerato tecnológico del estado de Jalisco. Las conclusiones de ambos estudios coinciden en que, con el inicio de la crisis sanitaria, se identifica la necesidad general de que el personal académico desarrollara saberes, capacidades y habilidades tecnopedagógicas, tanto en el uso de herramientas digitales como en la planeación, estructuración e implementación de clases en modalidades no presenciales.

La necesidad de formación en cuestiones relacionadas al uso de las tecnologías en los procesos educativos se mantuvo durante el período de pandemia, advirtiéndose a su término un aumento en la pertinencia de estos temas. Por ejemplo, consultas posteriores a la covid-19 a profesores sobre su experiencia en procesos de formación docente ya indican una preferencia por actividades en modalidades virtuales (Pérez-Lorca *et al.*, 2022; Mendoza *et al.*, 2025); además de que es posible encontrar varios trabajos que analizan programas o actividades de formación que atienden las necesidades de capacitación en tecnologías educativas (Chaviano *et al.*, 2024; Ruiz-Cabezas *et al.*, 2022; Cedeño *et al.*, 2024), en el uso de herramientas digitales para la generación de recursos didácticos (Álava *et al.*, 2025; Avilez-García *et al.*, 2025) y, en años más recientes, del uso de la inteligencia artificial (Goyo *et al.*, 2024).

Los trabajos retomados hasta este punto, enfocados en el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes, coinciden en lo que señala De Agüero-Servín *et al.* (2021): permitir que los profesores expresen sus opiniones y experiencias abre un espacio para comprender la complejidad de los procesos socioculturales y académicos necesarios a tomar en cuenta para el diseño de una oferta de profesionalización acorde a las necesidades, los modelos de formación, las tecnologías del aprendizaje, la enseñanza en la era digital y las problemáticas de vida. Con esto en cuenta, se mira relevante retomar los métodos utilizados en estas investigaciones para recoger los testimonios de los participantes.

Para su estudio, De Agüero-Servín *et al.* (2021) organizaron ocho grupos focales con profesores de diferentes áreas de conocimiento (ciencias sociales y económico-administrativas, físico-matemáticas, biológicas y de la salud, artes y humanidades), moderados por dos investigadores. Todas las sesiones fueron grabadas en audio y video, ya que el interés principal era recabar las perspectivas y opiniones docentes de viva voz para “escuchar directamente las experiencias e intereses de los y las profesoras, esto es desde la propia narración de todos los participantes” (p. 69). Las preguntas que se trataron en los grupos focales buscaban indagar en la utilidad de la formación docente que había ofertado su universidad, las características de dicha oferta y el tipo de programas y actividades que encontraban necesarias para que pudiesen ejercer su práctica docente.

Lavooy *et al.* (2022), con el propósito de identificar los elementos que habían resultado útiles dentro del evento de capacitación pedagógico-didáctica que evalúan, recolectaron la opinión de los docentes de dos maneras: primero solicitando una realimentación inmediata a los profesores tras terminar el evento de capacitación, mediante un formulario electrónico breve y anónimo sobre la utilidad de las actividades cursadas; y un mes posterior a la realización del evento, organizaron entrevistas a algunos de los asistentes, buscando identificar qué recordaban de este. Por su parte, en las investigaciones de Delgado-Coronado (2019) y Chaviano *et al.* (2024) se utilizaron encuestas con preguntas cerrada para conocer las opiniones de los profesores respecto a la efectividad de los cursos tomados e identificar las necesidades de formación y actualización, y para diseñar un programa institucional de capacitación.

Al revisar los datos obtenidos con estos métodos, se observa una tendencia de respuestas positivas en las encuestas, sobre todo en las preguntas direccionadas a valorar la efectividad, relevancia, utilidad o satisfacción que percibían los profesores respecto a los cursos o actividades de formación en las que habían participado. Podría interpretarse que esta inclinación quizá busca evitar generar conflictos o emitir un juicio sobre la oferta de formación que manejan las instituciones. En contraste, los datos que se recuperan de la entrevista y los grupos focales, tienden a expresar puntos de vista más críticos respecto a las necesidades y carencias que se encuentran en las experiencias de formación.

Otro punto importante que se recupera del repaso de literatura son las diferentes metodologías de formación docente que se mencionan en los estudios revisados, sobre todo en aquellos que se enfocan en realizar una propuesta o evaluación de alguna actividad de capacitación para los profesores. Dentro de estos métodos, se identifican en primer lugar: expositivos, donde la información, los contenidos y el conocimiento se transmite de forma unidireccional, con un rol mayormente pasivo de los participantes; autodireccionados, donde son los participantes quienes llevan la responsabilidad de su proceso educativo, decidiendo los ritmos y las formas en las que se va consultado y construyendo los conocimientos; y colectivos, que se dan en grupo a través de la colaboración, fomentando el aprendizaje mutuo y la construcción en conjunto del conocimiento.

Martínez (2022) señala que los métodos expositivos se dan en cursos, talleres, seminarios, conferencias y eventos científicos, que por lo general tienen una duración relativamente breve y se valen de un expositor y una interacción entre participantes limitada; en los cursos y talleres suele solicitarse a los participantes la elaboración de productos donde pongan en práctica la información recibida, a diferencia del resto en donde no es necesaria la producción final que permita certificar la participación. El uso de esta metodología expositiva se ejemplifica en los trabajos de Avilez-García *et al.* (2025), que propone talleres teórico-prácticos en Educaplay en la generación de recursos didácticos, con actividades de análisis y evaluación; y Cedeño *et al.* (2024), en el diseño que propone de un programa de capacitación en competencias para el uso de tecnologías.

El uso de métodos con un enfoque autodirigido también se localiza en cursos y talleres, como las propuestas de curso en los trabajos de González (2021), para el uso innovador de las TIC; Tapia *et al.* (2021), para la capacitación intensiva sobre tecnologías y entornos virtuales; y Álava *et al.* (2025) para una capacitación centrada en el fortalecimiento del uso de herramientas gamificadas. Estas tres propuestas plantean un curso a impartirse en una plataforma educativa, donde los docentes autogestionen su proceso de aprendizaje. Cabe señalar que también se encontró la combinación de estos dos métodos (expositivo y autogestivo) como parte de una misma actividad en la propuesta para capacitar a los profesores en el uso de herramientas de inteligencia artificial que presentan Goyo *et al.* (2024), diseñando un curso de carácter bimodal: presencial (expositivo) y virtual (autodirigido).

Por último, Martínez (2022) explica que las modalidades colectivas de formación docente consisten en encuentros que permiten a los profesores intercambiar opiniones, experiencias, consejos, sugerencias y comentarios entre sus pares, lo que puede influenciar en que realicen cambios en sus prácticas. Algunas de las actividades que siguen estas modalidades son la observación y el acompañamiento entre pares, donde un profesor observa y retroalimenta la clase que imparte un colega; la mentoría y el asesoramiento, donde profesores con

más experiencia aconsejan u orientan a profesores principiantes o menos experimentados; y las redes profesionales y las comunidades de aprendizaje, que permiten la construcción colectiva del conocimiento y los aprendizajes, y el compartir los problemas y las necesidades identificadas por los propios integrantes para la toma de decisiones.

Entre los estudios revisados que retoman los métodos colectivos de formación destaca el de Cyrulies y Schamne (2021), cuya propuesta de curso de capacitación docente sobre aprendizaje basado en proyectos considera organizar grupos de aprendizaje heterogéneos entre profesores de diferentes áreas disciplinares (de hasta cinco integrantes). Haciendo uso del método de *learning together* de Johnson y Johnson (1995, citado por Cyrulies y Schamne, 2021), se tenía el objetivo de impulsar el trabajo cooperativo en proyectos y que todos logran dominar los temas de aprendizaje y tema de estudio presentado.

Sobre la misma línea, Pérez-Lorca *et al.* (2022), en su estudio de los programas de formación docente en el contexto universitario chileno, señala como relevante que estos programas incorporan el trabajo colaborativo, ya sea entre pares o en grupos de trabajo pequeños, ya que estos permiten analizar la propia práctica o casos docentes prediseñados, e intercambiar, socializar y estudiar en conjunto las experiencias entre los profesores, para incitar la reflexión sobre las acciones de otros y la adopción de otras iniciativas profesionalmente interesantes. Acorde a esto, en la consulta realizada por Chaviano *et al.* (2024), dentro de las necesidades que identifican los docentes en su proceso de formación y capacitación, está el fomentar entre los profesores la realización de proyectos investigativos entre pares e integrando a los estudiantes.

Es posible identificar estas metodologías en el evento de capacitación que analiza Lavooy *et al.* (2022), donde se ofertaron simulaciones y espacios de reflexión para los profesores, para favorecer el intercambio acerca de las buenas prácticas docentes. Se encontraron valoraciones positivas de estas actividades, según se señaló en las entrevistas realizadas meses después del evento, siendo el principal argumento la oportunidad de escuchar a otros profesores, aprender de ellos, y compartir las propias prácticas y reflexiones.

A forma de cierre, debe apuntarse que esta revisión de literatura permitió identificar formas y desafíos concretos en la operación de procesos y programas actuales de formación docente dentro de instituciones de educación superior en el contexto latinoamericano. Esos hallazgos, constituyen un referente fundamental que habrá de orientar las propuestas de formación docente posteriores, al permitir reconocer elementos, estrategias y necesidades que han tenido relevancia en materia de capacitación y actualización del personal académico.

## ANTECEDENTES

Los requerimientos internacionales para la docencia, en combinación con las necesidades manifiestas del profesorado, muestran que la capacitación y profesionalización del personal académico es una estrategia central para el logro de la calidad educativa y la consolidación de los objetivos educativos. Por consiguiente, en este apartado se pone el foco de atención en contextualizar los antecedentes internacionales, nacionales e institucionales en materia de formación docente, a partir de la identificación de lineamientos internacionales, la revisión de propuestas y programas relacionados a la formación del profesorado de distintas universidades y del repaso de la propia historia dentro de la Universidad de Guadalajara en el tema de la formación y capacitación de sus docentes.

### **LINEAMIENTOS INTERNACIONALES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE**

El Equipo Especial Internacional sobre los Docentes para la Educación para Todos (TTF, por sus siglas en inglés) elaboró la *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes* con el objetivo de aportar al cumplimiento del ODS 4, enfocado en una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Tomando como punto de partida el importante rol que tienen los profesores para garantizar una enseñanza eficaz en todos los niveles, esta guía pretende ser una herramienta para facilitar el desarrollo y la revisión de las políticas docentes, que deben promover la apropiación, la coordinación, la participación y la sostenibilidad a través del desarrollo de las capacidades, centrándose en la eficacia, la motivación y la profesionalidad de los profesores (Unesco, 2015, 2020).

Hasta el momento, se han publicado dos versiones de esta guía, la primera en 2015 y una actualización en 2020; en ambas, se establecen las principales líneas de trabajo que deben considerar las políticas dirigidas a docentes. De estas, las siguientes se enfocan de manera específica en la formación del personal académico:

- Preparación inicial del personal docente, efectiva y relevante.
- Formación profesional continua del personal docente, de acceso universal y durante toda su carrera.

- Supervisión y apoyo mediante formación inicial y tutorías para los docentes.
- Evaluación formativa de los docentes vinculada a objetivos de aprendizaje (Unesco, 2015, p. 17; Unesco, 2020, p. 29).

Parte de un modelo integral de perfeccionamiento profesional y de mejora de la calidad de la educación, esta guía hace la distinción entre la formación docente inicial, que considera los cursos de iniciación para acompañar al docente en su inserción al medio educativo, y el desarrollo profesional continuo (DPC), que se enfoca en la formación continua, regular y de calidad a la que deben tener acceso todos los profesores a lo largo de su labor como docentes. Respecto a la DPC, se recalca que las acciones encaminadas a este tipo de formación deben estar alineadas con las reformas y tendencias educativas, nacionales y globales; además, deben estar disponibles para todos los docentes, sin importar su nivel de certificación ni la ubicación geográfica en la que se encuentren, por lo que se requiere de estrategias de implementación flexibles, que puedan adaptarse según las necesidades específicas de los profesores (Unesco, 2015, 2020).

Independientemente del tipo de formación que estén recibiendo los docentes, se indica que está debe tener base en el contexto local de los profesores, y alinearse a las políticas educativas nacionales y a los problemas específicos del salón de clases. Asimismo, es indispensable que siga los principios de inclusión y equidad (en tanto a cuestiones de género, discapacidad, etnia, idioma y grupos minoritarios), y se enfatice en la formación en TIC y demás herramientas digitales, y en la educación para el desarrollo sostenible, donde se promueva los valores, la conducta y los estilos de vida necesarios para un futuro sostenible (Unesco, 2015, 2020).

Esta propuesta señala como opción el crear incentivos para fomentar que los profesores se acerquen a los procesos de formación y actualización, recursos que deberían incluirse en los presupuestos educativos (Unesco, 2015, 2020). En la actualización de 2020, la guía hace hincapié en la importancia de cuidar el perfil y las cualificaciones de los formadores de docentes, quienes deben ser eficaces, motivadores e inspiradores; tener un compromiso con el aprendizaje permanente; entender y utilizar diferentes métodos, técnicas y procesos didácticos de enseñanza; tener conocimientos y experiencias en cuestiones prácticas del trabajo diario dentro del aula y en la institución escolar; tener un buen trabajo colaborativo; participar y estar informado de las investigaciones relacionadas con su área de especialización; y conocer el sistema educativo nacional (Unesco, 2020, pp. 47-48).

Sobre el mismo tema, pero con un enfoque en el contexto de América Latina y el Caribe, se identifican los *Marcos Comunes de Criterios de Calidad*, creados por la Organización del Convenio

Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB),<sup>3</sup> en ratificación de su compromiso con La Estrategia de Integración Educativa: Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente (ESINED), que busca aportar elementos que propicien la construcción de políticas que fortalezcan los sistemas educativos y conlleven a la mejora de la calidad de la educación. La premisa fundamental de estos marcos es que pueden utilizarse de manera autónoma y contextualizada en cada país, para formular y desarrollar sus propias políticas educativas y seleccionar los elementos clave que deben tenerse presente en las políticas curriculares, los recursos educativos y la formación de los docentes (CAB, 2020, p. 9).

El Marco Común enfocado en la Formación Docente reconoce al profesorado como una pieza clave en la educación en todos los niveles y sectores, y como un factor transversal crucial dentro de las políticas educativas. Con esto en cuenta, propone que debería procurarse la calidad de la preparación docente, tanto a nivel inicial como de aquellos profesores que ya están en servicio, en aras de mejorar su “capacidad para adaptarse a los cambios y responder a los retos que derivan de la asunción de principios como la diversidad, la inclusión, la multiculturalidad o la equidad, entre otros, que representan valores irrenunciables en este siglo XXI” (CAB, 2020, p. 36).

Este marco establece criterios e indicadores en dos sentidos, el primero resalta la necesidad de tener en la agenda de las autoridades educativas la profesión docente, y el segundo exhorta a contemplar su formación como un compromiso institucional, profesional y personal. En este último, resaltan criterios sobre la necesidad de políticas de formación docente, la orientación de esta hacia los requisitos curriculares requeridos como profesor del siglo XXI, y el cuidado del perfil de los formadores de formadores (CAB, 2020).

Respecto a los indicadores, contemplan la existencia de normativas para: una formación docente coherente con las políticas educativas, la definición de los perfiles docentes, la especificación de exigencias de los formadores de formadores y el proceso para evaluarlos, y la evaluación del programa formativo (que deberá contar con diversas modalidades para su ejecución). Asimismo, dentro de los criterios se establece que los programas de formación habrán de contemplar los componentes disciplinar, didáctico, psicopedagógico, innovación e investigación, y tomar en cuenta las necesidades formativas que surgen de la práctica docente, junto con las demandas curriculares del país (CAB, 2020). Al igual que todos los marcos de calidad que propone el CAB, se subraya la importancia de que estos elementos e indicadores clave sean adaptados de manera autónoma y según el contexto particular de las instituciones, del profesorado y del alumnado, en pro de mejorar la calidad en la educación.

---

<sup>3</sup> Incluye los países de Bolivia, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

A la par, la *Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe 2025-2030*, publicada por la Unesco, ofrece un marco integral de orientación y acción para los sistemas educativos de la región, a fin de mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional, las condiciones laborales y la valoración social de la profesión docente (Unesco, 2025c). Esta estrategia abarca tres dimensiones interconectadas: formación docente, profesionalización de la carrera docente y promoción de las condiciones laborales y del bienestar docente.

Sobre la primera, se menciona que debe verse como un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria profesional (primero con la formación inicial y posteriormente con el desarrollo profesional), por lo que debe contemplarse una preparación integral que incluya:

- Conocimientos disciplinarios y pedagógicos generales.
- Manejo de la didáctica propia de cada disciplina que enseñan.
- Competencias para el siglo XXI: interculturales, socioemocionales, vinculados a la ciudadanía mundial, la sostenibilidad y la adaptabilidad.
- Competencias digitales: que les permitan promover la inclusión (herramientas y programas digitales elaborados para personas con discapacidad), la adaptación a diferentes entornos (modalidades híbridas y digitales), y el interés de los estudiantes.
- Competencias para el uso de inteligencia artificial: con enfoque humano en la acción y rendición de cuentas, uso ético y responsable, conocimientos y capacidades para el uso adecuado de la IA, pedagogía de la IA y aprendizaje de la IA a lo largo de todo el desarrollo profesional (Unesco, 2025c).

Como parte de esta estrategia, se sugieren algunos indicadores que podrán tomarse como base para adaptarla a cada contexto, política e institución. En principio, apuntan al establecimiento de un consenso acerca de la visión de la profesión docente, definir marcos de competencias y estándares de calidad, y tener una perspectiva integral de la formación que promueva la autonomía, la participación, el liderazgo y la colaboración docente; además de incorporar metodologías centradas en el estudiante y flexibilizar los procesos de evaluación en los programas de formación para el profesorado. Asimismo, plantea que la evolución constante en las demandas de los estudiantes, y en las necesidades del contexto y de los propios profesores, requiere que la formación docente se actualice de forma regular. En función de ello, se recomienda que esta sea de carácter flexible, incluya diferentes modalidades e incorpore mentorías, espacios de retroalimentación y dinámicas que fomenten la colaboración; esto contribuiría a mejorar la calidad de la educación y en la situación profesional de los profesores (Unesco, 2025c).

## PROPUESTAS UNIVERSITARIAS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Los marcos revisados en el apartado anterior reafirman la importancia de que los profesores tengan una formación y actualización constante a lo largo de su desarrollo profesional; esto implica que las instituciones educativas contemplen programas para preparar a sus docentes en contenidos alineados a las tendencias educativas, a los retos contemporáneos que plantea el mundo globalizado y a las necesidades y características específicas de su contexto. Con esto en consideración, en este apartado se examinan las características de algunos programas de formación en diferentes universidades internacionales y nacionales.

En la revisión de algunas universidades angloparlantes, se observó que los programas enfocados en la formación de los profesores, de manera general, tienen como objetivos el promover y apoyar el desarrollo integral de los profesores, es decir, se consideran a la par los aspectos personales y su función de educador y profesionalista. Estos programas suelen centralizarse en unidades académicas bajo el nombre de *center* o *unit*; por ejemplo, la Universidad de Stanford (s/f), de Estados Unidos de América, la Universidad de Cambridge (s/f), de Reino Unido, y la Universidad de Alberta (s/f), de Canadá, cuentan con un Center for Teaching and Learning (CTL), mientras que la Universidad de Toronto (s/f) lo llama Center for Teaching Support & Innovation; por su parte, en la Universidad de Nueva Gales del Sur (s/f), de Australia, se llama Learning and Teaching Unit.

Todas las universidades mencionadas manejan una oferta de formación muy amplia, que incluyen cursos, talleres, capacitaciones y acreditaciones enfocados en temas pedagógicos, didácticos y metodológicos de la enseñanza-aprendizaje, de los procesos de evaluación y retroalimentación, en diseño curricular, en competencias investigativas y en el uso de tecnología, especialmente IA generativa. Estos se ofrecen en modalidades presenciales, virtuales e híbridas, e incluso algunos programas se ofertan a profesores externos a la universidad.

En el caso de las universidades españolas, se encontró que la Universidad de Alicante (s/f) y la Universidad Autónoma de Madrid (s/f) cuentan con un Programa de Formación Docente que parte de las demandas educativas universitarias actuales. Esta última también tiene un Programa de Formación Inicial, para desarrollar las capacidades docentes del profesorado de nueva incorporación a la universidad. Dentro de la oferta formativa, estas instituciones consideran áreas relacionadas al aprendizaje autónomo, la motivación, la innovación, la investigación, la perspectiva de género, las competencias digitales, las habilidades de comunicación y las lenguas (Universidad Autónoma de Madrid, s/f), así como las habilidades interpersonales, sociales y medioambientales, temas de metodología en docencia, planificación y gestión (Universidad de Alicante, s/f). En ambas instituciones se ofertan cursos, talleres y microtalleres tanto presenciales como en plataformas virtuales.

Entre los programas de formación docente en universidades de América Latina, destaca el caso de la Universidad Nacional del Nordeste (2023), en Argentina, que en 1998 crea el Programa de Formación Docente Continua, buscando contribuir al desarrollo profesional de los profesores. Este programa consolida la formación del personal académico como una práctica reflexiva y continua para el fortalecimiento de la calidad y la excelencia académica, y considera cinco ejes de formación: en contextos sociales actuales, pedagógica y didáctica, curricular, en investigación, y en normativas que regulan la práctica docente en la institución (Universidad Nacional del Nordeste, 2023).

Otro caso interesante es la Universidad de Bocaya (2020), de Colombia, que cuenta con una Política de formación y capacitación docente cuyo objetivo principal es conformar una planta profesoral con nivel de formación posgradual avanzada y con las cualidades requeridas de acuerdo con las necesidades institucionales y de los programas. En búsqueda de mejorar las competencias profesionales y las cualificaciones en el ámbito académico, investigativo y profesional, se distingue entre la formación inicial y la capacitación continua, ambas enfocadas en aspectos institucionales, pedagógicos y didácticos, curriculares y de flexibilidad, investigativos, específicos según su área de conocimiento, de proyección social y de educación virtual y tecnológica (Universidad de Bocaya, 2020).

De forma similar, la Universidad de Chile (s/f), la Universidad de la República Uruguay (s/f) y la Universidad Técnica Particular de Loja (s/f), de Ecuador, también cuentan con programas para la formación docente y una oferta enfocada en las áreas de formación ya mencionadas en las instituciones anteriores. Nuevamente, todos estos ejemplos ofrecen cursos y talleres en modalidades presenciales, semipresenciales y virtuales.

En lo que respecta a las universidades nacionales, se encontró que desde el 2003, la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) cuenta con el Programa de Capacitación Docente (modificado por última vez en 2024), que dentro de sus objetivos busca la actualización de los profesores para mejorar las actividades académicas y el desempeño de los estudiantes, según el modelo educativo de la UABCS (2018a, 2018b). En cada período intersemestral se ofrecen cursos y talleres al personal académico, diseñados a partir de las necesidades de formación y actualización de los profesores que se detectan en la evaluación que realiza el alumnado de los docentes (UABCS, 2024). Los cursos que se ofertan pueden ser en modalidades presenciales o no presenciales, y se estructuran según las temáticas de pedagogía, diseño curricular, tutorías, género, inclusión, salud mental, TIC y aprendizaje digital.

Otro referente en las propuestas de formación docente se encuentra años después en la Universidad de Colima, que publicó en 2012 su Programa Institucional de Formación Docente, a través del cual buscaba promover el desarrollo de competencias que permitan alcanzar un perfil docente alineado al siglo XXI. El objetivo de este programa fue contribuir,

mediante espacios formativos presenciales y virtuales, al desarrollo profesional del docente universitario, de modo que logre el perfil señalado en el modelo educativo institucional (Universidad de Colima, 2012, 2016).

Los lineamientos y las políticas de este buscan propiciar la formación integral, permanente y actualizada de los docentes, tanto a nivel personal como profesional, a través de metodologías centradas en el aprendizaje, la diversificación de modalidades y la optimización de los recursos financieros. Este programa considera las áreas de formación: disciplinar, didáctica general y de las disciplinas, curricular, de gestión del conocimiento y de desarrollo (Universidad de Colima, 2012). Dentro de las actividades de capacitación y actualización se incluyen simposios, conferencias, foros, cursos, talleres, seminarios, encuentros y diplomados.

Otro ejemplo es el Programa Institucional de Formación y Actualización Docente, estructurado por el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), que, igual que el caso anterior, busca formar y actualizar la docencia de acuerdo a los planteamientos y orientaciones del modelo Educativo Institucional, tanto en la UAA como de los Bachilleratos Incorporados a esta (UAA, 2013, 2015). En este programa se distingue entre la formación docente básica o inicial, dirigida a profesores de nuevo ingreso a la UAA o con pocos años de experiencia docente, y la continua o actualización, que incluye cursos con niveles de complejidad intermedio y avanzado. En la oferta formativa se contemplan las modalidades presenciales, semipresencial o en línea para los cursos, los cuales se crean según ocho áreas de formación: identidad institucional, diseño curricular, metodologías de enseñanza, recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, evaluación educativa, formación humanista, lenguas extranjeras y tutoría (UAA, 2013).

De manera similar, la Universidad Autónoma Chapingo dirige un programa de formación específico para el personal académico del Departamento de Ingeniería Mecánica Agrícola (DIMA), con el objetivo de impulsar el desarrollo académico de los profesores mediante estrategias de formación, capacitación, actualización y profesionalización, que faciliten el desarrollo de aprendizajes y competencias en los estudiantes, así como el dominio de su disciplina y su desarrollo en la investigación científica y académica (Universidad Autónoma Chapingo, 2015). Al igual que los anteriores, este programa parte de las competencias y el perfil docente del DIMA, determinando cinco ejes de formación y actualización: inducción a la universidad, eticidad y valores universitarios; disciplinar científica (elaboración de textos científicos) y tecnológica (TIC); intervención didáctica-pedagógica; tutorías, asesorías y acompañamiento académico; y desarrollo humano (competencias socioemocionales). Dentro de la oferta se incluyen talleres, cursos, seminarios y diplomados de especialización.

Una propuesta que resulta particularmente interesante es el Programa Institucional de Formación Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, que se publica en 2021 y toma

como punto de partida los retos educativos que trajo el confinamiento derivado de la pandemia de covid-19. Este programa tiene el objetivo de fomentar y contribuir al desarrollo profesional del personal académico, para impactar de manera positiva en las prácticas educativas, docentes y en el desarrollo integral de los educandos y los profesores, y toma en cuenta dos dimensiones para la formación permanente docente: la profesional, enfocada en brindar competencias profesionales didáctico-pedagógicas, curriculares y genéricas; y el desarrollo personal, orientada a promover y fortalecer el crecimiento en los ámbitos personal, social, psicológico, físico, ético y ciudadano. Como parte de la oferta establece la impartición de cursos, talleres, simposios y diplomados, en diferentes modalidades, además de la creación de actividades culturales, artísticas, deportivas y de cuidado del medio ambiente (Universidad Autónoma de Zacatecas, 2021).

Publicado un año después, se encontró el Programa Flexible de Formación y Evaluación Docente (PFFDD) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), cuyo objetivo es fortalecer el desarrollo de competencias didácticas del personal académico de la UABC, de acuerdo con el Modelo Educativo de la institución, con un enfoque integral, flexible y pertinente a las necesidades institucionales y al entorno global (UABC, s/f, 2018, 2022). Este programa también distingue entre la capacitación del personal académico de nuevo ingreso y la actualización durante su estadía en competencias didácticas, acorde a las tendencias e innovaciones educativas. El PFFDD ofrece actividades en varios formatos (incluyendo opciones autogestionadas) y en modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. Las competencias clave que se consideran en estas actividades son: pedagógicas y disciplinares, tecnológicas y digitales, de investigación y conocimientos sobre el entorno institucional, así como cuestiones referentes a la interculturalidad, la internacionalización, la cultura de paz, el bienestar y la sostenibilidad (UABC, s/f).

Otro programa que resulta relevante en materia de formación docente a nivel nacional es el PATH, una iniciativa creada por el Centro de Profesores Talent, de la Universidad Panamericana, que permite que cada docente estructure su propio camino de formación. A través de un autodiagnóstico, los profesores reflexionan sobre su nivel de desempeño en las competencias docentes, para posteriormente elaborar un plan de desarrollo individual, eligiendo entre los cursos, talleres y webinars, presenciales o virtuales, de la Oferta TALENT. Una vez concluido el trayecto, los docentes reciben microcredenciales que certifican su profesionalización y actualización en las competencias claves (Universidad Panamericana, s/f).

Este proyecto se distingue por su enfoque personalizado y colaborativo, pues cuentan con el acompañamiento y asesoría por parte de expertos pedagógicos y jefes de academia. Las competencias docentes que se consideran esenciales en el PATH se dividen en cuatro ámbitos: transversales (filosofía institucional, innovación educativa, integridad académica),

pedagógicas (didáctica, planeación, liderazgo), digitales (entornos virtuales, creación digital), y habilidades del siglo XXI (apertura al cambio, aprendizaje continuo, comunicación, creatividad, inteligencia emocional, pensamiento crítico, resolución de problemas) (Universidad Panamericana, s/f).

Dentro de las universidades nacionales también pueden mencionarse como ejemplos el Programa de Actualización y Formación Docente de la Universidad Autónoma de Chiapas (s/f), el Programa de Capacitación Docente de la Universidad Autónoma de Nuevo León (s/f), el Programa de Desarrollo e Innovación Docente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero, s/f), el Programa de Formación, Actualización y Profesionalización del personal del Instituto 2016-2025 del Instituto Politécnico Nacional (s/f) y el Programa de Fortalecimiento de Competencias Docentes de la Universidad Veracruzana (s/f).

Estos, al igual que los mencionados anteriormente, siguen el propósito de contribuir a mejorar de manera continua la formación de los profesores, ofertando programas de capacitación, talleres y cursos en distintas modalidades, alineadas con áreas de formación en didáctica, competencias socioemocionales, de comunicación (tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras), de colaboración, competencias tecnológicas y digitales. Aquí cabe hacer una especial mención al Programa Institucional de Formación y Capacitación Docente de la Universidad Autónoma de Yucatán (s/f), donde además de estas áreas formativas, como tema transversal considera formar a los profesores en lenguas y cultura maya.

Por último, en la revisión de propuestas universitarias nacionales, resalta dos casos dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El primero es el Centro de Formación y Profesionalización Docente (CFOP) de la UNAM, que tiene la función de procurar el desarrollo profesional y personal de los docentes, incluyendo el bienestar emocional, el crecimiento personal y la construcción de una identidad profesional sólida. En atención a ello, ofrece programas de educación continua que permite complementar la formación curricular, así como profundizar y ampliar conocimientos en el campo de la enseñanza y la educación (UNAM, s/f, 2024). El CFOP considera tres momentos de la formación docente: inicial o de inserción a la docencia, formación para el ejercicio y el desarrollo continuo (profesional), y formación para la profesionalización de la docencia universitaria.

Dentro de su oferta formativa se incluyen actividades, cursos y talleres, tanto presenciales como en línea, los cuales se diseñan según ocho áreas formativas:

- 1) Didáctica universitaria: diseño, uso y elaboración de materiales, recursos, técnicas y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.
- 2) Sistematización de la práctica docente: procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- 3) Socioemocional: autorregulación, autoconocimiento, reconocimiento de emociones, empatía y fomento de la salud integral.
- 4) Evaluación del y para el aprendizaje: conocimiento de la evaluación, del desarrollo de estrategias e instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- 5) Cultura digital: selección y uso informado de *hardware*, *software* y herramientas digitales (de carácter emergente) vinculadas a las interacciones y la comunicación.
- 6) Liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional: planeación, organización, dirección y evaluación de proyectos educativos y en equipos de trabajo académico, planteamientos teóricos, metodológicos y de políticas institucionales.
- 7) Innovación para la educación universitaria: promover cambios institucionales.
- 8) Temas transversales de la educación universitaria: perspectiva de género, derechos humanos, ética, pensamiento crítico, inclusión y sustentabilidad (UNAM, s/f).

En segunda instancia, debe mencionarse el Programa Integral de Formación Docente, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), del sistema de educación media superior que ofrece la UNAM (2025), que tiene como objetivos: procurar la formación y actualización constante del profesorado, impulsar la innovación y las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, e incentivar y apoyar proyectos de desarrollo profesional de los académicos. En consideración con el contexto actual del CCH, este programa también identifica tres momentos en la formación docente: inicial, de profesionalización y socialización (para desarrollar la cultura escolar), y continua y de perfeccionamiento (que incluye especialización disciplinaria, didáctica y de investigación, y actualización de conocimientos y habilidades).

A partir de un proceso de reflexión pedagógica y de resignificación de la práctica docente, este programa establece once ejes transversales que permiten orientar y movilizar la gama de saberes y actividades relacionadas con la docencia. Por considerar relevante la clasificación que realiza este programa, y ser un referente importante de la formación docente para educación superior y media superior a nivel nacional, a continuación se desglosan estos ejes:

- 1) Comprensión del Modelo Educativo: historia y retos actuales del CCH, plan y programa de estudios, proceso didáctico, estrategias de aprendizaje significativos, principios y valores en la práctica docente, legislación universitaria, reflexión sobre la acción docente.
- 2) Plan y programas de estudio: diseño de programas operativos (aprendizajes, temáticas, estrategias didácticas, evaluación), posturas epistemológicas, corrientes didácticas, didácticas generales y específicas por disciplinas, teorías del aprendizaje, de la personalidad y del pensamiento y los procesos de cognición.

- 3) Actualización en la disciplina y la didáctica.
- 4) Habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas: estrategias tutoriales, derechos humanos, ética, educación para la paz, etcétera.
- 5) Investigación educativa: perspectivas teórico-metodológicas, articulación entre la docencia y la investigación.
- 6) Gestión escolar y académica: legislación universitaria, estatuto del personal académico, estímulos, políticas de género, reglamentos, normatividades.
- 7) Tecnología educativa y atención a la formación no presencial: modalidades educativas, diseño instruccional, tecnología educativa para la enseñanza, desarrollo cultural en ambientes mediados, aplicaciones digitales y educativas.
- 8) Formación en perspectiva de género para la docencia: igualdad en la educación, políticas de género, gestión y formación científica y humanística con perspectiva de género, identidades de género.
- 9) Salud docente y desarrollo personal en la docencia: aportes teóricos a los procesos socioafectivos en la interacción didáctica, diseño de ambientes afectivos, significativos, estrategias para manejo de conflictos, sentido de pertenencia, cuidado y autocuidado de la salud, regulación y procesos socioafectivos.
- 10) Formación para la ciudadanía: perspectivas teóricas y contexto histórico, educación ciudadana, ciudadanía digital, multiculturalismo, identidad ciudadana y docencia.
- 11) Formación para la sustentabilidad: desarrollo sustentable, dimensiones de la sustentabilidad, investigación e innovación para la sustentabilidad, formación inter y transdisciplinar, nuevos modelos de desarrollo para la comprensión de la naturaleza y conservación de los ecosistemas (UNAM, 2025).

De manera general, las propuestas universitarias de formación docente revisadas se decantan por una formación integral del profesorado, con una tendencia a la generación de incentivos que les permitan ir consolidando una carrera profesional como profesores. En promedio, se observa que la formación se divide en dos momentos: la formación inicial o de inducción, y la formación continua, que en algunos casos implica tanto la actualización profesional y/o disciplinar (incluyendo aspectos de investigación, didáctica de la disciplina, etcétera) como la profesionalización de la labor docente.

En lo que respecta al formato de la oferta formativa, las propuestas revisadas, tanto las internacionales como las nacionales, incluyen procesos tradicionales, como cursos, talleres, seminarios y diplomados; formatos expositivos de expertos, como simposios, conferencias, foros y webinars; y un tercer tipo centrado en el acompañamiento personalizado, que considera mentorías, espacios de retroalimentación, asesorías (por expertos y jefes de academia)

y dinámicas de colaboración. A esto, siguiendo lo propuesto por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2021), podría sumársele un cuarto bloque, que considere también actividades culturales, artísticas y deportivas. Referente a las modalidades, se observan un desplazamiento de las propuestas presenciales a semipresenciales y virtuales, estas últimas con la posibilidad de ser autogestivas. Esta pluralidad en la oferta es relevante en tanto facilita la accesibilidad a todos los profesores, independientemente de su localización geográfica, sus horarios disponibles y sus preferencias.

En las propuestas universitarias revisadas, se advierte que la orientación general de la formación docente se inclina por principios educativos fundamentales como la inclusión, la equidad, la diversidad y la multiculturalidad, con una apuesta especial en la calidad educativa que exige autonomía, participación, liderazgo, colaboración, adaptabilidad y práctica reflexiva del docente. En este sentido, la pertinencia de un programa de formación docente habría de medirse por la concordancia entre la oferta y las necesidades de los estudiantes y del contexto social, así como por en qué medida responde a las necesidades formativas que surgen de la práctica educativa, de las demandas curriculares y de la evaluación docente.

En cuanto a los procesos que se infieren como prioritarios para la formación docente, se encuentra: la generación de políticas, normativas y directrices en torno a la figura docente y a la estructura de la formación docente; la definición de los perfiles docentes, los estándares de calidad y los marcos de competencias docentes; y dentro de la gestión: el diagnóstico (o auto-diagnóstico) del profesorado (presentado como la obligación de partir de las necesidades formativas del personal académico), la actualización permanente de las propuestas formativas, la generación de criterios de selección de formadores y la evaluación de la formación docente.

Por último, al examinar los lineamientos internacionales y las diversas propuestas formativas de universidades, se identifican ámbitos coincidentes en los que se enfoca la formación del personal académico. A fin de mostrar una perspectiva general, se presenta una clasificación de siete áreas de formación,<sup>4</sup> delimitadas según los aspectos y temas que se retoman en los lineamientos y propuestas revisadas hasta este punto.

- 1) Disciplinar: actualización disciplinar, formación científica y en investigación.
- 2) Pedagógico-didáctica: procesos de enseñanza-aprendizaje, didácticas por disciplina, innovación (principalmente educativa) y sistematización de la práctica docente.

---

<sup>4</sup> Al respecto, cabe hacer algunas acotaciones: el área socioemocional corresponde a lo que en algunas propuestas se llama Desarrollo humano; el área Ético-política en algunas propuestas se considera como un área transversal; el área de Gestión educativa tiene pocas menciones explícitas en las propuestas revisadas pero se considera relevante retomarla en la clasificación.

- 3) Tecnológica/digital: cultura digital; alfabetización y uso ético de tecnologías digitales (TIC, *software*, *hardware*), inteligencia artificial y tecnologías emergentes; educación virtual, modalidades no presenciales y plataformas educativas; elaboración y uso de recursos digitales.
- 4) Socioemocional: salud y cuidado personal (físico, mental y emocional), desarrollo de habilidades interpersonales, sociales y de comunicación.
- 5) Institucional: formación en las normativas universitarias, alineada a la identidad institucional y al rescate de valores universitarios.
- 6) Ético-política: políticas y éticas planteadas internacionalmente en materia de medio ambiente, sustentabilidad, desarrollo sostenible, derechos humanos y ciudadanía mundial, interculturalidad, inclusión, perspectiva de género, pensamiento crítico e integridad académica.
- 7) Gestión educativa: diseño curricular, liderazgo y gestión educativa.

La revisión y reconocimiento de las modalidades, las áreas de formación y los intereses educativos y políticos que se observan en propuestas de formación docente de diferentes instituciones internacionales y nacionales, brinda un panorama sobre cómo se ha operacionalizado en la educación superior la oferta de formación para el personal académico universitario, y las formas en que se complementan los lineamientos internacionales con los requerimientos institucionales particulares de cada una. Este análisis permite identificar tendencias, estrategias y enfoques pedagógicos predominantes para el desarrollo profesional de los docentes, así como reconocer los desafíos y oportunidades para las instituciones de educación superior en la construcción de programas formativos pertinentes.

En función de lo anterior, a continuación se ahonda en los antecedentes de la formación docente dentro de la Universidad de Guadalajara; con miras a reconocer las trayectorias y estructuras formativas desarrolladas, en este recorrido se identifican las principales transformaciones que han configurado las estrategias y programas de profesionalización para el personal académico a lo largo de los años.

## **LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

La Universidad de Guadalajara reconoce la docencia como una de las funciones sustantivas del personal académico (junto con la investigación, la gestión y la vinculación), y respalda su prioridad en el logro de la calidad educativa. Por ello, la formación docente ha sido un bastión estratégico para consolidar la actualización y mejora continua del profesorado en la

institución. Formalmente, fue a partir del año 1973 que comienza la capacitación y actualización docente en la Universidad de Guadalajara, con la creación del Centro Regional de Tecnología Educativa (CRETE) que estuvo en funciones hasta 1989 (Moreno, 2025).

Posterior a este, en 1995 la formación de profesores se enclavó en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), enfocada en la actualización de los docentes de nivel bachillerato (Padilla, 2007). Años más tarde, en 1999, por intermedio del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara (STAUDEG), a través de la Comisión Mixta de Capacitación y Superación Académica, se estableció el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA), que seguía el objetivo de tener un personal académico profesional, actualizado, competente, responsable y comprometido con el desarrollo de la institución (Padilla, 2007).

Fundamentado en el *Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001*, el PICASA se creó para integrar una política “que posibilite[ra] enfrentar los problemas de formación y profesionalización del personal académico” (CGA, 1999, p. 7, citado por Padilla, 2007, p. 15). Estos puntos clave se repitieron en el *Plan Institucional de Desarrollo 1998-2010. Visión 2010*, dentro de las políticas de la Red Universitaria sobre el personal académico, donde se especificó el interés por elevar el grado académico de la planta docente, promover el dominio de una segunda lengua y facilitar mecanismos de intercambio y actualización (Universidad de Guadalajara, 2000). En sus inicios, el PICASA consideraba seis ejes de formación (agregando dos más en 2002):

- Procesos y prácticas pedagógico-didácticos
- Modelo académico y currículo
- Innovación de los ambientes de aprendizaje
- Normatividad universitaria
- Disciplinar
- De programas específicos por demanda
- Lenguas extranjeras (creado en 2002)
- Desarrollo de habilidades informativas (creado en 2002) (Padilla, 2007, pp. 57-60).

Cada eje era supervisado y diseñado por diferentes dependencias de la Red Universitaria: la entonces Unidad de Innovación Curricular se encargaba de los primeros dos ejes; la Coordinación General de Sistemas para la Innovación del Aprendizaje (que pasó a ser el Sistema de Universidad Virtual en 2004) era responsable del eje de Innovación de los ambientes de aprendizaje; el STAUDEG se encargaba de lo relacionado a la normatividad; la Unidad para el Desarrollo del Personal Académico supervisó el eje de Lenguas extranjeras; y la Coordinación de Bibliotecas era responsable del eje Desarrollo de habilidades informativas (Padilla, 2007).

Según datos del análisis realizado por Padilla (2007), el PICASA se caracterizó por atender las necesidades de los Centros Universitarios y del SEMS, incluyendo cursos para la autoevaluación, el desarrollo de la inteligencia emocional y la creatividad, así como seminarios de actualización de diferentes disciplinas. En 2003, de los 364 cursos impartidos, 28% fueron cursos especiales, disciplinares o por demanda, 24% correspondieron al eje de procesos y prácticas pedagógico-didácticas, 22% al eje de innovación de ambientes de aprendizaje, 21% al modelo académico y el currículo, y 5% a los otros ejes, como lenguas extranjeras y habilidades informativas. En 2004 se presentaron varias solicitudes de dependencias universitarias para la implementación de cursos que apoyaran necesidades emergentes, como tutorías, diseño curricular, aplicación de nuevas tecnologías a la educación y de especialización disciplinar. A la par, se registró un aumento en la impartición y asistencia, con un total de 470 cursos.

Tras la consulta que realizó Padilla (2007) a los profesores que habían tomado cursos del PICASA durante sus primeros años de operación, la autora señaló que el programa respondía a las necesidades de formación del personal académico, a la vez que proporcionaba métodos y estrategias novedosas para promover el aprendizaje en los alumnos, además de herramientas básicas para el diseño y la producción de materiales educativos y estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A manera de complemento, la autora propone algunas mejoras para el PICASA, entre estas: establecer políticas institucionales que hicieran obligatoria la formación docente para todo el profesorado, y el conocer el perfil de los docentes para saber en qué áreas deben formarse y mantenerse actualizados (Padilla, 2007).

Si bien después del año 2006 no se logra rastrear algún acuerdo o cláusula en específico donde se informe el cese de PICASA (Universidad de Guadalajara, 2006a, 2006b), se sugiere que este programa continuó hasta 2015, cuando eventualmente fue sustituido por el Programa de Actualización y Capacitación Docente (PROFACAD) (Moreno, 2025), cuya creación se relaciona con el *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*, donde se reitera el compromiso que tiene la Universidad de Guadalajara con la constante innovación en la formación de su personal académico.

En el eje Docencia y aprendizaje de este plan, se señala como preciso

mantener actualizados los contenidos curriculares, garantizar las condiciones para la formación y la actualización de la planta docente y los investigadores, fortalecer el enfoque centrado en el aprendizaje y, como consecuencia, implementar un conjunto de programas para que la institución pueda garantizar una formación integral para el estudiante, con condiciones óptimas para concluir sus estudios (Universidad de Guadalajara, 2014b, p. 37).

En este mismo eje, el Objetivo 3. Consolidación del enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante, tiene como estrategia 2 “crear un programa integral de formación y actualización docente que genere incentivos para consolidar enfoques pedagógicos centrados en el estudiante” (p. 39). Alineado con este objetivo, el PROFACAD surgió en el año 2015 como un programa institucional avalado por el Consejo de Rectores para dar respuesta a las necesidades de formación y actualización proyectadas en el Plan de Desarrollo Institucional.

En 2018 se establecieron los lineamientos para la operación del programa, quedando a cargo de su coordinación y operación la Coordinación General Académica y de Innovación (CGAI) (Universidad de Guadalajara, 2018a). Los objetivos del PROFACAD se enfocaron en:

- a) Actualizar al personal académico de la Universidad de Guadalajara en el marco de las tendencias, exigencias y demandas que el entorno plantea a las Instituciones de Educación Superior. La institución busca que el personal académico sea capaz de diseñar proyectos curriculares de manera creativa e innovadora, generando estrategias didácticas en las que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación que su práctica docente requiera y teniendo como referente el aprendizaje centrado en los estudiantes, a fin de incidir en la mejora continua de las prácticas docentes y de los procesos de formación profesional.
- b) Que el personal académico de la Universidad de Guadalajara obtenga certificación PROFACAD por parte de la Coordinación General Académica y de Innovación (CGAI), mediante la aprobación de los talleres requeridos para tal fin (Universidad de Guadalajara, 2018a, Inciso 1).

Este programa contemplaba 22 talleres, estructurados en cinco módulos:

- 1) Área didáctica pedagógica: introducción a la didáctica, aprendizaje centrado en el estudiante y formación con base en solución de problemas orientados a proyectos.
- 2) Actualización disciplinar y generación de conocimiento por área específica (incluyendo tecnología).
- 3) Educación integral: gestión de la información, responsabilidad social universitaria, educación para el desarrollo sostenible y sustentable, autocuidado de la salud y elementos para la internacionalización.
- 4) Cultura general y universitaria: historia y actualidad de la Universidad de Guadalajara, identidad universitaria, artes y educación, folclore y tradiciones de Jalisco.

- 5) Emprendimiento, vinculación, innovación y creatividad: innovación, creatividad, propiedad intelectual y patentes, transferencia tecnológica y diagnóstico tecnológico (esto para dar cuentas a la sociedad) (Universidad de Guadalajara, 2018a, Inciso 3).

Los talleres podían ofrecerse por los Centros Universitarios, el SUV y la CGAI, eran gratuitos, en modalidad presencial y virtual, y tras cursarlos –y aprobarlos– se obtenía una constancia o una certificación básica, intermedia o avanzada (Incisos 2, 4, 6).

En años posteriores se plantearon ajustes y actualizaciones a la propuesta de formación docente desarrollada por el PROFACAD, como parte de los avances que buscaba impulsar la Universidad de Guadalajara, enfocados a la innovación en la docencia y la mejora del logro académico de los estudiantes, incorporando nuevas estrategias alineadas a un nuevo modelo académico híbrido y centrado en el aprendizaje activo (Universidad de Guadalajara, 2020c). De tal forma, en 2020 se instituyó el Programa de Formación para la Innovación Docente (PROINNOVA) como el programa oficial de formación docente en la Red Universitaria, dejando sin efectos el Acuerdo RG/026/2018, correspondiente al PROFACAD (Universidad de Guadalajara, 2018a, 2020c). En sus inicios, PROINNOVA tenía como objetivo:

Promover la formación y actualización integral del personal académico que impacte de manera transversal las funciones sustantivas que realiza, así como su desarrollo personal; y que fomente, asimismo, la innovación constante, el uso efectivo de las TIC y la generación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la creatividad de las y los estudiantes (Universidad de Guadalajara, 2020c, Inciso Segundo, p. 6).

Se determinó que la oferta de PROINNOVA podría incluir cursos y talleres tanto administrados por los Centros Universitarios como gestionados por instancias de la Administración General, además de diplomados promovidos y administrados por la CGAI (Inciso Quinto). Como beneficiarios de este programa se señalan todos los miembros del personal académico de los Centros Universitarios y el SUV (Inciso Tercero); esto se amplió al personal del SEMS en los lineamientos de 2021, y en 2025 incluyó a miembros de la Administración General, tras el paso del SUV a la Dirección General de Universidad Virtual y Aprendizaje Digital para Toda la Vida (Universidad de Guadalajara, 2021a, 2024b, 2025c).

En 2021 se informa la alianza del PROINNOVA con Coursera para complementar la oferta de cursos impartidos por los Centros Universitarios. En este mismo año se ajustaron los lineamientos del programa; en el objetivo se consideró que la formación y actualización integral del personal académico debía ir de acuerdo con las características del perfil docente

que se establecía.<sup>5</sup> A partir de estas, para guiar la oferta de PROINNOVA se estructuraron ocho ejes, complementados por tres transversales:

- 1) Didáctico pedagógico.
- 2) Disciplinar: avances teóricos científicos y tecnológicos de las disciplinas.
- 3) Formación integral: temas diversos para el desarrollo personal y profesional.
- 4) Epistémico: conocimientos y métodos multi, inter y transdisciplinarios.
- 5) Curricular: conocimiento y tendencias contemporáneas del currículum educativo.
- 6) Innovación: prácticas innovadoras que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el emprendimiento y la creatividad.
- 7) Tutorías: inducción, trayectoria y egreso.
- 8) Tecnologías para el aprendizaje: gestión de la información, manejo de herramientas y aplicaciones tecnológicas para el aprendizaje.
- 9) Ejes transversales
  - Internacionalización: interculturalidad y aprendizaje de idiomas.
  - Sustentabilidad: ecológica, social y económica.
  - Equidad e inclusión: de género y de grupos vulnerables (Universidad de Guadalajara, 2021a, Inciso Segundo, p. 5).

Tanto el objetivo como los ejes se mantuvieron en los lineamientos por tres años consecutivos (Universidad de Guadalajara, 2021a, 2022a, 2023r). Según datos de los informes de actividades de 2021, 2022 y 2023, los tres ejes que resultaron de mayor interés para el personal académico fueron: el Didáctico pedagógico, de Formación integral y de Tecnologías del aprendizaje; mientras que aquellos que tuvieron menos participación fueron de los ejes Epistémico, Innovación y Tutorías (Universidad de Guadalajara, 2022d, 2023s, 2024c).

Durante estos años, también se reportan otras acciones dentro de la Red Universitaria para la actualización docente, entre las que se mencionan certificaciones enfocadas en el emprendimiento y la innovación (programa institucional Gestión de Talento y Emprendimiento, de la Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación), y cursos y certificaciones en lenguas extranjeras (impulsados por la Unidad de Lenguas de la Coordinación General Académica y de Innovación) (Universidad de Guadalajara, 2021c, 2022d, 2023s, 2024c, 2025a).

---

<sup>5</sup> Este perfil docente considera: innovación pedagógica, habilidad para aprender a aprender, perfil global, inclusión, igualdad y cultura de paz, flexibilidad de su práctica educativa, manejo de TIC, conocimientos y habilidades para la tutoría, formación integral (Universidad de Guadalajara, 2021a).

De diciembre de 2023 a finales de enero de 2024, la CGAI, de forma conjunta con los Centros Universitarios y el SUV, realizó una consulta a la comunidad académica para conocer las necesidades e intereses alrededor del tema de capacitación docente. El instrumento incluía una serie de temáticas que el personal académico debía seleccionar o priorizar, enmarcando las competencias ideales del perfil docente. Los resultados obtenidos de este diagnóstico orientarían el desarrollo de la propuesta PROINNOVA 2024. La consulta tuvo un total de 3,609 respuestas, y consideró la autoevaluación del profesorado y el interés respecto al desarrollo de habilidades tecnológicas, didáctico-pedagógicas, de investigación y disciplinares, y a los temas de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y el bienestar docente.

Los resultados mostraron que las temáticas de mayor interés en el ámbito tecnológico fueron: inteligencia artificial y su uso en la educación, herramientas para diseño de video, herramientas para diseño gráfico, herramientas para el diseño de pódcast, ciberseguridad y elaboración de *quizz* autoevaluables. Respecto al ámbito didáctico-pedagógico, el interés estuvo en: *design thinking*, aprendizaje basado en juegos, evaluación de habilidades blandas (*soft skills*) y gamificación. En el ámbito de la investigación, los intereses rondaron la redacción de textos científicos, el procesamiento y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, y la transferencia tecnológica y del conocimiento (CGAI, 2024).

En cuanto al ámbito disciplinar, llama la atención que la influencia tecnológica digital cruza las necesidades de formación con temas como: IA y su aplicación en el campo de la profesión, ciencia de datos, programación, transformación digital de la profesión, simuladores y *software* especializado en diferentes disciplinas. Por último, en el ámbito del bienestar docente, el profesorado se inclina por temas como el manejo del estrés (62.8%), la comunicación asertiva (59.6%), la gestión y el manejo de grupos (58.2%) y la regulación emocional (52.9%) (CGAI, 2024).

Como parte de la consulta, también se crearon 17 grupos focales con un total de 94 participantes, entre docentes, responsables del PROINNOVA, directivos o gestores involucrados en la definición de la oferta de formación docente. Se realizó una sesión vía Zoom con cada Centro Universitario, dividida en tres bloques: resultados de la consulta, las tendencias en el campo laboral y las tendencias en educación superior (CGAI, 2024). En este ejercicio, los principales desafíos reportados por la Red Universitaria para lograr la formación docente fueron:

- Motivación y resistencia al cambio: falta de incentivos para motivar la actualización docente, así como falta de compromiso y desinterés por la misma; estrés y poca tolerancia a la frustración, agobio y apatía ante la transformación y las exigencias culturales y profesionales; resistencia al cambio y al uso de herramientas digitales.

- Gestión del PROINNOVA: condiciones de contratación e incentivos limitados; necesidad de un aumento en los recursos financieros, materiales y humanos; modificación y mejora en las reglas de operación y los procesos administrativos.
- Tiempo: incompatibilidad de los horarios para tomar cursos, sobrecarga de trabajo, sobresaturación de funciones.
- Infraestructura TIC: rezago tecnológico y digital; procurar disponibilidad de internet y equipamiento (*hardware* y *software*) en las aulas.
- Alfabetización digital: desconocimiento del uso efectivo de las tecnologías y la inteligencia artificial; falta de formación para el diseño instruccional híbrido y virtual.
- Aplicación: seguimiento y acompañamiento; llevar lo aprendido en la vida real.
- Modalidad de la formación y educación continua: garantizar el acceso a los cursos de formación docente; oferta de cursos en diferentes modalidades, con estándares obligatorios que respondan a las necesidades actuales.
- Evaluación: establecer una ruta formativa para los profesores, darles seguimiento, detectar las necesidades de formación (CGAI, 2024).

A partir de los datos obtenidos y de la revisión del diagnóstico, se realizó una propuesta para la actualización de PROINNOVA. En los lineamientos correspondientes a 2024, se mantuvo el objetivo general de promover una formación y actualización integral del personal académico, que impacte de manera transversal las funciones sustantivas que realiza, añadiendo que con esto se pretenden lograr tres objetivos específicos:

- A) El desarrollo de competencias en la planta académica para la implementación de estrategias de evaluación, mediación y diseño de situaciones de aprendizaje con base en estrategias tecnopedagógicas en contextos de enseñanza multimodal.
- B) La actualización en tópicos de interés disciplinar y en materia de investigación, así como en el desarrollo de habilidades en técnicas y métodos en las áreas especializadas de la planta académica.
- C) Fortalecer en la planta docente las habilidades sociales, emocionales, cognitivas y de convivencia (habilidades blandas) para el bienestar personal y de la comunidad universitaria (Universidad de Guadalajara, 2024a, Inciso Segundo).

Asimismo, se identificaron nuevos elementos para la propuesta de un perfil docente idóneo, principalmente de corte técnico, centrado en competencias como el uso de herramientas digitales, la elaboración de recursos multimedia, el diseño y gestión de ambientes educativos, el diseño de instrumentos para la evaluación de habilidades, la autogestión de

su aprendizaje, la identificación de políticas educativas institucionales, la aplicación de conductas protectoras, la aplicación de estrategias y técnicas de investigación, la comunicación y difusión efectiva de resultados de investigación, la gestión de entornos y situaciones de aprendizaje con base en principios éticos e incluyentes, y la contextualización de los conocimientos y las habilidades adquiridas por los estudiantes con base en el entorno disciplinar y social (Inciso Segundo).

Entre los puntos más complejos que se recuperan dentro del perfil, se encuentra: desarrollar el pensamiento creativo e innovador, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y realizar trabajo colaborativo y cooperativo en contextos internacionales e interculturales. En relación con este perfil docente y a los tres objetivos específicos, PROINNOVA pasó en 2024 de ocho a siete ejes de formación, manteniendo tres ejes transversales:

- 1) Eje tecnopedagógico: busca generar habilidades para el uso de las tecnologías, la identificación de metodologías activas del aprendizaje, el diseño de situaciones de aprendizaje, la selección y elaboración de recursos educativos multimedia, y la evaluación del aprendizaje.
- 2) Eje autogestión del aprendizaje: centrado en desarrollar habilidades de autogestión personal que permitan mantenerse actualizado en las áreas disciplinar y didáctico pedagógico.
- 3) Eje estratégico: se enfoca en la formación integral, los modelos educativos, el diseño instruccional y curricular.
- 4) Eje ethos y bienestar docente: incluye el bienestar emocional y la salud física, la comunicación asertiva, la creatividad, el pensamiento crítico, la gestión y manejo de grupos, la ética en la docencia, la autogestión personal, la identidad universitaria y la práctica docente en el contexto universitario.
- 5) Eje de investigación: la investigación y la responsabilidad social que esta implica; métodos y técnicas aplicadas a la solución de problemas de investigación; la gestión de información y el análisis de datos; generación y comunicación de productos académicos; y transferencia del conocimiento y patentes.
- 6) Eje de cultura de paz: principios éticos, de inclusión, de género, sobre diversidad, respeto y responsabilidad social; mediación y solución de conflictos; la educación multilingüe y la prevención del hostigamiento y acoso laboral.
- 7) Eje disciplinar: para actualizar los conocimientos disciplinares de los profesores.
- 8) Ejes transversales
  - Internacionalización: promueve el trabajo colaborativo y cooperativo en contextos internacionales e interculturales, y el desarrollarlo en un segundo idioma.

- Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Equidad e inclusión: alineado a cuestiones de género, inclusión y cultura de paz (Inciso Segundo).

A forma de recopilación, en la tabla 1 se presenta una síntesis de la participación del profesorado en el PROINNOVA a partir del registro que se tiene de los años 2019 al 2024, según las áreas a las que correspondieron los cursos en este período. Como podrá observarse, se hace evidente el interés mayoritario del profesorado por temas centrados en el área didáctico-pedagógico, de formación integral y del campo disciplinar, seguidos de la preferencia por áreas relacionadas con tecnologías.

**Tabla 1.** Síntesis de la participación del profesorado en el PROINNOVA de 2019 a 2024

Áreas de formación de PROINNOVA	Acreditados
Didáctico-pedagógico	10,738
Formación integral	7,427
Disciplinar	5,716
Tecno-pedagógico	3,962
Tecnologías para el aprendizaje	3,403
Tutoría	1,718
Curricular	1,485
Innovación	918
Investigación	581
Estratégico	563
Emprendimiento, vinculación, innovación y creatividad	555
Cultura de paz	490
Cultura general y universitaria	425
Epistémico	236
Autogestión del aprendizaje	217

Fuente: Universidad de Guadalajara (2020a, 2020b, 2021c, 2021d, 2022d, 2022e, 2023s, 2023t, 2024c, 2025a).

Además de este programa, enfocado y dirigido a toda la red universitaria, en los Centros Universitarios también se han elaborado propuestas de formación docente ancladas a sus respectivos modelos educativos. El Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) cuenta con el Centro de Innovación Docente (CID),<sup>6</sup> que surge ante la necesidad de innovación y transformación en los ambientes de aprendizaje en la Universidad de Guadalajara. Aprobado por el Consejo del Centro el 14 de octubre de 2022, el CID tiene entre sus objetivos específicos:

- Propiciar la innovación y transformación del ambiente de aprendizaje en CUCEA.
- Identificar las estrategias de alto impacto en el aprendizaje en la Educación Superior.
- Promover pilotajes de procesos educativos innovadores para el logro de mejoras en el aprendizaje.
- Contribuir al desarrollo docente mediante una oferta de formación congruente con las necesidades del Centro Universitario y las tendencias globales.
- Brindar asesoramiento y acompañamiento a los docentes en el proceso de actualización y elaboración de materiales educativos, planeaciones, entre otros.
- Identificar las principales tendencias y avances en el ámbito educativo global para proponer iniciativas pertinentes con las necesidades del Centro Universitario, de la región y a nivel global.
- Desarrollar proyectos que permitan al docente desarrollarse en entornos basados en los ecosistemas de aprendizaje, en colaboración con el sector productivo.
- Impulsar iniciativas y soluciones de desarrollo docente basados en las tendencias de la sociedad digital.
- Construir una comunidad de aprendizaje y de desarrollo profesional docente en el Centro Universitario (CUCEA, s/f).

De forma complementaria, el CID publica el 27 de septiembre de 2024 la Propuesta del Programa de formación docente del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, que tiene como meta desarrollar competencias específicas y fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso del cuerpo docente con los valores y objetivos del modelo CUCEA. Esta propuesta se divide en tres apartados: la construcción de un perfil docente que responda a las necesidades de transformación del CUCEA a partir de su Modelo Educativo; la

---

<sup>6</sup> Los antecedentes de este programa es el Proyecto de Transformación Pedagógica y Digital en el Aula, en el marco de colaboración entre la Arizona State University y la CGAI (CUCEA, s/f; CGAI, 2022), cuyo objetivo era “crear Centros de Innovación Docente en los centros universitarios y el SEMS para apoyar los procesos de innovación en el aula y de manera directa a los profesores que decidan enriquecer su práctica docente” (CGAI, 2022, p. 21).

contextualización de la planta docente de CUCEA; y la construcción de una estrategia de formación diseñada para maximizar el aprovechamiento del PROINNOVA (CUCEA/CID, 2024).

De la misma forma, el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) cuenta con la Coordinación de Innovación Educativa y Calidad, instancia responsable de asegurar la calidad académica de los Programas Educativos de Pregrado, dando seguimiento a los indicadores de calidad en estrecha colaboración con el personal docente, directivo, administrativo y con los estudiantes. Entre sus objetivos específicos se encuentra “contribuir a la formación integral de los docentes para construir procesos educativos innovadores que resulten en los conocimientos y habilidades necesarias de los estudiantes para ser puestos en práctica en su entorno social, económico y profesional” (CUCS, s/f).

Según se menciona en el *Plan de Desarrollo del CUCS 2019-2025. Visión 2030*, con este proyecto se pretende innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este Centro Universitario a través de acciones como:

- Diseñar e implementar un Modelo de formación docente innovador, flexible e híbrido que favorezca la innovación y el emprendimiento, por parte de profesores y estudiantes, en los ámbitos disciplinar, pedagógico didáctico y tecnológico; que esté basado en el Modelo Educativo del CUCS y en alineación con el de la Universidad de Guadalajara.
- Implementar un programa educativo en modalidad híbrida. Diseñar un curso de inducción autogestivo a los profesores de nuevo ingreso al Centro Universitario (Universidad de Guadalajara, 2023h, p. 36).

Otro centro que cuenta con una instancia dedicada a la labor de formación docente es el Centro Universitario del Norte (CUNORTE), con la Unidad de Formación, Capacitación y Actualización Docente, que se encarga de organizar, gestionar y administrar la capacitación, actualización, especialización y profesionalización de la planta docente, siendo sus objetivos:

- Que los profesores del CUNORTE cuenten con las competencias integrales docentes que les permitan desarrollarse en la educación superior, actualizándose en las nuevas tendencias pedagógicas, y dominando las teorías didáctico-pedagógicas, las principales herramientas para el manejo de la información y la comunicación en su trabajo académico, así como las nuevas modalidades educativas (*b-learning*).
- Que los profesores desarrollen habilidades personales como: comunicación, manejo de situaciones críticas y cuidado de la salud, dentro y fuera del aula (CUNORTE, s/f).

Para ello, se consideran las dimensiones de la formación pedagógico, didáctico, disciplinar, tecnologías para el aprendizaje, investigación y transversales (actividades de esparcimiento, desarrollo personal, salud integral, integración grupal, y promover la diversidad cultural y los procesos interculturales en la comunidad académica) (CUNORTE, s/f).

Por su parte, en el *Plan de Desarrollo CUTLAJO 2019-2025. Visión 2030*, se menciona la iniciativa de la creación del Centro de Innovación Docente del CUTLAJO,<sup>7</sup> proyecto con el que se buscaría impulsar y fortalecer el modelo educativo del Centro Universitario, y que dentro de sus acciones consideraría, entre otras, los siguientes puntos:

- Elaboración de un diagnóstico de necesidades pedagógicas y tecnológicas de docentes y estudiantes.
- Implementación de programa de formación docente para la educación híbrida, dual, flexible y transdisciplinar, fortaleciendo la implementación de metodologías activas y la evaluación formativa.
- Implementación de programa de acompañamiento docente para la transformación de cursos y su implementación: diseño instruccional, diseño tecnológico, elaboración de syllabus, evaluación de cursos en línea, etc.
- Producción de materiales, recursos, documentos, para los cursos híbridos (Universidad de Guadalajara, 2023n, p. 40).

En el Sistema de Universidad Virtual también se tenían como cruciales las acciones encaminadas a la formación y actualización del personal académico universitario en materia de docencia. En el *Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual* (Moreno y Pérez, 2010), se plantea que estas deben articularse en proyectos específicos y relevantes, es decir, que tengan una aplicación real de lo aprendido. Esto requiere establecer condiciones favorables dentro de la institución, así como brindar soportes y herramientas tecnológicas adecuadas e incentivos para que los profesores opten y aprovechen las actividades y estrategias de formación.

En sus informes, desde 2011 hasta su cese de funciones en 2024, el SUV caracterizó su propuesta formativa docente por una renovación continua en los procesos y las metodologías de la educación en línea, alineadas con su modelo educativo y su demanda por “un tipo de docencia orientada al logro de competencias integradoras desde una perspectiva

---

<sup>7</sup> El Impulso a la calidad de los programas educativos del CUTLAJO se plantea como proyecto estratégico sobre el propósito sustantivo Docencia e innovación académica, alineado con el Programa institucional estratégico 1.2 Innovación educativa y las estrategias I, II, III, VII, VIII, XII y XIV. Hasta el momento de la redacción de este documento, no se encuentra información al respecto del Centro de Innovación Docente del CUTLAJO en las páginas oficiales del Centro Universitario, por lo que se asume esta iniciativa continúa desarrollándose.

que promueva el autoaprendizaje y la motivación como elementos nodales de la relación educativa” (Universidad de Guadalajara, 2013, p. 17).

Así, se tenía una oferta de Cursos de Formación Permanente, complementados, de 2011 a 2016, con un Diplomado en Formación por Competencias, enfocado en el análisis del modelo educativo, y el diseño, gestión y evaluación de las competencias en la formación en línea. Las áreas formativas que consideraban los cursos virtuales que se impartían como parte de la formación y actualización de los docentes incluían:<sup>8</sup>

- Metodologías de enseñanza y aprendizaje
- Ambientes de enseñanza y aprendizaje
- Tecnologías educativas y herramientas digitales
- Entornos y plataformas virtuales
- Comunicación y asesoría en línea
- Gestión de la información
- Habilidades para el desarrollo personal (motivación, autogestión, administración del tiempo, estrés, perspectiva de género, inclusión)
- Diseño de cursos en línea
- Diseño de recursos digitales y multimedia (video educativo, gamificación)

En última instancia, el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, en su Modelo Educativo (2019), plantea que la profesionalización del docente a través de acciones orientadas a la formación, actualización y capacitación constituye un reto, ya que de esta depende la posibilidad de garantizar la pertinencia y calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

Para el caso de México, las estrategias implementadas para la formación de docentes, en los últimos años, así como en su diseño y operación desde varias dependencias formadoras de maestros o instituciones de educación superior y universidades, requiere una visión mediante modelos de formación que trastocuen el pensar, decir y hacer del profesorado, es decir, una verdadera transformación para reconfigurar de manera permanente, a partir de los ámbitos y contextos de la experiencia cotidiana (Universidad de Guadalajara/SEMS, 2019, p. 36).

---

<sup>8</sup> (Universidad de Guadalajara, 2012, 2013, 2014a, 2015b, 2016b, 2017b, 2018c, 2019c, 2020b, 2021c, 2022e, 2023t).

En atención a lo anterior, los aspectos idóneos que debe cumplir el Perfil docente de educación media superior, que se integran en este Modelo Educativo, son: poseer capacidades comunicativas, de innovación y cambio, la habilidad de aprender a aprender, la responsabilidad social, y la actualización permanente. Esta última se considera en cuatro dimensiones:

- Formación básica y avanzada en materia pedagógica, didáctica y disciplinar (de los contenidos de aprendizaje).
- Capacitación para hacer cara a los cambios permanentes de las culturas juveniles.
- Conocimiento de las directrices administrativas y los modelos y estilos de gestión dentro de los procesos educativos.
- Desarrollo de habilidades y competencias para hacer uso responsable y adecuado de las TIC, las herramientas digitales, la virtualidad y la autogestión que estas implican (Universidad de Guadalajara/SEMS, 2019, pp. 38, 40).

A partir de estos planteamientos, se establecen principios para avanzar en la consolidación de un modelo de formación docente, de estos se recuperan los siguientes:

- La investigación educativa dentro de la práctica docente, como medio para transformar el quehacer institucional.
- El autodiagnóstico del desempeño docente, la coevaluación entre pares y la valoración por parte del estudiantado hacia sus profesores, para diseñar rutas formativas para su actualización permanente (Universidad de Guadalajara/SEMS, 2019, p. 40).

Del mismo modo, se hace hincapié en el reto institucional que implica la consolidación de una plantilla de formadores de docentes, que tengan habilidades autodidactas, autogestivas, autocríticas y de liderazgo, además de buen manejo de las tecnologías y los conocimientos vigentes, pertinentes y de calidad (p. 41). Atendiendo estos principios, se crearía una estrategia que pueda garantizar el fortalecer y mantener actualizados los modelos para la formación del profesorado.

El modelo educativo del SEMS señala que los procesos de formación y capacitación del personal académico deben ser permanentes y diversificados, considerando “el contexto en el que se desarrolla el profesor, el programa educativo que atiende, las características y necesidades de formación de los estudiantes, así como los objetivos estratégicos que se plantean en el Sistema para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (SEMS, s/f). En atención a ello, cuenta con la Dirección de Formación Docente e Investigación, una entidad de apoyo a la Secretaría Académica, que opera y coordina las políticas y programas académicos

de formación, profesionalización y actualización docente. El propósito principal de esta Dirección es asegurar una plantilla docente de calidad, idónea y pertinente (SEMS, s/f), por lo que la formación y actualización se oferta a través de cursos y diplomados que deben orientarse al:

- **Ámbito pedagógico didáctico:** en temas como diseño instruccional, estrategias y habilidades para la docencia, etcétera.
- **Fomento de la investigación:** impulsar acciones relacionadas a la generación de conocimiento, con apoyo y promoción a los profesores para que desarrollen sus proyectos, y fomentar la difusión de estos (con eventos y publicaciones).
- **Campos disciplinares implicados en los programas educativos:** matemáticas, comunicación, sociotecnología, humanidades y sociedad, ciencias naturales y de la salud (SEMS, s/f, 2023).

Dentro de sus funciones, se encuentra: la planeación, operación y evaluación de los procesos y programas de formación, actualización y profesionalización del personal docente; el apoyar y asesorar a profesores e investigadores, a fin de promover programas de superación académica; y el proponer criterios académicos para la acreditación de las actividades de formación docente (Universidad de Guadalajara, 2025b, Artículo 45, Fracciones I, II, III).

En suma, es posible afirmar que dentro de la Universidad de Guadalajara la preocupación institucional por la formación docente ha sido constante desde 1973 a la fecha. En un primer momento, mientras estaba en funcionamiento el CRETE, las teorías educativas en auge eran la tecnología de la enseñanza de Skinner (basado en el estudio de la conducta humana, donde el aprendizaje se atendía como la modificación de dicha conducta) y la taxonomía de los objetivos educacionales de Benjamin Bloom (que recomendaba que el aprendizaje siguiera el orden: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis síntesis y evaluación), mientras que las metodologías solían basarse en la programación de objetivos. Posteriormente, el interés se centró indudablemente en la irrupción de las tecnologías digitales en el campo educativo (Moreno, 2025).

Para 2018, se pretendía que el profesorado fuera capaz de diseñar proyectos curriculares y generar estrategias didácticas con el uso de tecnologías, y para 2020 los esfuerzos comenzaron a orientarse a una formación y actualización docente integral, que incluyera el desarrollo personal, la innovación, el pensamiento crítico, la creatividad, el uso efectivo de tecnologías y la focalización en estrategias didácticas hacia el aprendizaje activo. Así, es posible observar en las áreas de formación que se han considerado, el tránsito de una visión didáctico-pedagógica general (enfocada en el aprendizaje centrado en el estudiante y la formación con base en problemas y proyectos) a una perspectiva que, además de lo didáctico

y lo pedagógico, incluye la innovación y las tecnologías para el aprendizaje (cuestión que, en un tercer momento, se fusiona en el eje tecnopedagógico).

En este punto debe señalarse que el área disciplinar se incluye en todas las propuestas de programas que ha tenido la Universidad de Guadalajara (el PICASA, el PROFACAD y el PROINNOVA); el único cambio en esta área se encuentra en la inclusión de avances teóricos, científicos y tecnológicos de las disciplinas en los acuerdos más recientes del PROINNOVA. En contraste, resalta las modificaciones en el área nombrada en un principio *educación integral*, que se transforma en *formación integral* y posteriormente en *ethos y bienestar docente*.

Por otro lado, el área de cultura general y universitaria, que en un inicio incluía temas como la historia y actualidad de la Universidad de Guadalajara, el folclore y las tradiciones en Jalisco, además de temas de arte, educación e identidad universitaria, con el paso de los años se ha reducido exclusivamente al último tema. De manera similar, debe notarse que el área enfocada en emprendimiento y vinculación se desdibuja en las últimas propuestas de los programas de formación docente.

Referente a los Centros Universitarios, habría que mencionar el eco que hacen a las tendencias sociales y educativas, concretamente las de la era digital, para la construcción de las propuestas de formación docente, y el lugar que toma la innovación y la creatividad como centro de gravedad de los programas. A través de acciones como el diagnóstico de necesidades de formación, la identificación de estrategias de impacto, los pilotajes de propuestas innovadoras, las asesorías sobre recursos educativos y planeaciones, y la apuesta por la generación de ecosistemas de aprendizaje en colaboración con el sector productivo, los Centros Universitarios alinean sus programas al mejoramiento docente.

Asimismo, se identifica que algunos Centros Universitario hacen la distinción de la capacitación o formación inicial, aquella orientada a profesores de primer ingreso. Otra particularidad relevante es que el SEMS reitera la importancia de cuidar los perfiles del formador de formadores, así como la necesidad de incorporar dentro de la formación de los docentes el estudio de culturas juveniles y de incluir como propuesta central la investigación educativa y del autodiagnóstico, la coevaluación y la evaluación de estudiantes.

Por último, el análisis de los antecedentes en torno a la formación del profesorado de la Universidad de Guadalajara, permite identificar algunas cuestiones que habrán de tenerse en cuenta para el desarrollo de futuras propuesta de formación docente dentro de la institución. En primer lugar, resulta indispensable establecer las competencias y saberes que se espera posean los profesores, y a partir de estas, determinar una estructura conceptual y metodológica que permita identificar y trazar las trayectorias o rutas que podrán seguir para su actualización y desarrollo profesional, contemplando saberes y conocimientos necesarios para el desempeño de su función docente, de investigación, extensión y vinculación.

Esto implica, a su vez, consolidar un ejercicio diagnóstico permanente de las necesidades de formación de los profesores, y fortalecer la propuesta de formación en las áreas: pedagógico-didáctica, para superar los niveles instrumentales hacia la intervención; tecnológica, priorizando un acercamiento y uso crítico de las herramientas y las tecnologías; socioemocional, para el enriquecimiento de la calidad de la interacción educativa, así como para el logro del bienestar de la comunidad universitaria; y ético-política, considerando los aspectos irrenunciables de la universidad de cara a las necesidades institucionales, estatales, federales e internacionales.

## MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

El Modelo Institucional para el Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Guadalajara constituye un marco orientador que define los principios y procesos destinados al desarrollo profesional de las y los profesores, con el propósito de fortalecer las competencias, las habilidades, los conocimientos y las actitudes indispensables para su adecuado desempeño en la docencia, la investigación y las labores de extensión. El presente modelo busca promover una práctica educativa innovadora, integral y pertinente, que procure la capacidad de responder a los desafíos y necesidades cambiantes de los contextos educativos contemporáneos, favoreciendo la agencia del personal académico para construir sus propias trayectorias formativas según su contexto, sus preferencias y ritmos.

En un primer momento de la presentación del modelo, se establece la fundamentación nacional, estatal e institucional de este y se acotan algunas consideraciones y terminologías respecto a lo que comprende la formación, actualización y profesionalización del profesorado dentro del presente modelo. Posteriormente, se ahonda en el perfil docente de la institución, y se expone la propuesta formativa para el desarrollo profesional del personal académico, incluyendo las acciones y áreas formativas, y los tipos de trayectorias formativas que los profesores pueden construir a partir de estas. Así, la presente propuesta sienta las bases para el desarrollo profesional de los docentes de la Universidad de Guadalajara, buscando la mejora de la calidad educativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación del estudiantado.

### FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO

Los docentes son actores centrales en el proceso educativo y en la cimentación de una educación de calidad, por ello es esencial que reciban capacitación y actualización permanente y pertinente, que sea apropiada para el nivel y las asignaturas que impartan (Unesco, 2025a). Este principio se sustenta en diversos lineamientos y normativas nacionales, estatales e institucionales, en donde se establecen tanto las directrices como las responsabilidades que deben enmarcar la formación docente, orientada a la mejora de la instrucción y preparación del personal académico. En este tenor, se presentan los marcos normativos que guían la estructura y las acciones del Modelo de Formación Docente de la Universidad de Guadalajara.

## Marco normativo nacional

La Ley general de educación, en su Título Cuarto, Capítulo I, Artículo 90, asevera que los docentes son agentes fundamentales del proceso educativo que contribuyen a la transformación social. Es por ello que se propone debe hacerse una revalorización del personal académico, persiguiendo, entre otros fines:

- II. Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización [...]
- IV. Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora [...]
- VI. Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor;
- VII. Impulsar su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa (*Diario Oficial de la Federación, 2024, p. 34*).

En el Artículo 91 se señala que, en el caso de la educación superior, las autoridades educativas “promoverán programas de apoyo para el fortalecimiento de los docentes de educación superior que contribuyan a su capacitación, actualización, profesionalización y especialización” (p. 34). Esta disposición se complementa en el Capítulo II. Del fortalecimiento de la formación docente, del mismo Título Cuarto (*DOF, 2024, pp. 35-36*).

En concordancia con esto, la Ley general de educación superior, en su Título primero, Capítulo II, Artículo 10, plantea que los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior deberán considerar

- XV. El fortalecimiento de la carrera del personal académico y administrativo de las instituciones públicas de educación superior, considerando la diversidad de sus entornos, a través de su formación, capacitación, actualización, profesionalización y superación, que permitan mejorar las condiciones bajo las cuales prestan sus servicios (*DOF, 2021, p. 9*).

En consonancia con esta normativa, el Programa Sectorial de Educación 2025-2030, de la Secretaría de Educación Pública, incluye como objetivo tercero: “Fortalecer el papel de maestras y maestros como agentes de cambio en la transformación del sistema educativo a nivel nacional, impulsando su labor profesional, la formación continua, así como la vocación de servicio para mejorar la educación” (SEP, 2025, p. 32).

De manera específica, en la estrategia 3.5 de este objetivo, se precisa la necesidad de dignificar la labor del personal académico como docente e investigador, teniendo como línea de acción “Fortalecer las trayectorias académicas de los profesores e investigadoras de tiempo completo, tiempo parcial y de asignatura de las IES [instituciones de educación superior] públicas mediante nuevos programas de formación y la mejora de los procesos de ingreso, promoción, retiro digno y renovación generacional” (p. 74).

En cumplimiento a lo previsto en materia de evaluación y acreditación en la Ley General de Educación Superior, el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) tiene entre sus conceptos fundamentales la revalorización de la función docente. Esta, como se señala en la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES), se identifica como una prioridad a atender en el sistema de educación superior, en su complejidad y heterogeneidad (SEP/CONACES, 2022). Para esta revalorización, se menciona como necesario:

- Establecer objetivos y procedimientos diferenciados para la evaluación de la profesión docente (por funciones, por trayectoria docente, por disciplina, etcétera) y ampliar los criterios para favorecer la autoevaluación y la coevaluación.
- Promover el acompañamiento pedagógico durante todo el trayecto profesional.
- Incluir en los procesos formativos de los docentes el trabajo colaborativo, colegiado y entre pares para el análisis de procesos pedagógicos, el desarrollo de funciones de vinculación social, la producción de recursos educativos, etcétera.
- Impulsar y favorecer el desarrollo de las capacidades docentes de producción, innovación y socialización educativa, y de los saberes pedagógicos (de investigación, de creación de materiales y recursos, etcétera).
- Impulsar el uso de tecnologías digitales en los procesos formativos.

En los lineamientos aprobados en 2023 por el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONAES), este ámbito se retoma como profesionalización de la docencia, entendido como el “conjunto de procesos que desarrollan las capacidades, la identidad y el reconocimiento que requieren las personas para hacerse cargo de realizar actividades de enseñanza y educativas en general, con el alto grado de responsabilidad, complejidad y atención especializada que estas requieren” (CONACES, 2023, p. 8).

Según se establece en el Marco General del SEAES, publicado en agosto de 2023, la profesionalización de los docentes depende de las estrategias que incorpore cada institución educativa, las cuales deberán considerar:

- Factores del contexto institucional
  - Programas y sistemas de apoyo, de evaluación, de reconocimiento, de promoción y de estímulos.
  - Tipos de contratación y prestaciones laborales.
  - Condiciones de trabajo de los profesores, formas de organización y distribución del trabajo docente.
  - Procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico.
- Factores sociales: el valor, la función social y económica que se reconoce de la profesión docente.
- Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente
  - Retos presentes y futuros de la enseñanza.
  - Necesidades específicas de los profesores y de la formación de los estudiantes.
  - Saberes pedagógicos, habilidades y principios éticos indispensables que deben conocer y poner en práctica los docentes.
- Diseño de las estrategias de profesionalización docente
  - Diversos tipos de procesos formativos para los docentes, que permitan adquirir y mejorar de forma continua los saberes, las habilidades y los principios éticos; que posibiliten la práctica reflexiva y la participación en espacios colectivos; que consideren la experiencia y la trayectoria profesional.
  - Diversos tipos de evaluación del aprendizaje, de reconocimiento y promoción.
  - Diversos procesos de innovación pedagógica y de vinculación con la sociedad, incluyendo proyectos e investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de cooperación e intervención, entre otros (CONACES, 2023; SEP/CONACES, 2023).

En suma, la orientación general en la política pública educativa nacional se enfoca en: el fortalecimiento de la formación, capacitación, actualización, especialización y superación de los profesores, el reconocimiento de su experiencia, y la mejora de las condiciones y el contexto en las que realizan su labor. Asimismo, cabe destacar el interés que plantea la SEP por la dignificación de la labor de los profesores y el reconocimiento de estos como agentes de cambio.

## **Marco normativo estatal**

Los principios establecidos en la Ley general de educación y la Ley general de educación superior se replican en las normativas estatales de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco y la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco (*Periódico Oficial del*

*Estado de Jalisco*, 2020, 2021).<sup>9</sup> Adicionalmente, la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, en su Título Quinto, Capítulo III, Artículo 95, plantea

Las opciones de formación, capacitación y actualización [para por los profesores] tendrán contenidos con perspectiva de género; enfoque de desarrollo socioemocional, derechos humanos, así como respeto por la dignidad de las personas, además de tomar en cuenta los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social (*Periódico Oficial del Estado de Jalisco*, 2020, p. 35).

Estos principios se replican en La Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco, en su Título Cuarto, Capítulo I, Artículo 41, donde indica que

La autoridad de educación superior del Estado y las instituciones de educación superior, de conformidad con su normatividad aplicable, establecerán de manera progresiva y permanente esquemas de inclusión, formación, capacitación, superación y profesionalización del personal académico del tipo de educación superior, con la finalidad de contribuir a una mejora en los métodos pedagógicos, de investigación, extensión y emprendimiento (*Periódico Oficial del Estado de Jalisco*, 2021, p. 22).

Asimismo, en el *Plan Estatal de Desarrollo y Gobernanza 2024-2023* se propone

Consolidar un sistema de educación superior articulado, equitativo y de excelencia en Jalisco [...] mediante la implementación de modelos educativos innovadores, pertinentes y flexibles que respondan efectivamente a las necesidades del entorno productivo y social, garantizando la formación integral de profesionistas competitivos con enfoque global (Secretaría de Planeación y Participación Ciudadana, 2025, p. 173).

Para lograr lo anterior, la estrategia E3.7.3.2 señala se deberá “Fortalecer el desarrollo docente y la investigación educativa mediante rutas formativas de innovación y transferencia de buenas prácticas, impulsando trayectos de certificaciones flexibles y personalizados con apoyo de tecnologías emergentes” (p. 197).

---

<sup>9</sup> Título Quinto, Capítulo I, Artículo 90 de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (*Periódico Oficial del Estado de Jalisco*, 2020). Título Primero, Capítulo II, Artículo 12 de la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco (*Periódico Oficial del Estado de Jalisco*, 2021).

Esta revisión, se logra identificar que la normativa estatal da continuidad al enfoque y a los intereses nacionales, a la par que hace hincapié en procurar que los profesores tengan una formación, capacitación y actualización integral, flexible y personalizada, y contextualizada a sus contextos locales y a las necesidades del entorno productivo.

## **Marco normativo institucional**

Dentro del marco institucional, la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara señala en las fracciones I, II y IV del Artículo 5, que los fines de la institución son formar y actualizar a los técnicos, los bachilleres, los técnicos profesionales, los profesionistas, los graduados y demás recursos humanos que requiera el desarrollo socioeconómico del Estado de Jalisco (Universidad de Guadalajara, 2021b); y para lograrlo, en el Estatuto del personal académico de la Universidad de Guadalajara (2022b) se concibe el derecho de todos los miembros del personal académico de la institución (profesores y técnicos académicos) de “Recibir capacitación y/o adiestramiento, en todas sus modalidades y niveles” (Artículo 36, Fracción XXIII).

Como parte de las obligaciones del profesorado, este incluye: actualizar y enriquecer sus conocimientos y su capacidad académica en las áreas de su especialidad, participando en los talleres, cursos y demás eventos para los que sea comisionado, o que la Universidad organice (Artículo 37, Fracción V; Artículo 42, Fracción II).<sup>10</sup> De manera particular, el Estatuto señala que los profesores de carrera, enfocados fundamentalmente a la docencia, deberán dedicarse, dentro de su carga horaria, a diferentes actividades obligatorias de apoyo a la docencia, entre las que se mencionan actividades de actualización disciplinar y pedagógica (Artículo 39, Fracción III, Inciso c).

Ahora bien, el Estatuto del personal académico señala que la formación o actualización del profesorado, además de contemplar procesos de inducción, actualización profesional y formación en el área educativa, debe alinearse a las funciones atribuidas al personal académico. Así, la Universidad de Guadalajara establece que además de la docencia en diferentes modalidades, el personal académico debe

II. Dirigir, realizar o auxiliar investigaciones que coadyuven a conocer, caracterizar y solucionar problemas de carácter social, económico, científico, tecnológico y cultural en el área de influencia de la Universidad. [...]

---

<sup>10</sup> En el contexto de las políticas públicas, de las propuestas formativas para los profesores también se desprenden planteamientos sobre las obligaciones de los mismos docentes, las cuales, forzosamente pasan por la fundamentación educativa y por la función de la universidad en la sociedad.

III. Dirigir, realizar o auxiliar actividades tendientes a difundir y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (Artículo 3).

Además de lo establecido en estas normativas, es posible identificar que en las propuestas de modelos educativos que se han creado dentro de la Universidad de Guadalajara, se destina un apartado específico al docente, reconociendo su rol como mediador y gestor entre el área de conocimiento, los ambientes de aprendizaje, las actividades, las metodologías, y el estudiantado. Entre estas consideraciones, en todos los casos se reitera la importancia de la formación y actualización de los profesores.

En el *Modelo educativo siglo 21*, elaborado en 2007, menciona que una de las aspiraciones de la Universidad de Guadalajara, para ese momento, era la profesionalización docente, por lo que resulta necesario asumir la responsabilidad en la formación de trabajadores académicos, en sus diferentes niveles de necesidad y con la finalidad de mejorar el ejercicio de su actividad. Para ello, la institución habrá de procurar la creación de apoyos y espacios para desarrollar actividades y programas enfocados al mejoramiento, la capacitación, la actualización y la superación académica (Universidad de Guadalajara, 2007).

Esta posición se reafirma en la propuesta de 2010 del *Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual* (Moreno y Pérez, 2010), revisado en el apartado anterior, y en el *Modelo Educativo CUCS 2021*, donde se señala que tanto los procesos de formación como los trayectos formativos pensados para el profesorado universitario, deben procurar la innovación y ser responsables ante el cambio, e implicar los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que exige el contexto actual (CUCS, 2021).

Recientemente, en el *Plan de Desarrollo Institucional 2025-2031* (PDI 2025-2031) de la Universidad de Guadalajara, dentro del Eje 5. Gestión que construye, se incluye la temática transversal 5.2 Profesionalizar para transformar, que “destaca la importancia de la formación, la capacitación continua y la ética profesional en el fortalecimiento de las capacidades institucionales” (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 126).

Alineado al objetivo 5.2.1, Consolidar una comunidad de personas trabajadoras y comprometidas, este eje incluye las estrategias:

5.2.1.1 Implementar programas que articulen trayectorias profesionales claras, evaluables y vinculadas al impacto institucional, mediante criterios de desempeño y formación continua.

5.2.1.2 Implementar programas de capacitación en sus diferentes modalidades para el desarrollo del personal universitario, a partir de la identificación de oportunidades de formación.

5.2.1.3 Fomentar el intercambio de buenas prácticas de gestión institucional entre el personal académico y administrativo.

5.2.1.4 Establecer incentivos vinculados a la formación continua que reconozcan el desarrollo profesional y la actualización constante del personal universitario (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 126).

Todas estas encaminadas a la meta 5.2.1.1 "[aumentar el “porcentaje del personal académico y administrativo que participa en actividades de formación y capacitación al menos una vez al año respecto al total del personal académico y administrativo” (p. 127). Del mismo modo, en el Eje 1 del PDI 2025-2031 se integran estrategias y metas enfocadas en la formación del personal académico en temas de metodologías pedagógicas, actualización disciplinar, en herramientas tecnológicas e IA, investigación y lenguas (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Estrategias enfocadas en la capacitación del personal académico en el *Plan de Desarrollo Institucional 2025-2031* de la Universidad de Guadalajara

Temática	Estrategias	Metas
<b>Eje 1. Formación de calidad para la vida</b>		
1.1 Educación para todos	1.1.1.4 Capacitar al personal docente en metodologías de enseñanza inclusiva y diferenciada que atiendan la diversidad en el aula (p. 52)	
1.2 Aprender con sentido innovador y humanista	1.2.1.2 Desarrollar programas de formación continua de acuerdo con las demandas emergentes del entorno humano, laboral y profesional (p. 58)	1.2.1.2 Total del personal académico que participan en actividades de actualización disciplinar (p. 59). Tendencia deseable: Ascendente
	1.2.1.3 Capacitar al personal docente en el uso y adaptación de herramientas tecnológicas, metodologías pedagógicas innovadoras e inteligencia artificial aplicadas a la enseñanza con enfoque humanista (p. 58)	1.2.1.3 Porcentaje del personal académico certificado en competencias didáctico-pedagógico respecto al total del personal académico (p. 59). Tendencia deseable: Ascendente

Temática	Estrategias	Metas
1.3 Conectados al mundo	1.3.1.1 Incrementar el aprendizaje de lenguas, competencias interculturales y habilidades globales dirigidas a toda la comunidad universitaria (p. 60)	1.3.1.3 Personal académico que domina una lengua adicional al idioma español (p. 61). Tendencia deseable: Ascendente
1.4 Formación integral	1.4.1.4 Capacitar al personal académico universitario para vincular su práctica pedagógica e investigación con el desarrollo de competencias de formación integral (p. 62)	

Fuente: Universidad de Guadalajara (2025d).

En este repaso, es posible observar que la esfera institucional hace énfasis en impulsar una formación y actualización continua, así como la articulación y el reconocimiento de trayectorias formativas del personal académico, a través de diferentes modalidades y abarcando diferentes áreas y disciplinas.

## CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

A partir de esta visión general en torno a la formación docente, y en consonancia con las normativas y directrices estatales, nacionales e internacionales, y las orientaciones institucionales de la propia Universidad de Guadalajara, se plantea que, dadas las condiciones actuales del mundo contemporáneo y de la sociedad en la que se desenvuelve la universidad, cualquier acción formativa para el personal académico debe ser pertinente, flexible e integral. En atención a esto, se reconoce la capacidad de agencia del profesorado y la relevancia de los itinerarios formativos. A continuación se ahonda en estas consideraciones que resultan clave en la conformación de la presente propuesta de formación docente.

### Pertinencia

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, de 1998, señala que la pertinencia en la educación debe entenderse como “la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen” (Unesco, 1998, p. 7). Esta concepción

vincula a las universidades en su capacidad para responder de manera congruente a las necesidades y demandas tanto de la sociedad y los entornos en los que se encuentra inserta, como de los propios actores que la conforman, incluyendo a estudiantes y profesores.

El principio de pertinencia, como un criterio que contribuye al bienestar social y a la mejora de los estándares y procesos del ámbito educativo, se recupera en el plan de la Nueva Escuela Mexicana, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023),<sup>11</sup> en la Visión a 2030 que propone la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024), y en el mismo *Plan de Desarrollo Institucional 2025-2031* de la Universidad de Guadalajara (2025d).

En el caso de las acciones enfocadas a la actualización o capacitación del personal académico, la pertinencia debe asegurar que la oferta formativa que brinde la institución para los docentes se encuentre alineada con las necesidades, las demandas y los intereses de los profesores, de la universidad, de la sociedad y del contexto del que son parte. Asegurar esto, de manera general implica identificar las tendencias y las exigencias del mundo contemporáneo, detectar las necesidades educativas y sociales de los entornos específicos donde se pretenden las prácticas educativas, y conocer las necesidades y preferencias del profesorado (como profesionistas y como docentes) a quien se dirigen.

## **Flexibilidad**

En el ámbito educativo, la pandemia de covid-19 marcó un punto de inflexión al evidenciar la creciente necesidad de que los procesos y las opciones de enseñanza-aprendizaje sean flexibles (Pelletier *et al.*, 2024; Soler, 2024; Robert *et al.*, 2025; OECD, 2025b, Ricaurte *et al.*, 2025), es decir, que puedan adaptarse a las circunstancias, los contextos, los ritmos y las necesidades, intereses o preferencias de las instituciones, del educando y del personal académico. Esto a través de la adopción de estrategias y políticas adaptables, y de vías alternativas para la oferta curricular y la personalización del aprendizaje, así como la diversificación de metodologías y modalidades (SEP, 2019; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023; ANUIES, 2024; Secretaría de Planeación y Participación Ciudadana, 2025).

En el *Plan de Desarrollo Institucional 2025-2031* de la Universidad de Guadalajara (2025d), la flexibilidad se considera esencial ante la necesidad de ampliar la oferta académica con

---

<sup>11</sup> Proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023), que tiene dentro de sus objetivos promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo (SEP, 2019). En la Ley general de educación, Título Segundo, se plantea de manera particular la función de la Nueva Escuela Mexicana, enfocada en impulsar desarrollo humano integral (DOF, 2024).

nuevos programas flexibles, híbridos, duales y en línea adaptados a las necesidades formativas y a las tendencias del contexto global, que faciliten el acceso en distintos contextos.<sup>12</sup>

En el contexto de la formación docente, la flexibilidad supone que la capacitación y actualización del personal académico debe ser asequible para todos los profesores, independientemente de su ubicación geográfica, sus restricciones horarias y sus conocimientos o habilidades, tal como indican instituciones internacionales como la Unesco, en la *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes* (2015, 2020) y la *Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe 2025-2030* (2025c). Además de adaptarse a las necesidades de tiempo y espacio, la flexibilidad deberá permitir que la oferta se ajuste a los intereses y requerimientos temáticos del profesorado, los estudiantes y la universidad.

## Formación integral

Los lineamientos y las normativas educativas, tanto internacionales como nacionales,<sup>13</sup> concuerdan en que un horizonte común de la educación debe ser el procurar una formación integral, que permita atender las exigencias y necesidades de la sociedad, y que busque capacitar a los individuos para que puedan hacer frente a los retos y desafíos que plantea el mundo contemporáneo. La visión integral en la formación usualmente se centra en los estudiantes, pero también debe incluir a los profesores, quienes habrán de desarrollarse, comprenderse y atenderse a sí mismos como individuos, como profesionistas y como formadores.

La Ley general de educación y la Ley general de educación superior (DOF, 2021, 2024), establece que la educación fomentará el desarrollo humano integral de los individuos, buscando impulsar el pensamiento crítico, la capacidad de reflexión, comprensión, argumentación y diálogo, el conocimiento de las ciencias, las humanidades y las artes, y de los progresos científicos y tecnológico, la responsabilidad ciudadana sustentada en los valores de honestidad, justicia, solidaridad, cultura de paz, pertenencia e interculturalidad, el respeto y cuidado al medio ambiente con una orientación a la sustentabilidad, el combate a la discriminación y la violencia, y el desarrollo de habilidades profesionales, digitales y socioemocionales.<sup>14</sup> Esto se replica en el plan de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023) y en la propuesta de la ANUIES (2024).

---

<sup>12</sup> PDI 2025-2031, Eje 1, Temáticas 1.1 y 1.2, Estrategias 1.1.1.2 y 1.2.1.6 (Universidad de Guadalajara, 2025d, pp. 50, 54).

<sup>13</sup> (Battelle for Kids, s/f, 2019a, 2019b; Unesco, 2015, 2020; OECD, 2025a; SEP, 2025; Secretaría de Planeación y Participación Ciudadana, 2025).

<sup>14</sup> Ley general de educación, Título Segundo, Capítulo I, Artículo 13 (DOF, 2024). Ley general de educación superior, Título Primero, Capítulo II, Artículo 7 (DOF, 2021).

En la misma tónica, dentro del PDI 2025-2031, el Eje 1. Formación de calidad para la vida, integra la temática 1.4 Formación integral, donde se menciona que la formación integral abarca todas las dimensiones del ser humano (cognitiva, emocional, ética, social, física y profesional), y debe promover una preparación responsable, autónoma y con compromiso social que permita enfrentar los retos del mundo real y actuar de manera consciente y responsable en el entorno personal y comunitario (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 62). La importancia de la formación integral también se retoma en el Eje 4. Cultura que nos une, en la temática transversal 4.1 Bienestar universitario, que

engloba los cuidados, la salud física y emocional, la seguridad, la inclusión y el respeto en la convivencia de la comunidad universitaria [...] los avances y retos en la transversalización del enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género en la gestión y vida universitaria, así como la accesibilidad, la multiculturalidad [...] [y el] Promover una cultura de paz y corresponsabilidad (p. 106).

Estas consideraciones se complementan con el Modelo de formación integral de la Universidad de Guadalajara, donde la formación integral se define como

un proceso situado, complejo, flexible y continuo que comprende la articulación de las dimensiones personal, relacional y situacional en el proceso educativo. Tal integralidad se posiciona como base en el desarrollo de las potencialidades y relaciones necesarias para una vida ética, libre, plena, significativa y en un vínculo armónico con las personas y la naturaleza. La formación integral se nutre de experiencias que desarrollan conocimientos, capacidades y actitudes en entornos seguros, estimulantes y propicios para el diálogo y la colaboración (Universidad de Guadalajara, 2025e, p. 38).

En este Modelo se considera que la formación integral es un proceso complejo, pues las condiciones en las que los individuos experimentan la vida son a la vez fijas y cambiantes. Con base en esto, las tres dimensiones que se plantean como parte de la formación integral son:

- Personal: contenidos disciplinares y profesionales; cómo se conoce, aprende y conecta con el mundo; dimensiones propias del humano (biológica, psicológica, social, histórica).
- Relacional: vínculos personales y con el planeta, colaboración, inclusión y diversidad.
- Contextual/situacional: el entorno natural, cultural e institucional donde se desarrolla, la complejidad e interdependencia de estos contextos, y sus condiciones, políticas y estrategias (pp. 39-40).

A partir de estos planteamientos, habrá de procurarse que la formación docente se integral, es decir, que la oferta se encuentre alineada a los siguientes aspectos:

- Conocimientos de ciencias, tecnologías, humanidades y artes.
- Desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas (comprensión, argumentación y comunicación, pensamiento crítico y reflexivo, creatividad etcétera).
- Autoconocimiento y autocuidado (competencias socioemocionales).
- Desarrollo de competencias tecnológicas y digitales.
- Conocimiento y respeto de los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad (cultura de paz).
- Compromiso con la equidad, la justicia y la ética.
- Responsabilidad social y con el medio ambiente.
- Inclusión y perspectiva de género.

## **Agencia docente**

La formación docente es un proceso continuo que transita de la comprensión de las actividades y de los procesos educativos, a la sistematización de estos, con miras a desembocar en la intervención y la mejora de las prácticas educativas. Como centro de esta deseada transformación educativa, se reconoce la capacidad que tiene el personal académico de actuar de forma consciente para mejorar su práctica, sea como docente, profesionalista, investigador, y en las demás áreas en las que se desenvuelva. En concordancia con esta idea, se retoma el término de *agencia*, siguiendo la conceptualización de Priestley *et al.* (2015):

La agencia, en otras palabras, no es algo que las personas puedan tener o poseer; más bien debe entenderse como algo que las personas hacen o logran. [...] El principal factor distintivo es que la agencia implica intencionalidad, la capacidad de formular posibilidades de acción, la consideración activa de dichas posibilidades y el ejercicio de la elección. Pero también incluye las propiedades causantes de los factores contextuales –estructuras sociomateriales y formas culturales que influyen en el comportamiento humano–, por lo que [...] una comprensión completa de la agencia debe tener en cuenta cómo la capacidad individual interactúa con los factores contextuales (Priestley *et al.*, 2015, pp. 22-23).

Este término en los procesos formativos dirigidos al personal académico, como *agencia docente*, se entiende como la agencia teorizada específicamente con respecto a las actividades

de los profesores en las instituciones educativas. Siguiendo la propuesta de Priestley *et al.* (2015), la agencia docente es un fenómeno que se logra en y a través de los contextos, por lo que solo puede ser entendida con y en las interacciones que se dan entre las dimensiones iterativa, proyectiva y práctica-evaluativa que conforman al profesor.

- Dimensión iterativa: influencia de la vida y las experiencias generales y profesionales (capacidades, habilidades, conocimiento, creencias, valores, incluyendo su propia formación y la experiencia acumulada a lo largo de desempeñarse como docentes).
- Dimensión proyectiva: propósitos de acción, ambiciones y aspiraciones propias (a corto y largo plazo).
- Dimensión práctica-evaluativa: aspectos culturales (valores, creencias, ideales, expectativas), materiales (entorno físico y recursos, pueden promover u obstaculizar su capacidad de agencia) y estructurales (relaciones y roles sociales que permean el desarrollo de su práctica, incluyendo oportunidades y limitaciones) (Priestley *et al.*, 2015; Verástegui y Úbeda, 2022, p. 245).

La OECD, en la iniciativa de La Brújula de la Enseñanza (2025a), retoma la idea de agencia docente, que supone las acciones y decisiones de los profesores, ya sean individuales o colectivas, pueden influir de manera positiva en su práctica profesional, en las experiencias de aprendizaje de sus alumnos y en otros ámbitos de los contextos educativos a los que pertenecen (OECD, 2025a, p. 16). En la iniciativa se señala que “la agencia es una disposición profesional, una postura activa moldeada por la autoeficacia, la responsabilidad ética y el compromiso con el cambio” (p. 17), pues esta permite a los docentes adaptarse a la incertidumbre, innovar en la pedagogía, convertirse en agentes de cambio que pueden defender la voz y el bienestar de los estudiantes y del mismo profesorado.

En términos generales, la agencia docente supone que el personal académico, a través del análisis de sus propias circunstancias, contextos, relaciones, intenciones y aspiraciones, es capaz de elegir, gestionar y crear las condiciones para lograr su crecimiento profesional y personal. Con esto en cuenta, poner la agencia docente al centro de las propuestas formativas del personal académico implica:

- Conocer y reconocer los saberes y las habilidades del profesorado (en tanto a lo pedagógico, didáctico, disciplinario, digital, y demás áreas que se consideran relevantes para garantizar una formación pertinente e integral).
- Conocer las aspiraciones e intereses del profesorado, a la par de sus necesidades (en saberes, materiales y recursos).

- Brindar opciones pertinentes, flexibles e integrales de formación, capacitación, actualización y certificación (acorde con las aspiraciones, intereses y necesidades tanto de los profesores, como del estudiantado y la institución, en búsqueda de que le permitan enriquecer sus prácticas educativas).<sup>15</sup>
- Acompañar los procesos formativos (asesoría y retroalimentación de los procesos, incluyendo lo relacionado a la gestión de la certificación de la formación alcanzada).

Con esto presente, se inserta la agencia docente como fundamento para articular estrategias formativas, al reconocer la capacidad que tiene el ser humano para comprender, interpretar y actuar en el curso de los acontecimientos sociales, pericia indispensable para afrontar los retos y las exigencias actuales y futuras de la educación en el mundo contemporáneo.

## Trayectorias e itinerarios formativos

Las trayectorias formativas definen el marco integral y progresivo del desarrollo profesional docente –sus propósitos, competencias, niveles, evidencias y criterios de logro a lo largo del tiempo–, y se materializan mediante itinerarios formativos, que organizan y hacen operable esa progresión a través de secuencias concretas de experiencias y acciones (cursos, microcredenciales, comunidades de práctica, acompañamiento, proyectos aplicados, evaluación y portafolio de evidencias) ajustadas a perfiles y necesidades diagnosticadas; en este sentido, los itinerarios son la vía de implementación que permite transitar una trayectoria, mientras que la trayectoria aporta la coherencia, continuidad y sentido que integra y orienta los itinerarios dentro del modelo institucional.

Los itinerarios son una estrategia de organización del aprendizaje que constituyen secuencias de participaciones consecuentes en actividades que pueden llevar o no a que el individuo sea reconocido como competente en determinados ámbitos y situaciones de aprendizaje (Nasir *et al.*, 2020). En la literatura, es posible encontrar este término como *learning pathways* (en inglés),<sup>16</sup> itinerarios de aprendizaje<sup>17</sup> o itinerarios formativos;<sup>18</sup> empero e independientemente de la forma en la que se nombre, la idea de *itinerario* propone un recorrido organizado e intencional, compuesto de un conjunto de acciones formativas secuenciadas,

---

<sup>15</sup> Dentro de las acciones de formación debe considerarse la formación colaborativa, la generación de espacios de reflexión, la promoción de comunidades de práctica e intercambio, y la incorporación de pedagogías de cooperación (Unesco, 2025a, p. 99; Collazo *et al.*, 2022, p. 15).

<sup>16</sup> Por ejemplo, en Raffe (2003), Barron (2010), Nasir *et al.* (2020).

<sup>17</sup> Por ejemplo, en Villatoro y de-Benito (2022), Gargallo y Chocarro (2023).

<sup>18</sup> Por ejemplo, en Fernández *et al.* (2004), Serrano *et al.* (2011), Rodríguez (2012), OPS (2025).

o con cierto orden predeterminado, que se programan en diversos tiempos y modalidades, con las que se pretende que el individuo desarrolle o adquiera competencias, habilidades y conocimientos específicos (Rodríguez, 2012; OPS, 2025).

Como puede observarse, un itinerario no se limita a la suma de acciones aisladas, sino que implica la conexión entre el *contenido*, las *cualificaciones* que permite obtener y el *destino* al que conducen estas cualificaciones (la obtención de certificación, estudios superiores, empleo, estímulos económicos, etcétera) (Sweet, 2014). En el ámbito de la formación docente, estos se articulan para que el personal académico adquiera, desarrolle y perfeccione sus competencias profesionales, para desempeñarse tanto en su disciplina específica como en la docencia.

En este punto, cabe señalar que no existe una sola forma en los procesos de formación, sino una pluralidad de trayectorias que se articulan en relación con las diversas funciones sustantivas del personal académico, sus contextos y situaciones personales. Por esta razón, el uso de itinerarios en las propuestas formativas se encuentra adecuado, ya que estos permiten que las acciones formativas sean elegidas por el propio profesorado, a partir del reconocimiento de su quehacer, de sus necesidades e intereses de formación, y de los requerimientos institucionales y del contexto social en el que se encuentre.

Esta particularidad de los itinerarios permite la personalización de las trayectorias formativas, a la vez que fomenta la agencia docente y la puesta en práctica de competencias relacionadas a la autonomía, la autogestión, la responsabilidad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones (Gargallo y Chocarro, 2023). Así, los itinerarios contribuyen a que el profesorado tenga una visión integral y global, al incluir diversos ámbitos y temas dentro de la misma oferta formativa (Fernández *et al.*, 2004), a través de lo cual el personal académico podría fortalecer su desarrollo profesional y personal, lo que, a la postre, puede contribuir a la mejora de la calidad educativa (Rodríguez, 2012).

Para asegurar el aprovechamiento de los beneficios que traen los itinerarios, deberá cuidarse la elaboración de estos; retomando las propuestas para un modelo de itinerario formativo de Serrano *et al.* (2011) y Gargallo y Chocarro (2023), la creación de los itinerarios debe plantear las siguientes fases:

- Fase diagnóstica: analizar, detectar y observar las necesidades formativas del profesorado y de la institución (esto incluye la elección de los procedimientos que se usarán para la detección de dichas necesidades).
- Fase de diseño y planificación: diseñar las acciones formativas, seleccionar los destinatarios de cada una, delimitar contenidos, objetivos, metodologías y formas de evaluación, recursos (materiales, económicos, humanos), cronograma y certificaciones.

- Fase de implementación: poner en práctica las acciones formativas de manera progresiva, de acuerdo con el contexto, intentando superar las metas establecidas.
- Fase de evaluación y reflexión: evaluar la acción formativa y el itinerario, reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos, los posibles errores o dificultades presentados, las posibles mejoras, la concordancia de las secuencias, etcétera.

Al revisar la aplicación de los itinerarios como estrategia para la formación docente, se encuentran varias propuestas para la implementación de estos (García *et al.*, 2004; Serrano *et al.*, 2011; Esteban *et al.*, 2018; López *et al.*, 2018), y de manera reciente, es posible localizar la puesta en práctica de itinerarios dentro de programas de formación para el personal académico en instituciones de educación superior (Universidad Internacional de Florida, *s/f*; Universidad de California, Berkeley, *s/f*; Universitat Politècnica de València, *s/f*; Universidad de Cantabria, *s/f*; Pontificia Universidad Católica del Perú, 2022).

Con todo lo anterior en consideración, la adopción de los itinerarios dentro de la propuesta de formación docente responde a que estos permiten personalizar los procesos de formación, ofreciendo distintos niveles y áreas de profundización, al mismo tiempo que busca reconocer las trayectorias previas del personal académico, promoviendo un desarrollo profesional más significativo y alineado con las necesidades de los profesores, las metas institucionales y las políticas educativas.

## CONCEPTOS CLAVE SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

El desarrollo profesional docente se entiende como un proceso permanente, dinámico, integral y multidimensional, que busca una mejora en el ámbito profesional y personal del profesorado, al fortalecer y actualizar sus conocimientos, habilidades y aptitudes indispensables para responder de manera adecuada a los retos y las demandas cambiantes del panorama contemporáneo. Al respecto de los procesos para el desarrollo profesional del personal académico, se identifican una diversidad de términos para nombrarlos: formación, capacitación, desarrollo profesional continuo, educación continua en docencia, *teacher training*, *teaching professionalization*, *continuing professional development*, por mencionar algunos ejemplos.

A estos le corresponde una pluralidad de definiciones y conceptualizaciones alineadas a diferentes cuestiones normativas, legales, laborales contextuales e inclusive filosóficas (Sánchez *et al.*, 2023). Ante esta diversidad de conceptos, a continuación se hace una revisión y precisión de los términos que se consideran clave para guiar el desarrollo profesional docente de la presente propuesta de formación.

## Formación docente

La formación docente es un proceso que habilita al personal académico en todo aquello que incluye su labor como profesor; en este deben combinarse los conocimientos y las habilidades de la disciplina que enseñan, con sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos y didácticos (Chehaybar y Ríos, 1996; Unesco, 2015, 2025a), y las capacidades necesarias para enseñar y evaluar eficazmente a los estudiantes, según las exigencias del sistema educativo y los currículos establecidos por las instituciones educativas a las que pertenecen, vinculándolo con las circunstancias y las necesidades propias de los estudiantes y el entorno (INEE, s/f, 2010; COMAEM, 2018; Sánchez *et al.*, 2023; OECD, 2025a). En el caso particular del profesorado de niveles superiores, además de los conocimientos, actitudes y habilidades para enseñar y propiciar el aprendizaje, también se considera cultivar las competencias necesarias para desempeñarse como profesionistas, investigadores, divulgadores, etcétera.

Algunos teóricos, organismos e instituciones educativas<sup>19</sup> proponen que según la experiencia en la docencia que tenga el profesor, la formación docente puede diferenciarse en inicial o continua. La formación inicial docente busca preparar a los profesores que recién se inician en la docencia, para asegurar su adecuado desempeño en los espacios educativos. Esta contempla las primeras bases de la profesión, es decir, los fundamentos, las teorías pedagógicas y didácticas, los conocimientos de los contenidos académicos de la asignatura en el nivel (o niveles) en el que se desarrollan, los objetivos, los conocimientos y las habilidades específicas que requieren los planes de estudio, y los valores y principios de la institución a la que se integran. A la par, la formación inicial debe impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales, como el autoaprendizaje, la autorregulación y la colaboración con sus pares y con los estudiantes, para resolver de manera eficaz los desafíos a los que puedan enfrentarse (Vaillant y Marcelo, 2015; Vezub, 2021; Bustos y García, 2025).

Por su parte, la formación continua refiere a un proceso sistemático que contribuye al desarrollo del personal académico que ya se desempeña como docente, buscando garantizar que sus conocimientos y competencias en los ámbitos disciplinar, pedagógico y didáctico sean vigentes y pertinentes (Subsecretaría de Educación Básica, s/f; Vaillant y Marcelo, 2015). Esto implica que todos los profesores de una institución educativa deberán tener acceso a una oferta de formación continua (CAB, 2020), regular, variada y de calidad, que incluya diferentes acciones de capacitación, actualización y profesionalización.

---

<sup>19</sup> (Vaillant y Marcelo, 2015; Vezub, 2021; Bustos y García, 2025; Unesco, 2020, 2025c; CAB, 2020; OECD, 2025b).

## Formador de formadores

Se llama formador de formadores a todos los profesores expertos que imparten las acciones formativas con mediación docente que se ofertan para el desarrollo profesional del personal académico en servicio. Este término alude a facilitadores, instructores y talleristas, e incluye a aquellos profesionales que se encargan exclusivamente de la formación, capacitación y actualización del profesorado, así como aquellos que realizan esta actividad en períodos intermitentes (CAB, 2020; Castro *et al.*, 2022; Torres *et al.*, 2023).

Entre las características indispensables que deben poseer los formadores de formadores se encuentra:<sup>20</sup>

- Dominio de saberes pedagógicos-didácticos, científicos y disciplinares, según el ámbito, los temas y la acción de formación que imparta.
- Mantenerse actualizado en el ámbito pedagógico, didáctico y disciplinar, según los temas que imparte.
- Dominio de competencias de alfabetización informacional, mediática y digital.
- Dominio de saberes socioemocionales, en especial para la comunicación, colaboración y resolución de problemas.
- Honestidad académica, y capacidad de motivación, empatía y liderazgo.

Es importante que el perfil de los formadores de formadores cubra los requisitos y exigencias académicas profesionales y disciplinares que la institución espera del personal académico, esto con la intención de garantizar que las acciones de formación que se impartan sean adecuadas y pertinentes.

## Capacitación docente

La capacitación docente abarca un conjunto de acciones y procesos educativos para preparar al profesorado en un aspecto específico de su labor académica, fortaleciendo sus conocimientos, habilidades y competencias para que puedan realizar cierta tarea o acción de manera adecuada (Quintero, 2008). La finalidad de la capacitación es que los conocimientos y las capacidades de los docentes estén alineadas a las tendencias, las necesidades y las exigencias contemporáneas del contexto educativo, buscando puedan responder de manera efectiva y pertinente a estas.

---

<sup>20</sup> (CAB, 2020; Castro *et al.*, 2022; Torres *et al.*, 2023).

Con esto en cuenta, la capacitación incluye: obtener, profundizar o reforzar conocimientos de cualquier área del saber; adquirir o afinar la incorporación de nuevas herramientas, tecnologías, métodos o enfoques educativos; y desarrollar o perfeccionar habilidades y destrezas que les permitan realizar mejor su quehacer como docentes, investigadores y profesionistas.

## **Actualización docente**

La actualización docente es un proceso que busca ajustar o renovar conocimientos, destrezas, habilidades, competencias y aptitudes del profesorado; puede ser periódica o como consecuencia de cambios, modificaciones, descubrimientos, aportaciones e innovaciones específicas (en lo teórico, metodológico, tecnológico, etcétera) en algún ámbito que competa a las áreas o los saberes en los que se desenvuelva el profesorado, tanto en lo educativo como en el campo disciplinar (COMAEM, 2018; CAB, 2020; SEP, 2024).

La actualización supone que el profesor ya fue capacitado o formado anteriormente en cuestiones, ámbitos y temas que, como parte de la actualización, se retoman a lo largo del tiempo para ponerlos al día (Quintero, 2008). Con esto, se busca mantener a los profesores a la vanguardia, con miras a mejorar las actividades de docencia, investigación, difusión y gestión, alineándolas con las necesidades, tendencias y exigencias contemporáneas del ámbito educativo y laboral.

## **Profesionalización docente**

La profesionalización docente plantea un proceso continuo, que abarca diversos momentos y fases de la trayectoria del profesor, en los que va adquiriendo mayor experiencia, mejorando sus destrezas y especializando su conocimiento y manejo de saberes disciplinares, teóricos, instrumentales, metodológicos, pedagógicos y didácticos. Al respecto, es necesario precisar que, si bien “la profesionalización requiere del dominio de conocimientos adquiridos mediante una formación sistematizada que, al término, será certificada por las instancias que rigen las actividades en un ámbito de acción” (Mondragón, 2023, p. 48), esta no puede limitarse al reconocimiento de los estudios y el éxito laboral de los educadores (Misad *et al.*, 2022).

Para que la profesionalización cumpla su objetivo e intención, debe constatarse que el docente tenga la capacidad de innovar en el ámbito educativo y profesional en el que se desenvuelve, con creatividad, responsabilidad y autonomía, tanto de manera individual como colaborativa, pudiendo experimentar y aplicar mejoras en los procesos de aprendizaje-enseñanza, y dar respuestas a los requerimientos y demandas del mundo contemporáneo,

de los estudiantes, del ámbito profesional y de la institución (Romero, 2020). La comprobación y validación de esto, puede implicar la solicitud y revisión de distintos productos o evidencias (como portafolios de evidencias, reportes o informes), y el uso de herramientas como exámenes, pruebas o rúbricas, por mencionar algunos ejemplos.

## **Modalidades para la formación del profesorado**

Las modalidades para la formación del personal académico se definen en relación con los entornos y estructuras en las que se imparten las acciones y actividades formativas. Esto dependiendo del tipo de interacción, el proceso de enseñanza-aprendizaje específico que sigue y los medios o recursos a través de los cuales se lleva a cabo. Respecto a la primera, se distinguen dos tipos de interacción:

- Interacción sincrónica: que ocurre al mismo tiempo, todos los actores principales del proceso educativo (estudiantes, profesores, instructores, expositores, facilitadores, recursos) interactúan simultáneamente, en tiempo real.
- Interacción asincrónica: no simultáneo, no hay una coincidencia temporal entre los actores del proceso educativo, por lo que las interacciones se realizan en tiempos diferidos.

Cualquiera de estas interacciones puede darse en diferentes espacios y medios, por lo que se distingue entre las modalidades presencial, virtual (no presencial) y mixta (semipresencial) (SEP, 2022). En la modalidad presencial existe una coincidencia espacial y temporal entre los participantes y los facilitadores del proceso educativo. La formación se realiza en un espacio físico de la institución (aula, auditorio, etcétera) en días y horas determinadas. En esta modalidad puede utilizarse una combinación de recursos y materiales físicos, impresos y digitales, y de herramientas y dispositivos tecnológicos.

Por su parte, la virtual se caracteriza porque los procesos didácticos se realizan en su totalidad a través de internet mediante diferentes soportes tecnológicos, como aplicaciones o plataformas digitales. En las modalidades virtuales no existe una coincidencia espacial entre los participantes y los facilitadores; esto permite que el programa de formación tenga interacciones sincrónicas, donde los participantes se reúnen en espacios virtuales (a través de videollamada, por ejemplo) en días y horas determinadas, y asincrónicas, donde cada estudiante lleva los contenidos, las actividades y las evaluaciones del programa según sus ritmos y horarios propios, recibiendo en tiempos diferidos las indicaciones o retroalimentaciones de los mismos. Esta modalidad requiere que todos los participantes tengan acceso a internet y a dispositivos tecnológicos (computadora, teléfono inteligente, tableta), y se vale

solo de materiales y recursos digitales en diferentes formatos (textos, productos audiovisuales, *softwares* especializados, etcétera).

Por último, la modalidad mixta o semipresencial se caracteriza por ser flexible al integrar procesos presenciales y virtuales, e interacciones sincrónicas y asincrónicas; es decir, programas en los que se intercalen clases virtuales y clases presenciales, en días y horas determinadas; clases presenciales con la realización de tareas, actividades o proyectos a través de plataformas educativas; clases virtuales con un par de sesiones presenciales para la elaboración o presentación de actividades o proyectos, etcétera. Las actividades formativas en modalidades mixtas deben considerar, en su diseño, los tiempos, los trabajos, los materiales y los recursos específicos según la interacción y la modalidad (presencial o virtual), en función de los objetivos y los temas.

## **PERFIL DOCENTE**

La labor docente es pluridimensional, por lo tanto, las habilidades, los conocimientos y las aptitudes de cada profesor están ligados a las particularidades de su quehacer y su disciplina (por ejemplo, el nivel educativo en el que se desempeñan, los contenidos y las modalidades de su asignatura), y a las necesidades y los intereses tanto propios como de sus estudiantes y de la institución educativa a la que pertenecen. Si bien esto supone un abanico de perfiles adaptados a diferentes contextos y áreas de estudio, debe reconocerse que, independientemente de su formación profesional, todo el personal académico converge en el ejercicio de la enseñanza. Por ello, es pertinente establecer un perfil docente que recupere los elementos imprescindibles que permitan a las y los profesores cumplir con las expectativas institucionales respecto a su desempeño académico.

Dentro de la Universidad de Guadalajara, el perfil docente se articula a partir de seis áreas de saberes: Área Pedagógica-didáctica, Área Disciplinar y de investigación, Área de Cultura digital, Área de Bienestar socioemocional, Área de Internacionalización y Área de Compromiso y relevancia social. Estas atienden los principales requerimientos de las y los docentes del nivel superior y medio superior, al agrupar temáticas y contextos afines, así como planteamientos, aplicaciones o finalidades similares, en tanto a los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que requieren los docentes para implementar procesos formativos innovadores, contextualizados y de calidad, que promuevan el aprendizaje significativo, la formación integral del estudiantado y la vinculación efectiva de la universidad con las necesidades y los desafíos del entorno local, nacional e internacional.

## **Área Pedagógica-didáctica**

El área pedagógico-didáctica es el núcleo de la práctica educativa y se orientan a la capacidad que tienen el docente para planificar, diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Los saberes principales que considera son:

- a) Diseña ambientes de aprendizaje y secuencias didácticas con base en metodologías activas y colaborativas, orientadas a la enseñanza de la disciplina, la resolución de problemas, la transferencia del conocimiento y el ejercicio del pensamiento crítico y creativo.
- b) Evalúa el logro de los aprendizajes mediante instrumentos y criterios basados en competencias, integrando procesos de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación formativa.
- c) Adapta intervenciones pedagógicas fundamentadas a diferentes modalidades educativas, incluyendo entornos híbridos y presenciales.
- d) Analiza y ajusta su práctica docente a partir de evidencias de aprendizaje, resultados de evaluación y reflexión pedagógica sistemática.

A través de estos, el área busca favorecer experiencias significativas de aprendizaje y promover la interacción efectiva entre el profesor, los estudiantes, los contenidos curriculares y los recursos educativos, con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en los planes y programas de estudio.

## **Área Disciplinar y de investigación**

Para los docentes e investigadores es indispensable mantenerse al día en las transformaciones y avances en los campos profesionales en los que se desenvuelven. Así, esta área se enfoca en dos aspectos: la actualización permanente del personal académico en el campo de conocimiento en el que se desempeña y el desarrollo, práctica y mejora de sus habilidades para la investigación educativa y científica. Así, los saberes clave de esta área son:

- a) Actualiza permanentemente sus conocimientos en el campo disciplinar en el que se desempeña, incorporando avances y tendencias contemporáneas.
- b) Integra metodologías de investigación educativa y científica en el diseño de estrategias didácticas y procesos de evaluación.
- c) Desarrolla proyectos de investigación, intervención o innovación con participación de estudiantes y vinculación con problemáticas reales del entorno.

Dentro de la parte disciplinar, se considera que profesor pueda corroborar, actualizar y fortalecer la información, las habilidades, las metodologías, las estrategias, las posturas críticas, los intereses, las problemáticas y de más tópicos relevantes propios de los campos disciplinares que se relacionen con su labor profesional. A su vez, el aspecto de investigación promueve que el docente desarrolle, practique y mejore sus habilidades para la investigación educativa y científica, e impulse la participación entre profesores y estudiantes. Esto engloba la práctica activa del pensamiento crítico, la capacidad de indagar e innovar, y todo lo relacionado a la generación, aplicación y transferencia del conocimiento y la vinculación con el entorno.

Sobre este último punto, también se considera el diseño y la ejecución de proyectos de investigación e intervención aplicados en contextos reales de las comunidades educativas, que se orienten a identificar, analizar y solucionar problemáticas pertinentes a los entornos sociales y a los campos disciplinarios en los que se desenvuelven; esto permitirá fortalecer el impacto académico, social y formativo de la función investigativa.

## **Área de Cultura digital**

El concepto *cultura digital* permite complejizar las relaciones entre la tecnología y la educación en el marco de prácticas socioculturales, históricas, éticas, económicas y políticas, así como el desarrollo de literacidades digitales que sobrepasan el uso técnico-herramental de la tecnología en pro de una perspectiva situada, histórica y crítica. Con esto encuentra, el conjunto de saberes que habilitan el área de cultura digital incluye:

- a) Gestiona información digital de manera crítica y ética, mediante el acceso, evaluación, uso y organización de fuentes digitales, integrando principios de literacidad digital.
- b) Produce y selecciona recursos educativos digitales fundamentados pedagógicamente, asegurando un uso ético, responsable y accesible de las tecnologías de la información.
- c) Integra tecnologías emergentes (inteligencia artificial, realidad aumentada/virtual, análisis de datos, entre otras) de forma pertinente en los procesos formativos y contextos disciplinares.
- d) Ejerce una ciudadanía digital responsable, aplicando prácticas de ciberseguridad, protección de datos y uso ético de plataformas y herramientas digitales.
- e) Diseña estrategias educativas con enfoque sociocrítico, que integren tecnologías digitales para atender contextos diversos y promover la inclusión.

De tal forma, esta área plantean que el docente debe conocer, comprender, analizar y usar de forma educativa las tecnologías emergentes relevantes para la formación universitaria y el ejercicio profesional, como el internet de las cosas, la inteligencia artificial y generativa, la realidad aumentada y la realidad virtual, la simulación avanzada, el análisis de datos, entre otras tecnologías de frontera. Esto incluye el desarrollo de competencias para el uso pedagógico, ético, responsable y estratégico de las tecnologías, las herramientas digitales y la inteligencia artificial; la selección, el diseño y la producción de recursos, materiales y herramientas digitales en entornos electrónicos y en la red; y la regulación y enseñanza de estas tecnologías, recursos y herramientas entre los estudiantes, priorizando se familiaricen con los entornos virtuales de aprendizaje y mantengan una postura crítica y responsable respecto a todo lo referente a la cultura digital.

A grandes rasgos, esta área sigue dos intenciones; en primer lugar, que el personal docente pueda identificar los avances tecnológicos que tienen una influencia significativa y pertinente en los campos profesionales y disciplinarios en la actualidad, o que podrían tenerla a corto o mediano plazo; para que, secundariamente, sea capaz de integrarlos dentro de sus procesos de aprendizaje, con miras a la innovación pedagógica y al desarrollo de competencias en las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Todo ello con los propósitos de favorecer la innovación educativa y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, siguiendo los principios de accesibilidad e inclusión digital.

## **Área de Bienestar socioemocional**

El docente se concibe como un ser situado, histórico y social, conformado por las dimensiones física, mental, emocional y relacional, aspectos básicos del ser humano en los que se enfoca esta área. Reconociendo al bienestar como elemento fundamental para el ejercicio profesional en los ambientes educativos, se busca fomentar y mantener, dentro de las posibilidades, el cuidado de la salud, el desarrollo de hábitos, actitudes y estrategias que contribuyan al equilibrio personal, al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, al bienestar integral del individuo y de la comunidad a la que pertenece. Esto prevee los saberes fundamentales:

- a) Implementa estrategias de acompañamiento y orientación académica que fortalezcan la resiliencia, motivación y bienestar integral del estudiantado.
- b) Canaliza necesidades socioemocionales del estudiantado conforme a los protocolos y recursos institucionales.
- c) Adopta prácticas de autocuidado, resiliencia, motivación y regulación emocional en su desempeño profesional y en la interacción educativa.

El área de bienestar socioemocional plantea que los profesores habrán de cultivar el autoconocimiento, y deberán ser capaces de entender, gestionar y regular emociones, reconocer las necesidades socioafectivas propias y del estudiantado, y fortalecer la empatía, la resiliencia y la motivación. Asimismo, se busca el desarrollo de habilidades sociales que permitan al docente comunicarse y relacionarse e interactuar con los demás (tanto colegas como estudiantes) de manera adecuada y efectiva; entre estas, se encuentra la responsabilidad y el compromiso, el escucha activa, la transmisión e interpretación de mensajes (verbales y no verbales), la colaboración (trabajo en equipo, delegación, resolución de problemas), el acompañamiento y la orientación académica. En conjunto, esta área abarca habilidades y herramientas que permitan generar y gestionar ambientes de aprendizaje favorables y que contribuyan a la formación integral propia y del estudiantado.

## **Área de Internacionalización**

El área de internacionalización se fundamenta en la participación de los docentes en experiencias, proyectos o actividades académicas e investigativas con enfoque internacional, que permiten al personal académico compartir con colegas de distintas instituciones y naciones conocimientos, trayectorias y recursos; esto, además de fomentar que los participantes puedan ampliar su visión, sus capacidades y sus criterios, tiene el potencial de mejorar la calidad educativa, la visibilidad de la institución, y el fomento de una perspectiva global en los procesos educativos. Los saberes de esta área consideran:

- a) Integra perspectivas globales e interculturales en los procesos educativos, promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo entre contextos académicos.
- b) Utiliza lenguas extranjeras en contextos académicos, docentes y de colaboración internacional.
- c) Fomenta la movilidad académica y la cooperación interinstitucional entre estudiantes y colegas.
- d) Diseña e implementa experiencias de aprendizaje con enfoque internacional, mediante estrategias como COIL, clases espejo, codocencia y proyectos colaborativos con instituciones extranjeras.
- e) Gestiona entornos virtuales interculturales de aprendizaje, facilitando la interacción académica entre estudiantes y docentes de distintos países.
- f) Diseña proyectos educativos con alcance internacional, alineados con prioridades institucionales y problemáticas globales.

Entre las acciones necesarias para participar en experiencias educativas internacionales se encuentra: fortalecer la formación docente inicial y especializada para potencializar el aprendizaje, uso y certificación de la docencia de lenguas y de contenido disciplinar en lenguas extranjeras (metodologías como CBI, ESP, CBLT, CLIL, EMI, SIOP, o similares), desarrollar capacidades para la movilidad académica (flexibilidad, adaptación, gestión), el uso de entornos interculturales, la elaboración de proyectos colaborativos internacionales y la cooperación interinstitucional, por mencionar algunas.

## **Área de Compromiso y relevancia social**

El área de compromiso y relevancia social retoma la importancia de que las acciones que germinan los docentes e investigadores dentro de la institución trasciendan los límites de la universidad y logren un impacto real en la sociedad. Los saberes esenciales que integra son:

- a) Contextualiza su enseñanza considerando el entorno político, económico, social, cultural e histórico local, nacional e internacional.
- b) Integra principios de inclusión, equidad, justicia, interculturalidad, sostenibilidad y derechos humanos en su práctica docente.
- c) Promueve una cultura de paz, mediante la generación de ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y respetuosos que favorecen la participación, la convivencia pacífica y el sentido de pertenencia.
- d) Gestiona proyectos académicos con impacto social, ambiental, cultural o productivo en articulación con actores comunitarios, institucionales y sectoriales.

Con el propósito de contextualizar, actualizar y dar pertinencia social a las propuestas educativas que surgen en la universidad, esta área aglutina competencias orientadas a la comprensión crítica del contexto político, económico, social, histórico, educativo y cultural, en el ámbito local, nacional e internacional. Con ello, se busca mantener una conciencia social basada en principios de inclusión, equidad, justicia, derechos humanos, responsabilidad cívica, cultura de paz, interculturalidad y sostenibilidad, que permita fortalecer actitudes asociadas a la adaptación, resiliencia, perseverancia, innovación, y la mentalidad de crecimiento y de emprendimiento.

De igual forma, se interesa por impulsar el análisis reflexivo de problemáticas contemporáneas –como la desigualdad, la polarización social, las dinámicas geopolíticas, las transformaciones de los trabajos en el futuro y los impactos sociales de la tecnología– desde una perspectiva situada en las realidades concretas de las comunidades educativas y los entornos

regionales, locales y nacionales. Esto implica el desarrollo de habilidades para la vinculación social, la comunicación, la transferencia del conocimiento, el diseño y gestión de proyectos y emprendimientos con impacto social, ambiental, cultural y productivo. A la par, contempla el conocimiento del marco institucional de la Universidad, de sus lineamientos, modelos educativos y estructuras organizativas, y la vinculación que tiene la institución con diversos contextos comunitarios, empresariales, gubernamentales y culturales.

## **PROPUESTA FORMATIVA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

La presente propuesta formativa para el desarrollo profesional docente es una iniciativa orientada a la capacitación, actualización y profesionalización del personal académico de la Universidad de Guadalajara, cuyo objetivo es implementar y evaluar acciones formativas innovadoras y de calidad que impulsen el aprendizaje significativo, la agencia docente, la formación integral de profesores y estudiantes, y la contextualización y vinculación efectiva de la universidad con las necesidades del entorno local, nacional e internacional, así como con los desafíos y las exigencias contemporáneas en educación superior.

Tal propósito se pretende alcanzar mediante el fortalecimiento de los seis saberes contemplados en el perfil docente, a través de la gestión y oferta de acciones, actividades y procesos formativos integrales, estructurados siguiendo los principios de pertinencia y flexibilidad. Resulta indispensable que la formación de los docentes impacte en sus prácticas educativas, por lo que, además de las mencionadas consideraciones, toda acción formativa también habrá de procurar ser

- Crítica y reflexiva: fomentar el análisis y el cuestionamiento permanente; fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad del docente como un agente con capacidad transformadora de su realidad.
- Articulada y dialógica: promover el intercambio de saberes entre diversas áreas y actores, centrándose en la construcción de posturas colectivas, negociadas y fundamentadas.
- Situada y aplicada: recuperar los contextos específicos y las experiencias previas de las y los docentes, con el objetivo de que el aprendizaje no sea teórico, sino que trascienda directamente en la mejora de sus prácticas educativas cotidianas.
- Regenerativa: orientarse a la recuperación del sentido humano de la educación y a revalorizar el saber docente, priorizando la construcción de relaciones armónicas y el bienestar de la comunidad educativa (Moreno, 2022).

Tomando como punto de partida las pautas, consideraciones y conceptos revisados en los apartados previos, a continuación se describen los tipos de acciones formativas que se contemplan dentro de esta propuesta, las temáticas que abarca cada área de formación y, en última instancia, dos tipos de articulación de las trayectorias formativas, que permitirán afianzar la agencia de docentes e investigadores de la institución.

## **Tipos de acciones formativas**

Las acciones formativas de la propuesta formativa para el desarrollo profesional docente de la Universidad de Guadalajara se organizan en bloques operativos que permiten ordenar, reconocer y validar experiencias de desarrollo profesional docente. Esta clasificación distingue, por una parte, la formación mediante programas estructurados gestionados por el área responsable de formación docente de cada centro universitario y de otras instancias de la administración central, y por otra, las acciones que emergen de la agencia del profesorado, del aprendizaje entre pares, del trabajo colegiado, de la producción pedagógica, de la innovación aplicada y de los procesos de acreditación de saberes.

Desde esta lógica, y enmarcado en el modelo de formación, todas las acciones formativas se sujetan a los siguientes criterios:

- Pertinencia respecto de las necesidades del profesorado, del diagnóstico institucional, de las prioridades académicas y de las áreas de saberes del perfil docente.
- Calidad formativa en el diseño, el desarrollo, la mediación, la secuencia, la duración, los contenidos, los productos y la evaluación.
- Evidencia verificable de participación, aprendizaje, producción y aplicación.
- Trazabilidad documental para integrar expediente, emitir constancia, reconocer el desarrollo profesional docente y otorgar valor curricular.
- En acciones breves, acumulación o articulación en una ruta intencionada equivalente (como criterio general, a una dedicación mínima de 20 horas cuando se pretenda validación integral).
- Acompañamiento de un experto, facilitador, mentor o responsable académico.
- Transferencia a la práctica docente, ya sea verificable o proyectada, según la naturaleza de la acción.

Respecto a los últimos dos puntos, es necesario hacer un par de acotaciones. En primer lugar, todas las acciones formativas deben contar con un experto o un facilitador que acompañe y valide el proceso de aprendizaje; este deberá realizar la planeación de las acciones

formativas, la mediación del aprendizaje individual y grupal, proporcionar los insumos informativos e integrar las evidencias de los aprendizajes. Lo anterior exceptúa a las acciones formativas cuyo diseño de experiencias de aprendizaje sea autogestivo.

En segunda instancia, debe asegurarse la transferencia o aplicación de los aprendizajes a la práctica docente en acciones centradas en el acompañamiento, la innovación aplicada o la intervención situada. En el caso de aquellas acciones que por su naturaleza o por su temporalidad no sea viable la transferencia inmediata, será necesario elaborar una reflexión de cómo se aplicará lo aprendido, un análisis de uso o un plan de implementación; a este criterio se le denominará “transferencia proyectada”.

Para efectos de validación, las evidencias serán valoradas cuando se demuestre que la acción formativa aportó al desarrollo profesional del personal académico mediante aprendizajes, reflexión pedagógica, ajuste de la práctica o transferencia de los saberes desarrollados. Asimismo, se debe comprobar que la formación se organiza en trayectorias e itinerarios que evidencien criterios de logro, evaluación y reflexión.

### ***Acciones de formación estructurada***

Las acciones de formación estructurada son de carácter secuencial y programado; su principal característica es que cuentan con: un diseño previo, propósitos de aprendizaje explícitos, criterios de evaluación establecidos y una duración definida.<sup>21</sup> Dentro de estas acciones se encuentran cursos, talleres, diplomados, microcursos y MOOC sometidos a curaduría institucional, por mencionar los principales ejemplos.

Una particularidad de estas acciones es que tienen el potencial de una cobertura amplia, por lo que su función central es ofrecer una base sólida, y con aval institucional, para la actualización, la capacitación y la profesionalización del personal académico en las distintas áreas de saberes del perfil docente. El valor primordial de las acciones de formación estructurada, más allá de la asistencia, es que conduzcan a la elaboración de productos o evidencias aplicables a la práctica docente.

La gestión de estas acciones estará a cargo de los responsables de formación docente de cada Centro Universitario, quienes organizarán la oferta siguiendo rutas formativas por niveles o núcleos de interés,<sup>22</sup> para adaptarse a las necesidades identificadas dentro de los diagnósticos y las prioridades institucionales.

---

<sup>21</sup> (Roquet, 2008; AECID, 2019; Martínez, 2022; UNAM, 2022; FONTUR, 2022; UNED, s/f, 2024).

<sup>22</sup> Ver apartado Propuesta de trayectorias formativas.

### ***Acciones colegiadas y colaborativas***

Las acciones colegiadas y colaborativas, como sugiere su nombre, incluye experiencias formativas que se desarrollan de manera colectiva, tales como comunidades de práctica y de aprendizaje, círculos de estudio, redes académicas, seminarios permanentes y otras formas de intercambio sistemático entre colegas. Su finalidad es construir un saber pedagógico compartido, impulsar el sentido de pertinencia institucional, fortalecer acuerdos académicos para la colaboración, el apoyo mutuo y el reconocimiento de experiencias y logros, así como propiciar análisis conjuntos sobre problemas de enseñanza para consolidar prácticas institucionales coherentes y pertinentes a su contexto. Estas acciones podrían ser promovidas principalmente por los propios docentes, o bien, por algún líder académico que guíe o acompañe el proceso.

### ***Acciones de innovación aplicada e investigación sobre la práctica***

Dentro de las acciones de innovación aplicada e investigación sobre la práctica, se consideran experiencias formativas orientadas a la transformación deliberada de la práctica mediante proyectos e investigaciones, siendo su rasgo distintivo que combinan formación, aplicación, análisis y mejora en contextos reales, por lo que generan evidencia o resultados robustos sobre aspectos pedagógicos o disciplinares (como proyectos, pilotos, prototipos, etcétera).

Entre las acciones que se consideran en este bloque, pueden mencionarse los laboratorios de innovación, los proyectos de innovación educativa, la investigación-acción, la investigación aplicada, hackatones y bootcamps, estos cuatro últimos enfocados en la innovación, solución o intervención educativa. Estas acciones suelen surgir de la iniciativa del profesorado que busca resolver problemas concretos de enseñanza, aprendizaje, evaluación o gestión académica, o bien son acompañadas por facilitadores académicos con experiencia en innovación e investigación educativa. Así, este tipo de acciones expresa una formación situada que pasa de la comprensión de la práctica a su sistematización, intervención y mejora, tal como se establece en el modelo de formación docente.

### ***Acciones de vinculación e internacionalización con transferencia***

En las acciones de vinculación e internacionalización con transferencia se agrupan experiencias formativas que amplían el horizonte académico del profesorado mediante la interacción con otros contextos institucionales, culturales o internacionales; por ejemplo, el COIL

(Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea, por sus siglas en inglés), las clases espejo, la codocencia, las estancias académicas, las redes de cooperación, los proyectos interinstitucionales y los ejercicios de vinculación con actores externos o comunitarios.

El valor institucional de estas acciones no está en la movilidad o en el contacto por sí mismos, sino en la capacidad de traducir esas experiencias en aprendizaje, en el fortalecimiento de competencias interculturales y la apertura de nuevas formas de colaboración. En este caso, suelen ser impulsadas por los docentes participantes o por expertos académicos, quienes las articulan con fines formativos concretos. Este bloque se alinea con el área de internacionalización y con la dimensión de compromiso y relevancia social del modelo, al vincular la formación con escenarios globales, comunitarios e interinstitucionales.

### ***Acciones de acreditación y certificación de saberes***

Este bloque incluye las acciones de acreditación y certificación de saberes, es decir, aquellas que comprenden los procesos orientados al reconocimiento formal de saberes, competencias o desempeños adquiridos por el personal académico, ya sea mediante certificaciones internas o externas, microcredenciales, acreditaciones por evidencia o evaluación de portafolio. La importancia de estas radica en que permiten dar visibilidad institucional al desarrollo profesional docente.

Aunque las acciones contempladas en este bloque pueden estar vinculadas con ofertas estructuradas, en este esquema se entienden también como acciones derivadas de decisiones del propio profesorado sobre su itinerario de crecimiento, por lo que suelen ser gestionadas por los docentes interesados en acreditar sus saberes, con acompañamiento técnico o validación por parte de las áreas de formación, o de otras instancias universitarias.

En conjunto, estos cinco bloques permiten organizar la diversidad de acciones formativas en una estructura flexible, capaz de atender la heterogeneidad del personal académico universitario. Con ello, la propuesta avanza hacia un modelo de formación que reconoce trayectorias diversas, evidencia de aprendizaje, transferencia a la práctica e impacto en los entornos de aprendizaje. Como criterio general de esta propuesta formativa, las acciones formativas se reconocen cuando se acredita, de manera suficiente y verificable, su calidad, sus productos o aprendizajes y, cuando es viable (según su naturaleza) la transferencia a la práctica docente.

## Temáticas formativas por área

Como marco de referencia para diseñar acciones formativas contextualizadas, capaces de responder a las necesidades del profesorado, del estudiantado y de la institución, se plantea un conjunto de temáticas organizadas a partir de las seis áreas de saberes que conforman el perfil docente. En la combinación de esta oferta de temáticas, se buscan propiciar el construir trayectorias formativas flexibles y personalizadas según las particularidades de cada docente. Cabe señalar que los tópicos que aquí se integran son representativos,<sup>23</sup> pues pretenden abarcar los diferentes aspectos que engloba el área.

### ***Temáticas formativas del Área Pedagógica-didáctica***

El área pedagógico-didáctica dirige los esfuerzos a profundizar en la labor docente, entendida como el despliegue de habilidades para realizar mediaciones pedagógicas acorde a las necesidades del estudiantado, y orientadas hacia el logro de aprendizajes significativos, críticos y, por tanto, activos.<sup>24</sup> Dada la amplitud de este ámbito, en esta área se agrupan temáticas que dan soporte a los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, como:

- Diseño y actualización curricular (construcción de plan de estudios)
- Diseño instruccional
  - Modelos de diseño instruccional
  - Secuencias didácticas
  - Ambientes de aprendizaje (presenciales, virtuales, híbridos)
  - Evidencias de aprendizaje
  - Diseño universal para el aprendizaje
- Recursos educativos
  - Recursos educativos físicos, digitales y abiertos
  - Búsqueda, selección, diseño y elaboración de recursos educativos
  - Uso ético y responsable de los recursos educativos
- Metodologías activas y colaborativas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, *design thinking*, *flipped classroom*, gamificación, entre otras)

---

<sup>23</sup> Estos ejemplos no limita la incorporación de otros temas y tampoco corresponden ni aluden a títulos reales de la oferta formativa.

<sup>24</sup> PDI 2025-2031, Eje 1, Temática 1.2, Meta 1.2.1.3 (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 55).

- Metodologías de enseñanza inclusiva<sup>25</sup>
- Evaluación del aprendizaje (por competencias, autoevaluación, coevaluación, retroalimentación, etcétera)
- Modalidades educativas (presencial, semipresencial o mixta, a distancia o virtual)
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Reflexión pedagógica sistemática
  - Diarios/bitácoras
  - Observación entre pares
- Intervenciones pedagógicas (tipos, diseño, aplicación, evaluación)
- Aprendizaje colaborativo
  - Grupos de estudio
  - Grupos de debate
  - Comunidades de práctica y de aprendizaje
  - Proyectos colaborativos
- Tutorías
  - Estrategias de asesoría, acompañamiento e intervención
  - Herramientas para la identificación de necesidades y riesgos (diagnóstico)
  - Modalidades de tutorías
  - Tutoría especializada
- Dirección de tesis
  - Desafíos y estrategias en las prácticas de asesoramiento
  - Gestión de proceso de investigación (planificación y seguimiento)
  - Comunicación efectiva y motivación
  - Evaluación y retroalimentación
- Gestión educativa
  - Procesos administrativos
  - Planeación
  - Calidad educativa
  - Liderazgo
  - Toma de decisiones
  - Proyectos de gestión educativa

La oferta de esta área deberá considerar los saberes previos del personal académico en los distintos aspectos pedagógicos y didácticos, a fin de propiciar que los conocimientos y

---

<sup>25</sup> PDI 2025-2031, Eje 1, Temática 1.1, Estrategia 1.1.1.4 (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 50).

las competencias que serían adquiridos a través de las acciones formativas sean pertinentes y relevantes dentro del contexto en el que se desempeñan, asegurando tengan un impacto en las y los estudiantes, y permita generar prácticas colectivas en la construcción de conocimiento.

### ***Temáticas formativas del Área Disciplinar y de investigación***

Las temáticas, intereses y tópicos que se enlistan en el área disciplinar y de investigación se orientan, por un lado, a la actualización profesional de los conocimientos técnicos de las distintas materias en las que se especialicen los profesores,<sup>26</sup> y por el otro, a los requerimientos en torno a la investigación educativa y disciplinar. Incluyendo en ambos aspectos, las tecnologías, las metodologías, los recursos, los proyectos de investigación y demás temas que los profesores identifiquen como necesarios. Algunas temáticas que pueden considerarse son:

- Actualización del campo disciplinar
  - Conocimientos e información propia de la disciplina (conceptos, terminología)
  - Metodologías, estrategias, técnicas
  - Avances y tendencias
  - Herramientas tecnológicas y digitales (innovaciones, formas de usarlas)
  - Problemáticas y posturas críticas
  - Proyectos y líneas de investigación actuales
  - Normatividad y regulaciones específicas del campo disciplinar
  - Actualidad laboral del campo disciplinar
- Alfabetización informacional (habilidades para el tratamiento de la información)<sup>27</sup>
  - Búsqueda, selección y procesamiento de información
  - Analizar y evaluar la información y las fuentes de las que se extrae
  - Conocer y usar diferentes formatos de fuentes de información (físicos, digitales)
  - Elaborar y aplicar estrategias de búsqueda de información de manera eficaz, considerando los diferentes formatos
  - Acceder y organizar la información de manera eficaz, eficiente, ética y legal
  - Usar y comunicar la información de manera adecuada, ética y legal
  - Conocer y aplicar las normativas relacionadas con el acceso y uso de los recursos de información (propiedad intelectual, derechos de autor, uso adecuado de material publicado, métodos y formatos de citación, plagio, etcétera)

---

<sup>26</sup> PDI 2025-2031, Eje 1, Temática 1.2, Meta 1.2.1.2 (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 55).

<sup>27</sup> (ALA, 2000; Delgado *et al.*, 2024).

- Metodologías y técnicas de investigación educativa y científica
  - Diseño y enfoque de investigación
  - Recolección, análisis, procesamiento y evaluación de datos
  - Bases de datos de contenido científico y motores de búsqueda académicos (Google Académico, Dialnet, Redalyc, Scopus, SciELO, etcétera)
- Investigación educativa
- Investigación colaborativa
- Investigación-acción
- Investigación interdisciplinaria (discusiones de orden epistémico e interdisciplinar)
- Perspectiva de género en la investigación
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo
- Principios éticos en la investigación
  - Transparencia, honestidad e integridad académica (conflictos de intereses, plagio, autoplagio, atribución autoral, uso de IA, etcétera)
  - Consentimiento informado y protección de datos
  - Responsabilidad social
- Redacción académica y científica
  - Tipos de textos y su estructura
  - Estilos bibliográficos (APA, MLA, Chicago, etcétera)
  - Gestión de citas y referencias (uso ético y adecuado de las fuentes de información)
  - Uso crítico y ético de la IA en la redacción y revisión de textos
  - Principios para la redacción ética (veracidad y transparencia, plagio, autoplagio, conflicto de intereses, etcétera)
  - Escritura colaborativa (planificación y revisión, roles, acuerdos y responsabilidades)
- Gestión de la producción y publicación científica y académica<sup>28</sup>
  - Directrices para la publicación en revistas
  - Directrices para la participación en eventos académicos y científicos (congresos, conferencias, etcétera)
  - ORCID (Open Researcher and Contributor ID)
  - *Software* de detección de plagio y uso de IA
- Comunicación científica y académica
  - Recursos, materiales y lenguaje para la difusión y divulgación
  - Difusión (intercambio entre pares, artículos, congresos, seminarios, redes académicas, etcétera)

---

<sup>28</sup> PDI 2025-2031, Eje 2, Temática 2.1, Meta 2.1.1.2 (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 69).

- Divulgación (hacia la sociedad, a través de artículos, medios digitales, charlas, talleres, etcétera)
- Desarrollo y participación en proyectos de investigación enfocados en situaciones y problemáticas sociales (análisis de las necesidades del entorno, propuestas y alternativas de solución, etcétera)

La oferta formativa de esta área deberá responder a las necesidades, los intereses y las aspiraciones disciplinarias e investigativas que se identifiquen o que manifiesten los docentes, siempre procurando el desarrollo del pensamiento crítico y científico.

### ***Temáticas formativas del Área de Cultura digital***

En años recientes, organismos internacionales, nacionales y locales, han insistido en la necesidad de formar, capacitar y actualizar al profesorado en torno a las tecnologías digitales y a la inteligencia artificial. De tal manera, las temáticas de esta área consideran:

- Alfabetización mediática (habilidades y capacidades para acceder, analizar, actuar, evaluar y crear mensajes en diversos contextos y medios de comunicación<sup>29</sup>)<sup>30</sup>
  - Conocimiento y uso crítico de los lenguajes mediáticos (textos, imagen, audio, video)
  - Comprensión de los medios de comunicación y las tecnologías (incluyendo las redes sociales, los sitios de noticias, los repositorios académicos, etcétera)
  - Capacidad de evaluar, valorar y reflexionar sobre la información que se encuentra en diversos medios de comunicación, para identificar información falsa y emitir juicios informados y éticos al respecto
- Alfabetización digital<sup>31</sup>
  - Conocer y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los dispositivos y las herramientas tecnológicas y digitales, los entornos digitales y la inteligencia artificial de manera eficaz y adecuada
  - Buscar, procesar, comunicar, crear y difundir información por medio de internet
  - Capacidad para adaptarse a los avances y cambios constantes en las tecnologías
- Educación en línea (modalidades mixtas y a distancia)

---

<sup>29</sup> Incluye los medios de comunicación “tradicionales” (prensa, radio, televisión, etcétera), los “nuevos medios” (redes sociales, plataformas digitales, aplicaciones, videojuegos, realidad virtual, etcétera) y los nuevos dispositivos (celulares inteligentes, computadoras portátiles, tabletas, etcétera) (Delgado *et al.*, 2024, p. 92).

<sup>30</sup> (AMLA, s/f; Livingstone, 2003; OECD, 2024; Delgado *et al.*, 2024).

<sup>31</sup> (Unesco, 2023; OECD, 2024; Delgado *et al.*, 2024).

- Procesos y metodologías de enseñanza en entornos virtuales
- Evaluación y retroalimentación en entornos virtuales
- Asesoría en entornos virtuales
- Plataformas educativas (Moodle, Teams, Classroom, etcétera)
- Herramientas de videoconferencia (Zoom, Google Meet, etcétera)
- Uso de redes sociales para la enseñanza
- Uso de herramientas digitales para la enseñanza (Google Drive, Canva, herramientas de IA, etcétera)
- Plataforma de aprendizaje basada en juegos (Kahoot!, Genially, Quizlet, etcétera)
- Tecnologías y herramientas digitales para la educación inclusiva
  - Lectores de pantalla/texto a voz
  - Herramientas de dictado y subtulado instantáneo
  - Asistentes virtuales
- Creación de recursos digitales para la educación
- Curaduría de contenidos digitales para la educación
- Tecnologías emergentes
  - Inteligencia artificial
  - Inteligencia artificial generativa
  - Realidad virtual y aumentada
  - Simuladores
  - Robótica, nanorobótica, drones
  - Impresión 3D
- Alfabetización en IA<sup>32</sup>
  - Conocimientos técnicos básicos sobre qué es la IA y sus posibles aplicaciones en el ámbito educativo (personalizar aprendizaje, planificación, evaluación, etcétera)
  - Evaluar, adecuar y utilizar herramientas de IA para la educación
  - Crear recursos y materiales educativos y de apoyo con IA generativa
  - Conocer y comprender los riesgos que implica el uso de IA (derechos de propiedad intelectual, privacidad de datos, etcétera)
- Uso ético de la tecnología (plataformas, herramientas digitales, inteligencia artificial)
  - Derechos de autor, propiedad intelectual, derechos de privacidad, etcétera
- Ciberseguridad
  - Confidencialidad y protección de datos
- Ciudadanía digital

---

<sup>32</sup> (Unesco, 2025b; OECD, 2025c).

- Brechas digitales
- Implicaciones éticas en la cultura digital
- Implicaciones medioambientales en la cultura digital
- Colonialidad tecnológica y abordajes sociocríticos a la cultura digital

Además de buscar fomentar las competencias, los conocimientos técnicos, las habilidades y las actitudes necesarias para desarrollarse en un mundo influenciado por la tecnología y la IA, otro interés particular en esta área de formación se encuentra en la necesidad de promover una postura crítica y ética, y no solo reactiva, ante el uso extendido de estas herramientas; esto alineado con las tendencias internacionales, que manifiestan existen planteamientos velados por parte de las autoridades e instituciones educativas sobre la introducción, regulación y uso de estas tecnologías en los sus diferentes procesos.

### ***Temáticas del Área de Bienestar socioemocional***

Esta área está enfocada en el bienestar socioemocional y centra la atención en que los profesores obtengan y pongan en práctica las habilidades y conocimientos necesarios para mantener un estado integral de satisfacción y salud en las dimensiones física, mental, emocional y social que conforman al personal académico, tanto en lo individual como en lo comunitario. Al ser punto nodal de los procesos educativos y sociales, esta área incluye tópicos sobre:

- Comunicación y relaciones interpersonales
  - Comunicación asertiva
  - Resolución de conflictos, negociación y delegación
- Colaboración
  - Trabajo en equipo (con estudiantes, profesores, interdisciplinario)
  - Escucha activa
- Cuidado de la salud (prácticas y medidas preventivas para la salud física y mental)
  - Activación física (deportiva, recreativa)
  - Actividades culturales y sociales
  - Uso crítico y medido de las tecnologías y las redes sociales
- Inteligencia emocional
  - Identificar, expresar y regular las emociones propias
  - Identificar y canalizar las necesidades emocionales del estudiantado
  - Técnicas y herramientas de gestión emocional
- Manejo del estrés (estrategias y técnicas)

- Autorregulación y autoconciencia (estrategias y técnicas)
- Promover la motivación, la empatía, la resiliencia, la tolerancia y el respeto
- Prevención y atención de conflictos/situaciones de violencias dentro del aula (estrategias)

Cabe acotar que las propuestas formativas que se inserten en esta área no pueden pensarse exclusivamente como una tarea individual y descontextualizada, por lo que deberán acomodarse a las necesidades e intereses del personal académico, de los estudiantes y del contexto institucional específico en el que se insertan.

### ***Temáticas del Área de Internacionalización***

Los conocimientos y las competencias en que está enfocada esta área favorecen la participación del profesorado en distintas experiencias académicas con enfoque internacional. Entre estos tópicos se incluyen:

- Experiencias de aprendizaje con enfoque internacional (diseño e implementación)
  - Codocencia internacional
  - Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (*Collaborative Online International Learning*, COIL)
  - Clases espejo (*mirror classes*)
  - Proyectos colaborativos con instituciones extranjeras
- Proyectos colaborativos
- Entornos virtuales interculturales de aprendizaje
- Movilidad académica (modalidades, apoyos, programas, etcétera)
- Cooperación interinstitucional
- Perspectivas en educación globales, nacionales y locales
- Multilingüismo (conocimiento y manejo de una o más lenguas adicionales al español)<sup>33</sup>
  - Inglés
  - Lenguas indígenas
  - Lengua de Señas Mexicana (LSM)
  - Redacción académica y científica en lenguas extranjeras
  - Comunicación oral en lenguas extranjeras

---

<sup>33</sup> PDI 2025-2031, Eje 1, Temática 1.3, Meta 1.3.1.3 (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 57).

Esta área habrá de contemplar y situar al personal académico en contextos globales, nacionales e institucionales, que den marco a la exploración de contextos comunitarios, empresariales, políticos y culturales de la zona de influencia de las comunidades educativas, como en su contexto universitario.

### ***Temáticas del Área de Compromiso y relevancia social***

Esta área se enfoca en conocer y comprender el contexto político, económico, social, histórico, educativo y cultural, a nivel local, nacional e internacional, así como las necesidades sociales, productivas, ambientales y culturales de las comunidades en las que llegue a incidir la función de los docentes e investigadores. Para ello, se aglutinan temáticas formativas enfocados en:

- Políticas y tendencias educativas internacionales
- Tendencias tecnológicas y su impacto en la educación
- Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
- La Nueva Escuela Mexicana
- Proyectos y actividades que contribuyan al desarrollo local y nacional de las comunidades (diseño y participación)<sup>34</sup>
- Responsabilidad cívica y ética
- Alfabetización político-económica
- Equidad y justicia
- Perspectiva de género
- Inclusión (minorías, grupos marginados, individuos con discapacidad y neurodivergencia)
- Cultura de paz y derechos humanos
- Interculturalidad
  - Convivencia, equidad y justicia social
  - Trabajo comunitario y contextualización
  - Políticas que amparan la educación intercultural
  - Estrategias pedagógicas interculturales
  - Diversidad cultural y cosmovisiones
  - Identidad y cultura
- Conciencia ambiental y global (dinámicas geopolíticas)
- Sostenibilidad

---

<sup>34</sup> PDI 2025-2031, Eje 2. Temática 2.1 Meta 2.1.1.1 del PDI (Universidad de Guadalajara, 2025d, p. 69).

- Marco institucional de la Universidad de Guadalajara
  - Filosofía, ética y valores institucionales
  - Lineamientos, modelos educativos y estructuras organizativas
  - Directrices y lineamientos universitarios (Centros Universitarios y Preparatorias)

En concordancia con la postulación de la agencia, se encuentra necesario que los temas de relevancia social sean discutidos y aplicados en los diferentes contextos del profesorado. En virtud de ello, la narrativa de esta área se centra en la exigencia de formar docentes que puedan enfrentarse al futuro, a las tendencias y los retos que se presenten en el ámbito educativo y en la sociedad de la que forman parte.

## **Propuesta de trayectorias formativas**

El presente Modelo de Formación Docente propone trayectorias formativas que se operacionalizan mediante itinerarios personalizables. Esto en búsqueda de transitar de un esquema centrado en la oferta de un catálogo de cursos a una estrategia de organización del aprendizaje cuyo enfoque principal es reconocer la diversidad de trayectorias del personal académico y potenciar la agencia de los propios docentes. Así, los itinerarios habrán de estructurarse de manera coherente según las áreas formativas con el propósito de que los profesores puedan elegir y organizar las acciones y actividades formativas según sus necesidades y disposiciones, procurando que estas se adapten a su contexto y a sus ritmos.

Este modelo permite articular de manera más efectiva la formación, la actualización y la capacitación del personal académico, al consolidar una formación integral, pertinente, flexible e inclusiva, que fortalezca los conocimientos, las competencias, las habilidades y las aptitudes de los saberes básicos que conforman el perfil docente de la universidad. En este sentido, se contempla que los itinerarios se estructuren siguiendo las seis áreas formativas y según dos estrategias de implementación: por niveles y por núcleos.

### ***Itinerarios por niveles y área de formación***

Los itinerarios por niveles permiten una progresión gradual y secuencial de los saberes, habilidades y competencias que se desarrollan según el área de formación. En esta propuesta, se consideran cuatro niveles:

- Nivel de inducción: familiarización inicial con el área de formación, en cuanto a contenidos y temas generales, objetivos, etcétera. La finalidad de este nivel es contextualizar

a los profesores y brindarles las herramientas, conceptos y competencias básicas para desarrollarse dentro de la institución y en su labor docente.

- Nivel básico: bases teóricas y prácticas necesarias para comprender los contenidos del área de formación y desenvolverse de manera inicial en esta. Incluye el internalizar saberes y conocimientos técnicos específicos, y obtener o fortalecer competencias y habilidades fundamentales del área, asegurando tanto el entendimiento como la capacidad de resolver problemáticas propias del área de formación.
- Nivel intermedio: profundiza en los saberes, conocimientos, competencias y habilidades adquiridas en el nivel básico, enriqueciéndolos con temas, perspectivas o enfoques específicos y propios de esta. Este nivel busca fortalecer, además de los saberes teóricos y disciplinares, la capacidad de análisis, la aplicación de los conocimientos en situaciones concretas y de mayor complejidad, y las perspectivas que puede tener el área en la intervención educativa.
- Nivel avanzado: dominio integral de los contenidos y competencias relacionadas al área de formación; desarrollo de las capacidades de análisis, resolución de problemas y aplicación estratégica de los aprendizajes obtenidos en contextos especializados o con mayor exigencia. Este nivel apunta a la intervención educativa o comunitaria.

Los itinerarios por nivel y área de formación permiten un recorrido progresivo que avanza desde los fundamentos y las competencias básicas de las seis áreas de formación hasta la especialización de estas (ver figura 1, ver tabla 4), acorde con las demandas de cada disciplina, de los contextos educativos, y de las necesidades e intereses de cada profesor; en otras palabras, favorece una formación pertinente y articulada que responde tanto a las trayectorias profesionales individuales como a las necesidades del sistema educativo y de la institución.



**Figura 1.** Ejemplo de itinerario por nivel y área de formación.

**Tabla 4.** Ejemplo temático de un programa formativo de itinerarios por nivel y área de formación

Área \ Nivel	Inducción	Básico	Intermedio	Avanzado
<b>Pedagógica-didáctica</b>	Modelos educativos	Didácticas de las disciplinas	Mediaciones en la dirección de tesis	Innovación educativa
	Estrategias para las mediaciones pedagógicas	Pedagogías cooperativas	Diseño curricular	Proyectos de gestión educativa
	Estrategias colaborativas para el aprendizaje	Estrategias de autoevaluación y coevaluación	Pedagogía regenerativa	
	Modalidades de la tutoría	Uso ético y responsable de los recursos educativos	Metodologías de enseñanza inclusiva	
<b>Disciplinar y de investigación</b>	Sistematización de las prácticas educativas. ¿Cómo aprendí yo?	Actualización disciplinar	Metodologías de la investigación en la era digital	Proyectos de investigación interdisciplinarios
	Introducción a la investigación educativa	Redacción de textos académicos	Epistemologías e interdisciplinariedad en la investigación	
	Saber colectivo. Rutas de construcción	Principios éticos en la investigación	Perspectiva de género en la investigación	
	La investigación en los campos disciplinares	Técnicas de investigación con grupos	Investigación-acción	

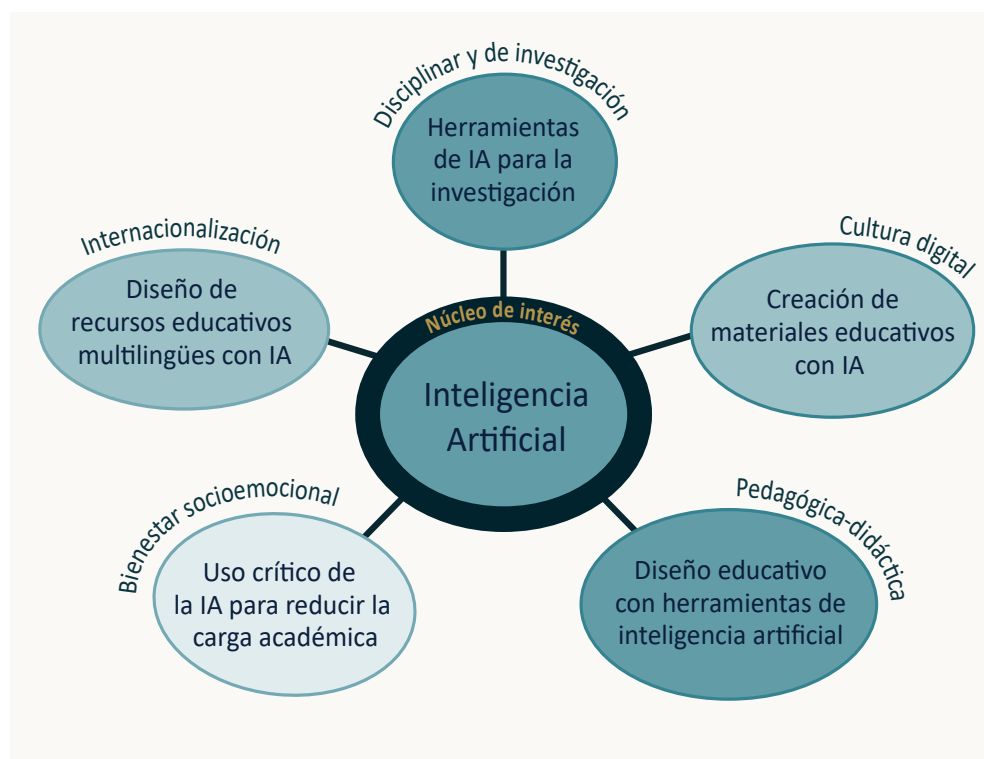
Área \ Nivel	Inducción	Básico	Intermedio	Avanzado
<b>Cultura digital</b>	Mediaciones tecnológicas para la educación	Uso ético de la tecnología en la educación	Ciencia abierta	Literacidades digitales críticas
	Búsqueda y gestión de información en internet	Metodologías de enseñanza en entornos virtuales	Herramientas digitales para la educación inclusiva	Uso de la IA en la redacción de textos académicos
	Culturas en red	Diseño de recursos educativos digitales	Uso de realidad virtual en la educación	Ciberseguridad
	La educación en línea	Ética y propiedad intelectual en la IA	Creación de materiales educativos con IA	
<b>Bienestar socioemocional</b>	Herramientas de gestión emocional	Técnicas para hablar en público	Transformación cognitiva en la era digital	Prevención de conflictos en el aula
	Autocuidado y bienestar profesional	Técnicas para el manejo del estrés	Las juventudes en la era digital	
	Comunicación educativa y vínculo socioemocional con el estudiantado	Comunicación asertiva y escucha activa	Uso crítico de las redes sociales para la educación	
	Introducción a la convivencia positiva y prevención de conflictos	Técnicas para la autorregulación emocional	Resolución de conflictos y negociación	

Área \ Nivel	Inducción	Básico	Intermedio	Avanzado
<b>Internacionalización</b>	Nivelación de idioma	Teacher's Training	Entornos virtuales interculturales de aprendizaje	Redacción de productos académicos en lenguas extranjeras
	Principios para la enseñanza de lenguas extranjeras	TKT 1,2,3 Bandas 1 y 2	Clases espejo ( <i>mirror classes</i> )	Cooperación interinstitucional en proyectos colaborativos
		Formación por habilidad lingüística (A1 - A2)	Lengua de Señas Mexicana	Formación para la certificación de enseñanza de idiomas
		Club de conversación en inglés	Actualización metodológica para el aprendizaje de lenguas extranjeras	Proyectos colaborativos interinstitucionales
<b>Compromiso y relevancia social</b>	Historia de la Universidad	El contexto geopolítico actual	Diseño de proyectos con impacto social	Implementación y evaluación de proyectos con impacto social
	Bienestar comunitario	Mediaciones educativas de grupos y comunidades	El acceso universal al conocimiento	Desarrollo de patentes
	Perspectiva de género	Análisis del contexto socio-económico local	Investigación-acción en temas ambientales	
	Cultura de paz y derechos humanos	Tendencias educativas internacionales		

Nota: las temáticas son representativas mas no limitativas y no corresponden a títulos de cursos reales.

## ***Itinerarios por núcleos de interés***

En los itinerarios por núcleos de interés se agrupan contenidos y competencias afines en torno a un tema central que cruza diferentes áreas y niveles de formación (ver figura 2); esto aporta mayor flexibilidad curricular a la vez que permite a los docentes una especialización personalizada. Esta modalidad permite que los profesores articulen su formación según el núcleo de su elección, eligiendo de las opciones de las acciones formativas aquellas que se alineen con sus intereses en un tema o tópico en particular. Esta forma de estructurar la formación permite superar la fragmentación del conocimiento, favoreciendo una visión más coherente y contextualizada del aprendizaje, en la que los distintos contenidos dialogan entre sí y se vinculan con problemáticas, contextos, disciplinas reales (ver tabla 5).



**Figura 2.** Ejemplo de itinerario por núcleo de interés.

**Tabla 5.** Ejemplos temáticos para un programa formativo de itinerario por núcleos de interés

<b>Área</b>	<b>Núcleo</b>	<b>Criticidad en educación</b>	<b>IA</b>
<b>Pedagógica-didáctica</b>		Mediaciones en la dirección de tesis	Aplicaciones de la IA en el ámbito educativo
		Promoción del pensamiento crítico en educación	Diseño educativo con IA
		Metodologías para el aprendizaje basado en problemas	Creación de materiales educativos con IA
<b>Disciplinar y de investigación</b>		Análisis crítico de la práctica educativa	Propiedad intelectual y derechos de autor en la IA
		Estrategias para la búsqueda de información en bases de datos y repositorios digitales	Uso ético de herramientas de IA para la investigación: integridad académica y plagio
		Uso crítico de motores de búsqueda académicos	Uso de la IA en la redacción y revisión de textos académicos
<b>Cultura digital</b>		Literacidades digitales críticas	Realidad virtual y aumentada
		Ciberseguridad	Marcos y políticas institucionales para el uso de IA
		Ética hacker	IA Generativa
<b>Bienestar socioemocional</b>		El pensamiento crítico y las emociones	Uso crítico de IA para reducir la carga académica y el estrés docente
		Gestión de emociones	Bienestar digital docente en tiempos de la AI
		Bienestar socioemocional en los ambientes educativos	Salud mental digital
<b>Internacionalización</b>		Literacidades críticas para entornos académicos globales	Diseño de recursos educativos multilingües con IA
		Pensamiento crítico y ciudadanía global en educación superior	IA generativa, ética académica e internacionalización de la docencia
		Análisis comparado de sistemas educativos internacionales	Traducción y subtítulo simultáneo en proyectos COIL
<b>Compromiso y relevancia social</b>		Análisis del contexto socio-económico local	

<b>Área</b> / <b>Núcleo</b>	<b>Aprendizaje significativo</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Colaboración</b>
<b>Pedagógica-didáctica</b>	Ausubel y la motivación	Comunicación efectiva y mediaciones para la dirección de tesis	Estrategias colaborativas para el aprendizaje
	¿Cómo situar el aprendizaje?	Estrategias de acompañamiento para la tutoría	Pedagogías cooperativas
<b>Disciplinar y de investigación</b>	Técnicas para la investigación-acción	Redacción académica y científica	Técnicas de investigación con grupos
	Actualización disciplinar: avances y tendencias	Publicación y difusión de productos académicos y científicos	Saber colectivo. Rutas de construcción
<b>Cultura digital</b>	Construcción de sentido en red	Gestión de la información en línea	Culturas en red
	Diseño de recursos educativos digitales	Uso de redes sociales para la enseñanza	Entornos virtuales interculturales de aprendizaje
<b>Bienestar socioemocional</b>	Estrategias socioemocionales para favorecer el aprendizaje significativo	Comunicación asertiva para la docencia universitaria	Trabajo en equipo y resolución de problemas
	Mediaciones pedagógicas desde el afecto	Escucha activa y retroalimentación empática en procesos formativos	La escucha activa en proyectos colaborativos
<b>Internacionalización</b>	Club de conversación	Redacción de productos académicos en inglés	Cooperación interinstitucional en proyectos colaborativos
	Aprendizaje situado e intercultural	Formación por habilidad lingüística (A1 - A2)	Diseño de proyectos colaborativos internacionales en línea
<b>Compromiso y relevancia social</b>	Metodologías para proyectos comunitarios	Divulgación de proyectos comunitarios	Proyectos y mediaciones de grupos y comunidades

<b>Área</b> / <b>Núcleo</b>	<b>Interdisciplinar</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Actualidad</b>
<b>Pedagógica-didáctica</b>	Construcción del conocimiento: para dialogar saberes	Estrategias de evaluación del aprendizaje	Pedagogía regenerativa
		Técnicas para co-evaluación y autoevaluación	
<b>Disciplinar y de investigación</b>	Proyectos de investigación interdisciplinarios	Sistematización de la práctica educativa	Epistemologías del sur
	Epistemologías e interdisciplinariedad		Actualización disciplinar
<b>Cultura digital</b>	Grupos de trabajo global: interacciones digitales	Plataformas de seguimiento del aprendizaje	Juventudes y era digital
		Estrategias de evaluación en entornos virtuales	Tendencias y políticas en el uso de la tecnología en la educación
<b>Bienestar socioemocional</b>	Gestión emocional en equipos académicos interdisciplinarios	Retroalimentación constructiva y comunicación empática	Gestión emocional ante la incertidumbre y la sobrecarga académica
	Diálogo de saberes, escucha activa y colaboración docente		Docencia, bienestar y adaptación a nuevas culturas juveniles
<b>Internacionalización</b>	Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL)	Diseño de rúbricas para proyectos colaborativos internacionales	Internacionalización del currículo ante los desafíos contemporáneos
	Diseño de experiencias académicas internacionales entre disciplinas	Evaluación de aprendizajes en experiencias COIL y clases espejo	Tendencias educativas internacionales en educación superior
<b>Compromiso y relevancia social</b>		Mecanismos de validación de impacto social	Contexto geopolítico actual

<b>Área</b> / <b>Núcleo</b>	<b>Ética</b>	<b>Impacto social</b>	<b>Inclusión</b>
<b>Pedagógica-didáctica</b>	Uso ético y responsable de los recursos educativos	Diseño curricular con base en proyectos	Diseño educativo incluyente
<b>Disciplinar y de investigación</b>	Principios éticos en la investigación	Transferencia del conocimiento actual	
	Principios para la redacción ética		
<b>Cultura digital</b>	Uso ético de la tecnología: derechos de autor y propiedad intelectual	Identificación de información falsa en internet	Herramientas digitales para la educación inclusiva
	Regulaciones sobre el uso de IA en el aula		
<b>Bienestar socioemocional</b>	Responsabilidad emocional en la práctica docente	Bienestar comunitario y responsabilidad social universitaria	Tolerancia y respeto en el aula
	Integridad académica, empatía y convivencia universitaria		Estrategias para canalizar las necesidades emocionales del estudiantado
<b>Internacionalización</b>	Ética académica e integridad en contextos internacionales	Proyectos internacionales con impacto social y comunitario	Diseño de entornos interculturales accesibles de aprendizaje
	Uso ético de IA y tecnologías digitales en colaboración global		
<b>Compromiso y relevancia social</b>	Filosofía, eticidad y valores institucionales	Diseño de proyectos con impacto social	Proyectos comunitarios para la inclusión
	Directrices universitarias		

<b>Área</b> / <b>Núcleo</b>	<b>Socioemocional</b>	<b>Medio ambiente</b>	<b>Perspectiva de género</b>
<b>Pedagógica-didáctica</b>	Mediaciones pedagógicas desde el afecto	Aprendizaje Basado en Proyectos enfocado en el medio ambiente	Pedagogías feministas
	Estrategias de asesoría, acompañamiento e intervención en la tutoría	Aprendizaje-servicio	Uso del lenguaje inclusivo en trabajos académicos
<b>Disciplinar y de investigación</b>	¿La emoción importa en investigación?	Investigación-acción ambiental	Perspectiva de género en la investigación
<b>Cultura digital</b>	Gestión emocional en el uso de la tecnología	Impactos medioambientales de las tecnologías digitales	La mujer en la historia tecnológica
<b>Bienestar socioemocional</b>	Herramientas de gestión emocional	Bienestar, sostenibilidad y sentido de pertenencia comunitaria	Prevención de violencias y convivencia igualitaria en el aula
	Transformaciones cognitivas en la era digital	Eco-ansiedad en las aulas	Microviolencias y dinámicas de poder en el aula
<b>Internacionalización</b>	Competencias socioemocionales para la interacción intercultural	Retos ambientales globales y docencia universitaria	Diseño de proyectos colaborativos internacionales con enfoque de igualdad
	Bienestar docente y adaptación a contextos globales		
<b>Compromiso y relevancia social</b>	Bienestar comunitario	Contexto geopolítico actual en materia medioambiental	Estrategias de intervención con perspectiva de género

Nota: las temáticas son representativas mas no limitativas y no corresponden a títulos de cursos reales.

## REFLEXIONES FINALES

La presente propuesta de formación docente aspira a que el personal académico pueda estructurar su trayectoria de profesionalización, eligiendo de entre las acciones formativas que se oferten en la Red Universitaria, con la posibilidad de complementar su proceso con otras actividades realizadas de manera autogestiva, que tengan evidencia suficiente para acreditar o certificar la aprehensión de los conocimientos, capacidades y saberes. Con ello se apuesta a que los profesores, poniendo en práctica su agencia, se enfoquen en uno o varios temas en específico en los que quiera capacitarse o actualizarse en aras de profesionalizarse.

Esta personalización supone una intervención situada que habrá de conducir a la transformación de la práctica pedagógica, al promover procesos de actualización continua, innovación educativa y autogestión del aprendizaje. En conjunto, esto tiene un impacto directo en el aprendizaje del estudiantado, el compromiso y la pertinencia social de la universidad, en congruencia con la visión institucional de una educación humanista e integral, orientada a la mejora continua.

En comparación con las formas anteriores en las que se había desarrollado la formación docente, centrado en una oferta única de acciones formativas estructuradas tradicionales (principalmente conformadas por cursos, talleres y diplomados), la presente propuesta comprende un cambio significativo que demanda una mayor reflexión sobre la práctica docente y una apertura hacia procesos de mejora continua. Debe subrayarse que la implementación de la presente propuesta representa un proceso de transformación que requiere tiempo, disposición y un compromiso constante tanto de los docentes como de los encargados de la oferta formativa dentro de la institución.

Por ello, la implementación de todos los aspectos se realizará de manera paulatina, para contribuir que los docentes, y demás actores implicados, se familiaricen con los nuevos parámetros establecidos. Durante este período, habrán de favorecerse espacios de retroalimentación y evaluación que permitan identificar los desafíos o las problemáticas que se van presentando, y no se descarta posibles modificaciones a los criterios aquí establecidos a fin de ajustar su eficacia, en beneficio del personal académico. De esta manera, se espera que la propuesta no solo responda a las necesidades actuales de formación docente y las tendencias en educación superior, sino que también impulse una cultura de innovación y aprendizaje permanente dentro de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (2019). Convocatoria Interconecta 2019. Clasificación de actividades Interconecta. <https://interconecta.aecid.es/contenidocomunicacion/PublishingImages/convocatoria-interconecta-2019/3.Tipos-de-actividad.pdf>
- Álava Macías, G. A., Ortega Abarca, T. L., Ramírez Gutiérrez, C. V. & Martínez Pérez, O. (2025). Teacher training with the use of ICTs, for the teaching-learning process. *Ciencia Digital*, 9(4), 105-119. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v9i4.3532>
- American Library Association (ALA). (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. <http://hdl.handle.net/10150/105645>
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, (41). <http://doi.org/10.1787/218525261154>
- Aneas Novo, M. C., Sánchez Rodríguez, J. y Sánchez Rivas, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (21), 94-108. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2024). *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: trazando una ruta a 2030*. ANUIES. <https://crss.anuies.mx/wp-content/uploads/2025/03/Compromiso-Comun-2030.pdf>
- Australian Media Literacy Alliance (AMLA). (s/f). A Media Literacy Framework for Australia [infografía]. <https://medialiteracy.org.au/wp-content/uploads/2024/09/AMLA-2024-2-page-framework.pdf>
- Avilez-García, M., Villegas-Villegas, M. y Rumbaut-Rangel, D. (2025). Formación docente en Educaplay para la generación de recursos didácticos significativos en el bachillerato técnico. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(4), 760-782. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.4.3401>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (s/f). Habilidades para la Vida. <https://clic-habilidades.iadb.org/es/inicio>
- Battelle for Kids. (s/f). Partnership for 21st Century Learning® Frameworks & Resources. <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>
- . (2003). *Learning for the 21st Century: A Report and MILE Guide for 21st Century Skills*. Partnership for 21st Century Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>
- . (2019a). Framework for 21st Century Learning. [https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_Brief.pdf)

- . (2019b). Framework for 21st Century Learning definitions. [https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFK.pdf](https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf)
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 112(13), 113-127. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146811011201308>
- Blanco-Álvarez, H., Fernandez-Oliveras, A. y Oliveras, M. L. (2020). Evaluación de un curso de formación continua de maestros orientado desde una perspectiva etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 12(2), 29-61. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/452>
- Brandt, C., Evans, C. & Domaleski, C. (2025). Assessing 21st Century Competencies: Guiding Principles for States and Districts. National Center for the Improvement of Educational Assessment. <https://www.nciea.org/wp-content/uploads/2024/12/Assessing21stCenturyCompetencies-Report-FINAL.pdf>
- Bustos Córdova, R. B. y García Montero, I. (2025). La formación inicial de docentes en México: una reflexión sobre desafíos y posibilidades. *Educación en movimiento*, 4(41), 4-10. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B41.pdf>
- Campbell, J. (2025). Social consciousness. EBSCO Knowledge Advantage. <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/social-consciousness>
- Castro, L., Fonseca, G., Herrera, O., Cid, J. y Aillon, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Cedeño Ávila, J. R., Rivadeneira Barreiro, L. y Rivadeneira Barreiro, M. P. (2024). Programa de capacitación docente para mejorar las competencias en el uso de las herramientas tecnológicas. *Tesla Revista Científica*, 4(1). <https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e345>
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS). (s/f). Coordinación de Innovación Educativa y Calidad del CUCS. <https://www.cucs.udg.mx/ciec>
- . (2021). Modelo Educativo CUCS 2021. Puesta a punto. [https://www.cucs.udg.mx/libros/modelo\\_educativo\\_2021.pdf](https://www.cucs.udg.mx/libros/modelo_educativo_2021.pdf)
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) / Centro de Innovación Docente (CID). (2024). Propuesta del Programa de formación docente del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). <https://drive.google.com/file/d/10jjSQINaDPCnvBzx-s2qk8GUMwfv2HB9B/view>
- Centro Universitario del Norte (CUNORTE). (s/f). Unidad de Formación, Capacitación y Actualización Docente. <https://www.cunorte.udg.mx/servicios/academicos/formacion-capacitacion-actualizacion-docente>

- Chaviano, N., Soca, J. R. y Revilla, A. (2024). Formación y actualización docente: prioridades de política institucional en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XXI (Edición especial). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4396>
- Chehaybar y Kuri, E. y Ríos Everardo, M. (Coords.). (1996). *La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas*. CISE-UNAM.
- Collazo, M., De Bellis, S. y Fachinetti, V. (2022). (In)subordinaciones curriculares: “detengan el mundo que quiero bajar”. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.242698>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2025). Educación y desarrollo de *competencias digitales en América Latina y el Caribe*. Publicación de las Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1bcc9786-a37c-4325-ba30-efe8b5f26022/content>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Publicación de las Naciones Unidas. <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/12/estudio-educacion-juventud-y-trabajo-oei-cepal.pdf>
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica. (COMAEM). (2018). Glosario de términos 2018. <https://www.comaem.org.mx/wp-content/uploads/2019/08/3.-Glosario-de-Términos-2018.pdf>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). (2023). ACUERDO S.E. CONACES.2ª.4. [https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/lineamientos\\_SEAES.pdf](https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/lineamientos_SEAES.pdf)
- Convenio Andrés Bello (CAB). (2020). *Marcos Comunes de Criterios de Calidad para su aplicación en políticas y prácticas curriculares, de recursos educativos y de formación docente, en los países del CAB*. Impresiones CARPAL. <https://convenioandresbello.org/wp-content/uploads/2023/05/MCCC-de-los-Paises-del-CAB-ESINED.pdf>
- Coordinación General Académica y de Innovación (CGAI). (2022). Transformación Pedagógica y Digital en el Aula. Universidad de Guadalajara. [http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/transformacion\\_pedagogica\\_y\\_digital\\_en\\_el\\_aula-compressed.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/transformacion_pedagogica_y_digital_en_el_aula-compressed.pdf)
- . (CGAI). (2024). Reporte de la Consulta a la Red Universitaria. PROINNOVA 2024. [Documento interno no publicado].
- Cotohuanca Cruz, S. (2021). Revisión sistemática: Formación continua de docentes en las plataformas virtuales. *Revista de Investigación Universidad Privada Norbert Wiener*, 10(1). <https://hdl.handle.net/20.500.13053/4676>
- Cyruilies, E. y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 1-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- De Agüero-Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., Martínez- Hernández, A. y Pompa- Mansilla, M. (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los

profesores. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 62-79. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050805>

Delgado-Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(1), 33-41. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>

Delgado Ponce, A., Pérez Rodríguez, M. A. y Sanz García, M. (2024). *La brújula mediática. Propuesta de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la AMI en Secundaria*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-brujula-mediatica-propuesta-de-situaciones-de-aprendizaje-para-el-desarrollo-de-la-ami-en-secundaria\\_184496/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-brujula-mediatica-propuesta-de-situaciones-de-aprendizaje-para-el-desarrollo-de-la-ami-en-secundaria_184496/)

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. Ediciones Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

*Diario Oficial de la Federación (DOF)*. (2021). Ley general de educación superior. *DOF*. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)

———. (2024). Ley general de educación. *DOF*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Esteban Sánchez, N., Rivas Rebaque, B., Sánchez Martín, R. y Cáceres Taladriz, C. (2018). Itinerarios formativos para docentes URJC online. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/8045>

European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO). (2022a). Competence. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/escopedia/escopedia/competence>

———. (2022b). Skill. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/escopedia/escopedia/skill>

Fernández March, A., García Félix, E. y Serra Carbonell, B. (2004). Nuevos retos en la formación del profesor universitario: respuestas ante el espacio europeo de educación superior. En Universidad de Deusto, *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido: III Simposio Iberoamericano de Docencia Universitaria, Vol. 2* (pp. 1335-1350). Universidad de Deusto. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2004-Deusto-España-95.pdf>

Fondo de Promoción Turística (FONTUR). (2022). Glosario (tesauro). La Industria de los eventos, un idioma Universal. <https://www.camarabaq.org.co/wp-content/uploads/2023/02/Glosario-Tesau-ro-Industria-MICE-en-Colombia-MINCIT-2022.pdf>

Foro Económico Mundial. (2022). Four Futures for Economic Globalization: Scenarios and Their Implications. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Four\\_Futures\\_for\\_Economic\\_Globalization\\_2022.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Four_Futures_for_Economic_Globalization_2022.pdf)

———. (2024). Unlocking Opportunity: A Global Framework for Enabling Transitions to the Jobs of Tomorrow. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_CNES\\_Unlocking\\_Opportunity\\_Job\\_Transitions\\_2024.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_CNES_Unlocking_Opportunity_Job_Transitions_2024.pdf)

———. (2025). The Future of Jobs Report 2025. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025>

- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. Fundación Omar Dengo. [https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/competencias\\_siglo\\_xxi.pdf](https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/competencias_siglo_xxi.pdf)
- García, E., Fernández, A. y Serra, B. (2004). Itinerario en la formación inicial del profesorado universitario: propuesta de la universidad Politécnica de Valencia. En Universidad de Deusto, *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido: III Simposio Iberoamericano de Docencia Universitaria, Vol. 2* (pp. 1501-1523). Universidad de Deusto. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2004-Deusto-España-108.pdf>
- Gargallo Ibort, E. y Chocarro de Luis, E. (2023). *Itinerarios de aprendizaje: un modelo para el prácticum de los Grados en Educación*. Universidad de La Rioja. <https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/monografias/indo06.shtml>
- González Fernández, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (19), 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- Goyo, K E., Luna, D. X., Avello, R. y Gómez, V. G. (2024). Formación docente en Inteligencia Artificial: propuesta de capacitación a docentes para bachillerato en la Academia Naval Guayaquil. *Revista Conrado*, 20(100), 493-504. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3984>
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010). Guidance Notes on Teaching and Learning. INEE. [https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE\\_Guidance\\_Notes\\_on\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_SP.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Guidance_Notes_on_Teaching_and_Learning_SP.pdf)
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (s/f). Formación de docentes. <https://inee.org/es/eie-glossary/formacion-de-docentes>
- Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. [http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/181/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/181/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Instituto Politécnico Nacional. (s/f). Sistema Institucional de Acciones de Formación. Presentación. <https://www.siaf.dfie.ipn.mx/siaf6/publico/presentacion>
- International Labour Organization (ILO). (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. International Labour Organization. [https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed\\_emp/%40emp\\_ent/documents/publication/wcms\\_813222.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40emp_ent/documents/publication/wcms_813222.pdf)
- . (2022). Future of Work, Emerging Sectors and the Potential for Transition to Formality. ILO. [https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_855420.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/documents/publication/wcms_855420.pdf)
- . (2025). World Employment and Social Outlook: May 2025 Update. [https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-05/WESOUUpdate\\_May2025\\_1.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-05/WESOUUpdate_May2025_1.pdf)

- Karacaoğlu, Ö. (2025). Basic Skills of 21st Century Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 50(1), pp. 75-91. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6455>
- Lavooy, V., Bouvet, R.-I. y Rodríguez-Gómez, J. (2022). Características útiles de un programa para el desarrollo docente, según profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 175-192. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1310>
- Livingstone, S. (2003). *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*. Media@lse, London School of Economics and Political Science. [https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/13476/1/The\\_changing\\_nature\\_and\\_uses\\_of\\_media\\_literacy.pdf](https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf)
- López Arias, K., Ortiz Cáceres, I. y Fernández Lobos, G. (2018). Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional. Estudio de un caso en una universidad chilena. *Perfiles Educativos*, 40(160), 174-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58516>
- Martínez, M. (2022). Análisis e identificación de las modalidades de formación de mayor impacto en el aprendizaje de los profesores universitarios. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(3), 87-102. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.03.007>
- Mendoza Cedeño, E. A., Añazco Sánchez, A. B., Briones Mero, M. G., Domo Cedeño, G. M. y Sarmiento Ordinola, D. A. (2025). Formación Continua Docente: Clave para la Mejora de la Calidad Educativa en Instituciones Públicas. *Arandu UTIC*, 12(2), 4018-4031. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1211>
- Misad, R., Misad, K. y Dávila, O. (2022). Desarrollo de la profesionalidad docente: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 2(2), 57-73. <https://doi.org/10.35622/j.rg2022.02.004>
- Mondragón Sosa, L. (2023). Profesionalización docente: ser y hacer con Ciencia y Conciencia. Una mirada a la Inclusión Educativa. En G. Hernández Méndez y L. Mondragón Sosa (Coords.), *Ser Buen Docente: Retos, posibilidades y perspectivas* (pp. 44-63). Fondo Editorial para la Investigación Académica. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.10252266>
- Moreno Castañeda, M. (2022). Por una pedagogía regenerativa y significativa. Edición de autor, Rames Moreno y David Aguayo. <https://profesormanuelmoreno.com/publicaciones/libros/por-una-pedagogia-regenerativa-y-significativa>
- Moreno Castañeda, M. (2025). Currículum para la Formación Docente. Proyección hacia el Futuro Incierto desde las Inercias del Pasado. *XII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*. <https://profesormanuelmoreno.com/conferencias/curriculum-para-la-formacion-docente>
- Moreno Castañeda, M. y Pérez Alcalá, M. S. (Coords.). (2010). Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/modelo\\_educativo\\_suv.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/modelo_educativo_suv.pdf)

- Naciones Unidas. (s/f). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Nasir, N., McKinney de Royston, M., Barron, B., Bell, P., Pea, R., Stevens, R. & Goldman, S. (2020). Learning Pathways. How Learning Is Culturally Organized. En Nasir, N., Lee, C., Pea, R. & McKinney de Royston, M. (Eds.). *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (pp. 195-211). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774977>
- National Institute of Education (NIE). (s/f). TE<sup>21</sup>: Empowering Teachers for the future. National Institute of Education (NIE) / Nanyang Technological University. <https://ebook.ntu.edu.sg/nie-brochure/full-view.html>
- . (2012). TE<sup>21</sup>: Empowering Teachers for the future. NIE's journey from concept to realisation. An Implementation Report. National Institute of Education (NIE) / Nanyang Technological University. <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/6bd77127-49b9-49cf-9c2b-eb6940760d19/content>
- . (2023). TE<sup>21</sup>: Empowering Teachers for the future. National Institute of Education (NIE) / Nanyang Technological University. [https://ebook.ntu.edu.sg/nie\\_te21\\_booklet/full-view.html](https://ebook.ntu.edu.sg/nie_te21_booklet/full-view.html)
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) / Unesco. (2018). Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina Análisis comparado de siete casos nacionales. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17604/Formacion%20Inicial%20Docente%20en%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (s/f a). Future of Education and Skills 2030/2040. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#strand1>
- . (s/f b). *OECD Skills Outlook*. [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook\\_e11c1c2d-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook_e11c1c2d-en.html)
- . (2019a). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019\\_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf)
- . (2019b). OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030: OECD Learning Compass 2030. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- . (2019c). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- . (2021). *OECD Skills Outlook 202: Learning for life*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/oecd-skills-outlook-2021\\_6f4da936/0ae365b4-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/oecd-skills-outlook-2021_6f4da936/0ae365b4-en.pdf)

- . (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/oecd-skills-outlook-2023\\_df859811/27452f29-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/oecd-skills-outlook-2023_df859811/27452f29-en.pdf)
- . (2024). *OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030*. OECD Learning Compass 2030 – Glossary. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/OECD%20Learning%20Compass%202030%20-%20Glossary.pdf>
- . (2025a). *OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change*. [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-teaching-compass\\_8297a24a-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-teaching-compass_8297a24a-en.html)
- . (2025b). *Trends Shaping Education 2025*. OECD. <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>
- . (2025c, mayo). *Empowering Learners for the Age of AI*. OECD. [https://ailiteracyframework.org/wp-content/uploads/2025/05/AI\\_Lit\\_Framework\\_ReviewDraft.pdf](https://ailiteracyframework.org/wp-content/uploads/2025/05/AI_Lit_Framework_ReviewDraft.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/11/miradas-2020-espanhol.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa)
- . (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- . (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes: resumen*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_spa)
- . (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- . (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes: resumen*. Unesco.
- . (2022). *The ICT Competency Framework for Teachers Harnessing OER Project: digital skills development for teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383206>
- . (2023). *Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>
- . (2025a). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262>
- . (2025b). *AI competency framework for teachers*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>
- . (2025c). *Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe 2025-2030*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395165?posInSet=4&queryId=170c9888-6066-4cab-be6e-cc46fcbadfe1>

- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2025). *Orientaciones metodológicas para diseñar itinerarios formativos. Serie Itinerarios formativos, núm. 1*. OPS. <https://iris.paho.org/server/api/core/bitstreams/d107a9e6-931e-4e00-b071-9ef761c41c0b/content>
- Padilla Muñoz, R. (2007). *La capacitación y actualización de profesores universitarios. Un estudio de caso*. Universidad de Guadalajara. <https://riudg.udg.mx/visor/pdfjs/viewer.jsp?in=j&pdf=20.500.12104/213/1/970-27-1129-0.pdf>
- Pelletier, K., McCormack, M., Muscanell, N., Reeves, J., Robert, J. & Arbino, N. (2024). *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2024/5/2024hrteachinglearning.pdf>
- Pérez-Lorca, A., Mauri Majós, T. y Colomina Álvarez, R. (2022). Programas de formación del profesorado universitario en Chile: características, propósitos y enseñanza de la reflexión. *FORO EDUCACIONAL*, (39), 7-36. <https://doi.org/10.29344/07180772.39.3162>
- Periódico Oficial del Estado de Jalisco*. (2020). Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco. Periódico Oficial del Estado de Jalisco. [https://normatecainterna.sep.gob.mx/storage/recursos/2025/07/wEGg82wiaV-ley\\_de\\_educacion\\_del\\_estado\\_de\\_jalisco.pdf](https://normatecainterna.sep.gob.mx/storage/recursos/2025/07/wEGg82wiaV-ley_de_educacion_del_estado_de_jalisco.pdf)
- . (2021). Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco. *Periódico Oficial del Estado de Jalisco*. [https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15117/6/images/jalisco\\_ley\\_educacion\\_superior\\_01\\_2025.pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15117/6/images/jalisco_ley_educacion_superior_01_2025.pdf)
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2022). Plan de formación. Rutas. Instituto de Docencia Universitaria. <https://idu.pucp.edu.pe/plan-de-formacion/presentacion>
- Quintero Macías, C. A. (2008). Formación, capacitación y actualización pedagógica del personal académico. Sistematización de experiencias. *Revista Cultura, Tecnología Y Patrimonio*, 3(6). <https://biblat.unam.mx/hevila/Culturetecnologiaypatrimonio/2008/vol3/no6/3.pdf>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Raffe, D. (2003). Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/1367626032000068136>
- Ricaurte, K., Roser-Chinchilla, J., Galán-Muros, V., Ceserani, F., Ginoyan, K., Ribeiro Barao, G., Pearce, T., De Ita Varela, A. y Colus, F. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos. Documentos de apoyo para la CRES+5*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578>
- Robert, J., Muscanell, N., McCormack, N., Pelletier, K., Arnold, K., Arbino, N., Young, K. & Reeves, J. (2025). *2025 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2025/5/2025hrteachinglearning.pdf>
- Rodríguez del Campo, J. (2012). *La formación del profesorado en Castilla y León: una propuesta de futuro* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid, Repositorio Documental. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2671>

- Romero Navarrete, V. S. (2020). Profesionalización docente [reporte]. *Acervo Digital Educativo, Gobierno del Estado de México*. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/28092?locale-attribute=en>
- Roquet García, G. (2008). Glosario de educación a distancia. Coordinación de Universidad abierta y Educación a Distancia, UNAM. [https://campus.eco.unlpam.edu.ar/pluginfile.php/9611/mod\\_resource/content/3/9-Glosario\\_EAD.pdf](https://campus.eco.unlpam.edu.ar/pluginfile.php/9611/mod_resource/content/3/9-Glosario_EAD.pdf)
- Ruiz-Cabezas, A., Medina-Domínguez, M. C., Subía-Álava, A. B. y Delgado-Salazar, J. L. (2022). Evaluación de un programa de formación de profesores universitarios en competencias: un estudio de caso. *Formación Universitaria*, 15(2), 41-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200041>
- Sánchez Mendiola, M., Torres Carrasco, R. y Martínez Cuevas, G. (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades? En M. Sánchez Mendiola, A. M. Martínez Hernández y R. Torres Carrasco (Eds.), *Formación docente en las universidades* (pp. 19-32). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14]. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa/PDF/242996spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa/PDF/242996spa.pdf.multi)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientación%20pedagógica.pdf>
- . (2022). ACUERDO número 20/10/22 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior. *Diario Oficial de la Federación*. [https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a20\\_10\\_22.pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a20_10_22.pdf)
- . (2024). Guía para validar Acciones de Formación y Actualización Docente. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/07/MM3szfIM5K-GUIA-DE-ACTUALIZACION-DOCENTE-2024.pdf>
- . (2025). Programa Sectorial de Educación 2025-2030. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano\\_plazo/PSE/PSE.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/PSE/PSE.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) / Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES). <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-02/PNEAES.pdf>
- . (2023). Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. [https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco\\_gral\\_SEAES.pdf](https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf)
- Secretaría de Planeación y Participación Ciudadana. (2025). *Plan Estatal de Desarrollo y Gobernanza 2024-2030. Hacia una ruta sustentable para las niñas y niños, con una visión al 2050*. Secretaría de Planeación y Participación Ciudadana. <https://plan.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2025/09/Plan-Estatal-de-Desarrollo-y-Gobernanza-V0.25.pdf>

- Serrano Casarrubio, M. P., Molina Durán, F. y Roldán Chiclano, M. T. (2011). Itinerarios formativos: una ruta hacia la innovación. *Congreso Internacional de Innovación Docente, Cartagena*. <https://doi.org/10.31428/10317/2162>
- Sistema de Educación Media Superior (SEMS). (s/f). Dirección de Formación Docente e Investigación. <https://www.sems.udg.mx/direccion-de-formacion-docente-e-investigacion>
- . (2023). Oferta académica 2023 B para la formación de las y los docentes. [https://www.sems.udg.mx/sites/default/files/dfdei/oferta\\_academica\\_2023\\_b.pdf](https://www.sems.udg.mx/sites/default/files/dfdei/oferta_academica_2023_b.pdf)
- Soler, Y. (Coord.). (2024). *El futuro de las profesiones al 2034: memorias del seminario virtual*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/87234>
- Susan, M. C. (2023). Soft Skills in Education: The role of the curriculum, teachers, and assessments. Policy Brief. Unesco / Regional Center for Educational Planning. [https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/PolicySummaries/PolicySummaries/07\\_Soft\\_Skills\\_in\\_Education\\_PB\\_EN.pdf](https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/PolicySummaries/PolicySummaries/07_Soft_Skills_in_Education_PB_EN.pdf)
- Subsecretaría de Educación Básica. (s/f). Formación continua. <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/Formación%20Continua>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf>
- Sweet, R. (2014). La transición entre la educación y la vida laboral, perspectivas del estudio de la OCDE. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (pp. 179-202). Alianza Editorial.
- Tapia Ponce, S. Y., Olivo Estrada, J. R., Salcedo Rosales, M. y Olivares Granados, S. A. (2021). Capacitación y evaluación docente, uso de tecnología educativa en tiempos de covid-19. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/756>
- Torres Carrasco, R., Martínez Cuevas, G. y Aguilera Ramos, A. (2023). Orientaciones para la formación docente. En M. Sánchez Mendiola, A. M. Martínez y R. Torres (Eds.), *Formación docente en las universidades* (pp. 131-146). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Unión Europea. (2007). *Key competences for lifelong learning. European Reference Framework*. Publications Office of the European Union. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>
- . (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

Universidad Autónoma Chapingo. (2015). Programa de formación docente y actualización profesional. <https://dima.chapingo.mx/wp-content/uploads/2023/07/17.-PROGRAMA-DE-FORMACION-DOCENTE-Y-ACTUALIZACION-PROFESIONAL.pdf>

Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). (2013). Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD). <https://www.uaa.mx/portal/wp-content/uploads/2019/02/VERSI%CC%83N-COMPLETA-DEL-PIFOD.pdf>

———. (2015). Modelo Educativo Institucional. <https://www.uaa.mx/portal/nuestra-universidad/modelo-educativo-institucional/>

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (s/f). Programa Flexible de Formación y Evaluación Docente (PFFDD). <https://cgfp.uabc.mx/programa-flexible-de-formacion-y-desarrollo-docente/>

———. (2018a). Modelo Educativo de la UABC 2018. UABC. <https://cgfp.uabc.mx/wp-content/uploads/2024/02/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS). (2018b). *Modelo educativo UABCS*. UABCS. <https://www.uabcs.mx/documentos/ddie/modeloEducativo/Modelo%20Educativo%20-%202018.pdf>

———. (2024). Programa de Capacitación Docente. [https://www.uabcs.mx/documentos/ddie/profesores/PROGRAMA\\_DE\\_CAPACITACION\\_DOCENTE\\_DIC\\_2024.pdf](https://www.uabcs.mx/documentos/ddie/profesores/PROGRAMA_DE_CAPACITACION_DOCENTE_DIC_2024.pdf)

Universidad Autónoma de Chiapas. (s/f). Programa de actualización y formación docente. Convocatoria Trayectoria Formativa 2025-2026. <https://www.secad.unach.mx/cursos-formacion-docente>

Universidad Autónoma de Madrid. (s/f). Programa de Formación Docente. <https://formaciondocente.uam.es/>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (s/f). Programa de Capacitación Docente. <https://innovacioneducativa.uanl.mx/formacion-docente/>

Universidad Autónoma de Yucatán. (s/f). Programa Institucional de Formación y Capacitación Docente. <https://uady.mx/docentes/formaciondocente>

Universidad Autónoma de Zacatecas. (2021). Programa Institucional de Formación Docente. <https://gestioncalidad.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2022/05/PROGRAMA-INSTITUCIONAL-DE-FORMACIO%CC%81N-DOCENTE.pdf>

Universidad de Alberta. (s/f). Center for Teaching and Learning. <https://www.ualberta.ca/en/centre-for-teaching-and-learning/index.html>

Universidad de Alicante. (s/f). Programa de Formación Docente. <https://ice.ua.es/es/formacion/programa-de-formacion-docente.html>

Universidad de Bocaya. (2020). Política de formación y capacitación docente. <https://www.uniboyaca.edu.co/sites/default/files/2021-12/Poli%CC%81tica%20de%20Formacio%CC%81n%20Capacitacio%CC%81n%20Docente%202018.pdf>

Universidad de California, Berkeley. (s/f). RTL Learning Paths. <https://rtl.berkeley.edu/rtl-learning-paths>

Universidad de Cambridge. (s/f). Cambridge Centre for Teaching and Learning. <https://www.cctl.cam.ac.uk/?utm>

Universidad de Cantabria (s/f). Itinerarios formativos del Plan de Formación del PDI (2025-26). [https://web.unican.es/consejo-direccion/vcprofesorado/Documents/PFP\\_25\\_26/Itinerarios%2025-26.pdf](https://web.unican.es/consejo-direccion/vcprofesorado/Documents/PFP_25_26/Itinerarios%2025-26.pdf)

Universidad de Chile. (s/f). Formación Docente en la Universidad de Chile. <https://uchile.cl/formaciondocente>

Universidad de Colima. (2012). Programa Institucional de Formación Docente. <https://portal.ucol.mx/content/micrositios/118/file/PIFOD.pdf>

———. (2016). Modelo Educativo. Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017. <https://www.ucol.mx/content/cms/documentos-normateca/PDF/modelos/Modelo-educativo-2014-2017/Modelo-educativo-2014-2017.pdf>

Universidad de Guadalajara. (2000). *Plan Institucional de Desarrollo 1998-2010. Visión 2010. Tomo I.* Universidad de Guadalajara. [https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/03\\_pdi\\_1998-2010\\_tomoi.pdf](https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/03_pdi_1998-2010_tomoi.pdf)

———. (2003, 9 de junio). Acuerdo No. 007/2003. <https://contraloriageneral.udg.mx/sites/default/files/2021-10/03-rectoria-gral.-acuerdo-no.-07-2003-09-jun-03.pdf?utm>

———. (2005, 25 de abril). Acuerdo No. 009/2005. <https://contraloriageneral.udg.mx/sites/default/files/2021-10/05-acuerdo-09-2005.pdf>

———. (2006a, 30 de enero). Acuerdo No. 005/2006. <https://contraloriageneral.udg.mx/sites/default/files/2021-10/06-acuerdo-05-2006.pdf?utm>

———. (2006b, 30 de enero). Acuerdo No. 006/2006. <https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Acuerdos/2006acuerdorg006.pdf>

———. (2007). Modelo educativo siglo 21. [https://www.udg.mx/sites/default/files/modelo\\_Educativo\\_siglo\\_21\\_UDG.pdf](https://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf)

———. (2012). Informe de actividades 2011-2012. Sistema de Universidad Virtual. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_tecnico.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_tecnico.pdf)

———. (2013). Informe de actividades 2012-2013. Sistema de Universidad Virtual. <https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informetecnico2012-2013.pdf>

———. (2014a). Informe de actividades 2013-2014. Sistema de Universidad Virtual. <https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/tecnico2013-2014.pdf>

———. (2014b). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. [http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones\\_cgu/2013-2014/2014-03-24%2000%3A00%3A00/pdi\\_2030\\_21marzo14.pdf](http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2013-2014/2014-03-24%2000%3A00%3A00/pdi_2030_21marzo14.pdf)

———. (2015a). Informe de actividades 2014-2015. [https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/ia2014-2015\\_mensajetbp.pdf](https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/ia2014-2015_mensajetbp.pdf)

———. (2015b). Informe de actividades 2014-2015. Sistema de Universidad Virtual. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_tecnico2015\\_manuelmoreno.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_tecnico2015_manuelmoreno.pdf)

- . (2016a). Informe de actividades 2015. <https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/IA2015-mensajeTBP.pdf>
- . (2016b). Informe de actividades 2015. Sistema de Universidad Virtual. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_interactivo\\_suv-2015.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_interactivo_suv-2015.pdf)
- . (2017a). Informe de actividades 2016. <https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/IA2016-mensajeTBP.pdf>
- . (2017b). Informe de actividades 2016. Sistema de Universidad Virtual. <https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe2016.pdf>
- . (2018a). Acuerdo No. RG/026/2018. <https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Acuerdos/acuerdo-rg-026-2018.pdf>
- . (2018b). Informe de actividades 2017. <https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/ia2017-mensajetbp.pdf>
- . (2018c). Informe de actividades 2017. Sistema de Universidad Virtual. <https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe2017udgvirtual.pdf#overlay-context=contenido/informe-2017>
- . (2019a). Informe de actividades 2018. [https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/2019\\_0116\\_informesmann\\_mensajes.pdf](https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/2019_0116_informesmann_mensajes.pdf)
- . (2019b). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025. Visión 2030*. Universidad de Guadalajara. [https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi\\_2019-2025\\_vision-2030\\_tradicionycambio\\_versionfinal\\_impression\\_completo.pdf](https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025_vision-2030_tradicionycambio_versionfinal_impression_completo.pdf)
- . (2019c). Informe de actividades 2018. Sistema de Universidad Virtual. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_2018udgvirtual.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2018udgvirtual.pdf)
- . (2020a). Informe de actividades 2019. [https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/informe\\_de\\_actividades\\_2019\\_dr\\_ricardo\\_villanueva\\_lomeli\\_0.pdf](https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/informe_de_actividades_2019_dr_ricardo_villanueva_lomeli_0.pdf)
- . (2020b). Informe de actividades 2019. Sistema de Universidad Virtual. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_2019udgvirtual.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2019udgvirtual.pdf)
- . (2020c, 17 de agosto). Acuerdo No. RG/013/2020. *La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*. <https://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2020/08/acuerdos-rectoria.pdf>
- . (2021a, 17 de mayo). Acuerdo No. RG/13/2021. <https://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2021/05/PROINNOVA-1.pdf>
- . (2021b). Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara. [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_general/lo-septiembre-2021.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/lo-septiembre-2021.pdf)
- . (2021c). Informe de actividades 2020. [https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/informe\\_de\\_actividades\\_2020\\_28junio\\_1009.pdf](https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/informe_de_actividades_2020_28junio_1009.pdf)
- . (2021d). Informe de actividades 2020. Sistema de Universidad Virtual. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_2020udgvirtual.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2020udgvirtual.pdf)

- . (2022a, 31 de mayo). Acuerdo No. RG/008/2022. <https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Acuerdos/ACUERDO%208.pdf>
- . (2022b). Estatuto del personal académico de la Universidad de Guadalajara. [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_general/EPA%20%28Abril%202022%29.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/EPA%20%28Abril%202022%29.pdf)
- . (2022c). Anexo Estadístico 2022. <https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/Anexo-Estadistico-2022.pdf>
- . (2022d). Informe de actividades 2021. [https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/Informe\\_Actividades\\_2021\\_RVL.pdf](https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/Informe_Actividades_2021_RVL.pdf)
- . (2022e). Informe de actividades 2021. Sistema de Universidad Virtual. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_2021udgvirtual.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2021udgvirtual.pdf)
- . (2023a). *Plan de Desarrollo CUAAD 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUAAD.pdf>
- . (2023b). *Plan de Desarrollo CUALTOS 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUALTOS.pdf>
- . (2023c). *Plan de Desarrollo CUCBA 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCBA.pdf>
- . (2023d). *Plan de Desarrollo CUCEA 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCEA.pdf>
- . (2023e). *Plan de Desarrollo CUCEI 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCEI.pdf>
- . (2023f). *Plan de Desarrollo CUCIÉNEGA 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCI.pdf>
- . (2023g). *Plan de Desarrollo CUCOSTA 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCOSTA.pdf>
- . (2023h). *Plan de Desarrollo CUCS 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCS.pdf>
- . (2023i). *Plan de Desarrollo CUCSH 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCSH.pdf>
- . (2023j). *Plan de Desarrollo CUCSUR 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCSUR.pdf>
- . (2023k). *Plan de Desarrollo CULAGOS 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCULAGOS.pdf>
- . (2023l). *Plan de Desarrollo CUNORTE 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUNORTE.pdf>
- . (2023m). *Plan de Desarrollo CUSUR 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUSUR.pdf>

- . (2023n). *Plan de Desarrollo CUTLAJO 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUTLAJO.pdf>
- . (2023o). *Plan de Desarrollo CUTONALÁ 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUT.pdf>
- . (2023p). *Plan de Desarrollo CUVALLES 2019-2025. Visión 2030*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUVALLES.pdf>
- . (2023q). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025. Visión 2030. Actualización a medio camino*. <https://pdi.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDI-2022-2025-29junio2023%2Camedio.camino.pdf>
- . (2023r, 19 de abril). Acuerdo No. RG/006/2023. *La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*. <https://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2023/04/Acuerdo-PROINNOVA-2023.pdf>
- . (2023s). Informe de actividades 2022. <https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/UDG-INF2022.pdf>
- . (2023t). Informe de actividades 2022. Sistema de Universidad Virtual. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_2022.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2022.pdf)
- . (2024a, 24 de abril). Acuerdo No. RG/005/2024. *La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*. [https://cgai.udg.mx/sites/default/files/acuerdoproinnova\\_2024.pdf](https://cgai.udg.mx/sites/default/files/acuerdoproinnova_2024.pdf)
- . (2024b, 5 de julio). Dictamen Núm. I/2024//135. [http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones\\_cgu/2023-2024/2024-07-10%2000%3A00%3A00/Educación%2C%20Hacienda%20y%20Normatividad/eduhacnor135.pdf](http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2023-2024/2024-07-10%2000%3A00%3A00/Educación%2C%20Hacienda%20y%20Normatividad/eduhacnor135.pdf)
- . (2024c). Informe de actividades 2023. <https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/Informe%20Actividades%20UdeG%202023.pdf>
- . (2025a). Informe de actividades 2024. [https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/Informe%20de%20Actividades%202024\\_VF.pdf](https://rectoria.udg.mx/sites/default/files/Informe%20de%20Actividades%202024_VF.pdf)
- . (2025b). Estatuto orgánico del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_especifica/EOSEMS%20%28Agosto%202025%29.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_especifica/EOSEMS%20%28Agosto%202025%29.pdf)
- . (2025c, 6 de marzo). Acuerdo. No. RG/005/2025. *La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*. [https://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2025/03/PROINNOVA\\_2025.pdf](https://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2025/03/PROINNOVA_2025.pdf)
- . (2025d). *Plan de Desarrollo Institucional 2025-2031. Pensemos en grande*. [https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/Plan%20de%20Desarrollo%20Institucional%202025-2031\\_0.pdf](https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/Plan%20de%20Desarrollo%20Institucional%202025-2031_0.pdf)
- . (2025e). Modelo de formación integral [documento interno no publicado].
- Universidad de Guadalajara / Sistema de Educación Media Superior (SEMS). (2019). Modelo educativo del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. [https://prepatequila.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/modelo\\_educativo\\_sems\\_abril\\_19a.pdf](https://prepatequila.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/modelo_educativo_sems_abril_19a.pdf)
- Universidad de la República Uruguay. (s/f). Desarrollo Pedagógico Docente. <https://www.cse.udelar.edu.uy/dpd>

Universidad de Nueva Gales del Sur. (s/f). Learning and Teaching Unit. <https://www.teaching.unsw.edu.au/about>

Universidad de Stanford. (s/f). Center for Teaching and Learning. <https://ctl.stanford.edu>

Universidad de Toronto. (s/f). Centre for Teaching Support & Innovation. <https://teaching.utoronto.ca/whatweoffer>

Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero). (s/f). Programa de desarrollo e innovación docente. [https://sites.google.com/view/cursos-pdid/oferta\\_formativa\\_DIE](https://sites.google.com/view/cursos-pdid/oferta_formativa_DIE)

Universidad Estatal a Distancia (UNED). (s/f). Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia. [https://www.uned.ac.cr/docencia/images/PACE/publicaciones/FINAL24-9-13\\_Glosario\\_de\\_trminos\\_curriculares\\_UNED.pdf](https://www.uned.ac.cr/docencia/images/PACE/publicaciones/FINAL24-9-13_Glosario_de_trminos_curriculares_UNED.pdf)

———. (2024). Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia. [https://www.uned.ac.cr/docencia/images/PACE/docs/Glosario\\_de\\_Términos\\_Curriculares\\_para\\_la\\_Universidad\\_Estatal\\_a\\_Distancia\\_Costa\\_Rica.pdf](https://www.uned.ac.cr/docencia/images/PACE/docs/Glosario_de_Términos_Curriculares_para_la_Universidad_Estatal_a_Distancia_Costa_Rica.pdf)

Universidad Internacional de Florida. (s/f). Foundations of Teaching Pathway. <https://cat.fiu.edu/programming/teaching-and-learning-pathways/index.html>

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (s/f). Centro de Formación y Profesionalización Docente. <https://www.ceide.unam.mx/index.php/ceide-formacion-docente>

———. (2022). Manual para diseñar cursos, talleres, diplomados y otras actividades académicas en modalidad presencial. [http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo\\_pedagogico/login/Manual%20presencial.pdf](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/login/Manual%20presencial.pdf)

———. (2024). Diagnóstico de Formación Docente 2021-2023. [https://cfop.ceide.unam.mx/download/diagnostico\\_formacion\\_docente\\_2021\\_2023.pdf](https://cfop.ceide.unam.mx/download/diagnostico_formacion_docente_2021_2023.pdf)

———. (UNAM). (2025, 30 de mayo). Programa Integral de Formación Docente. Versión actualizada 2025. *Gaceta CCH. Suplemento*. [https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2025-05/suplemento\\_programa\\_integral\\_de\\_formacion\\_docente\\_2025-1.pdf](https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2025-05/suplemento_programa_integral_de_formacion_docente_2025-1.pdf)

Universidad Nacional del Nordeste. (2023). Marco del Programa de Formación Docente Continua. Res. No. 890/23 CS. <https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Res-890.23.pdf>

Universidad Panamericana. (s/f). Path. <https://talent.up.edu.mx/es/path>

Universitat Politècnica de València. (s/f). Itinerarios formativos de iniciación a la docencia. <https://www.upv.es/entidades/ice/itinerarios-formativos-de-iniciacion-a-la-docencia/>

Universidad Técnica Particular de Loja. (s/f). Proyecto Ascendere. <https://ascendere.utpl.edu.ec/ascendere>

Universidad Veracruzana. (s/f). Programa de Fortalecimiento de Competencias Docentes. <https://www.uv.mx/formacionacademica/programa-de-fortalecimiento-de-competencias-docentes/>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcera Ediciones.

Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En R. Limón Chávez (Coord.), *La formación*

*continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas* (pp. 84-94). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) / Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

Verástegui Martínez, M. y Úbeda, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255. <https://doi.org/10.14201/teri.26953>

Villadiego Almentero, K. y Diaz Grau, T. Y. (2019). Superación personal en adolescentes desde la educabilidad y la enseñabilidad en escenarios pedagógicos rurales. *Revista Palabra*, 19(1), 243-259. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2480>

Villatoro Moral, S. y de-Benito Crosetti, B. (2022). La inclusión del uso de itinerarios de aprendizaje en Educación Superior. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 95-113. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2365>

Zamora, J. T. & Zomara, J. J. (2022). 21st Century Teaching Skills and Teaching Standards Competence Level of Teacher. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 220-238. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.5.12>

Zúñiga-Meléndez, A., Durán-Apuy, A., Chavarría-Vásquez, J., Gamboa-Araya, R., Carballo-Arce, A. F., Vargas-González, X., Campos-Quesada, N., Sevilla-Solano, C. & Torres-Salas, I. (2020). Diagnosis of Training Needs of Teachers of Biology, Chemistry, Physics, and Mathematics, in Disciplinary, Pedagogical Areas, and Use of Technologies to Promote Scientific Thinking Skills. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-29. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3>



UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA  
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

**CGAi**

