




## Percepciones y desafíos de la formación pedagógica del profesorado de la Universidad Nacional

### Perceptions and challenges of pedagogical training of professors from the Universidad Nacional

Oscar Castro Vargas  <https://orcid.org/0000-0002-5492-2364>  
Universidad Nacional, Vicerrectoría de Docencia. Heredia Costa Rica.  
E-mail: [oscar.castro.vargas@una.ac.cr](mailto:oscar.castro.vargas@una.ac.cr)


Marianela Delgado Fernández  <https://orcid.org/0000-0001-9730-0461>  
Universidad Nacional, Vicerrectoría de Docencia. Heredia Costa Rica.  
E-mail: [marianela.delgado.fernandez@una.ac.cr](mailto:marianela.delgado.fernandez@una.ac.cr)

Patricia Torres Sánchez  <https://orcid.org/0009-0008-2410-1320>  
Universidad Nacional, Vicerrectoría de Docencia. Heredia Costa Rica.  
E-mail: [patricia.torres.sanchez@una.ac.cr](mailto:patricia.torres.sanchez@una.ac.cr)

Beltrán Seco Villalobos  <https://orcid.org/0009-0008-1122-513X>  
Universidad Nacional, Vicerrectoría de Docencia. Heredia Costa Rica.  
E-mail: [beltran.seco.villalobos@una.ac.cr](mailto:beltran.seco.villalobos@una.ac.cr)

---

#### Editor responsable

Juan Ignacio Mereles  <https://orcid.org/0000-0001-7727-8500>. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Educación a Distancia, San Lorenzo, Paraguay. E-mail: [jimereles@facen.una.py](mailto:jimereles@facen.una.py)

---

#### Como citar este artículo

Castro Vargas, O., Delgado Fernández, M., Torres Sánchez, P., & Seco Villalobos, B. (2026). Percepciones y desafíos de la formación pedagógica del profesorado de la Universidad Nacional. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 7(2), e26062902. <https://doi.org/10.56152/e26062902>

---

#### Resumen

Este artículo sistematiza la experiencia de formación pedagógica de las personas docentes de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica, desarrollada en el marco del Núcleo Pedagógico Básico. Esta iniciativa pretende fortalecer las competencias docentes y promover la transformación de las prácticas pedagógicas universitarias. El estudio tiene como objetivo analizar las percepciones del personal docente respecto a la calidad, pertinencia y aplicabilidad de la formación pedagógica recibida, así como identificar los principales desafíos y oportunidades de mejora. Se utilizó un enfoque mixto que permitió recolectar y analizar simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos. La información se obtuvo a partir de 959 cuestionarios de evaluación aplicados al finalizar los cursos del Núcleo Pedagógico Básico durante los años 2023 y 2024. Los instrumentos incluyeron ítems con escala Likert y preguntas

Recibido: 03/06/2025

Aceptado: 09/06/2026



abiertas orientadas a la reflexión sobre la experiencia formativa. El análisis estadístico descriptivo se complementó con un análisis temático de las respuestas cualitativas, lo que permitió integrar los resultados y obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Los hallazgos evidencian un alto nivel de satisfacción, con valoraciones positivas sobre la pertinencia y aplicabilidad de los contenidos, la coherencia metodológica de los cursos y la calidad de la mediación pedagógica. Además, se identificaron áreas de mejora relacionadas con la retroalimentación, el acompañamiento y la creación de espacios de diálogo e intercambio entre docentes, con el fin de enriquecer la experiencia formativa.

Palabras clave: perfeccionamiento de profesores, desarrollo profesional, formación de profesores, práctica pedagógica, enseñanza y formación.

---

### **Abstract**

This article systematizes the pedagogical training experience of the professors at the Universidad Nacional (UNA) of Costa Rica, developed within the framework of the Basic Pedagogical Core. This initiative seeks to strengthen teaching skills and promote the transformation of university teaching practices. The study aims to analyze the perceptions of academic staff regarding the quality, relevance, and applicability of the pedagogical training received, as well as the challenges and opportunities for improvement identified. A mixed approach was used to simultaneously collect and analyze quantitative and qualitative data. The information came from 959 evaluation questionnaires administered at the end of the Basic Pedagogical Core courses during 2023 and 2024. The instruments included Likert scale items and open-ended questions aimed at reflecting the training experience. Descriptive statistical analysis was complemented by a thematic analysis of the qualitative responses, which allowed for the integration of results and a deeper understanding of the phenomenon studied. The findings show a high level of satisfaction among participating teachers, with a positive assessment of the relevance and applicability of the content, the methodological coherence of the courses, and the pedagogical mediation implemented. In addition, areas requiring attention were identified, mainly related to feedback, support, and the promotion of spaces for dialogue and exchange among teachers in order to enrich the educational experience.

*Keywords:* teacher training, professional development, teacher education, teaching practice, teaching and training.

---

La educación universitaria enfrenta exigencias crecientes que obligan a replantear el perfil y la preparación de las personas docentes. En este contexto, el ejercicio de la docencia requiere mucho más que un dominio profundo de la disciplina, pues demanda el desarrollo de competencias pedagógicas que posibiliten una mediación del aprendizaje efectiva y transformadora. El rol de la persona docente universitaria trasciende la transmisión de contenidos, asumiendo la responsabilidad de crear ambientes de aprendizaje que estimulen, la reflexión y la aplicación práctica del conocimiento. En consecuencia, la excelencia académica se sustenta, no solo en el dominio técnico, sino también en la capacidad pedagógica para guiar procesos de aprendizaje contextualizados, pertinentes y humanizantes.

La formación pedagógica de la persona docente universitaria constituye, por tanto, un componente fundamental de la actualización profesional. En el caso de la Universidad Nacional (UNA), esta necesidad se vincula con el compromiso institucional hacia una educación de excelencia, entendida en un sentido amplio como la articulación entre el conocimiento

disciplinar, su mediación pedagógica y la capacidad de responder a los desafíos sociales y culturales del entorno.

A pesar de que los mecanismos de contratación universitaria garantizan la incorporación de personal con alta especialización en sus respectivas áreas del conocimiento, dichos mecanismos no aseguran la contratación de profesionales que posean competencias pedagógicas suficientes para facilitar aprendizajes significativos. Por ello, la UNA ha impulsado múltiples estrategias de fortalecimiento docente orientadas a consolidar un lenguaje pedagógico común y promover una cultura de mejora continua en la enseñanza universitaria.

Entre estas acciones destaca el Núcleo Pedagógico Básico, implementado por la Vicerrectoría de Docencia, el cual ofrece una formación integral en áreas como mediación pedagógica, evaluación para los aprendizajes, diseño de cursos virtuales y reflexión sobre el rol docente en la universidad pública, específicamente en el contexto de la UNA. Este proceso busca consolidar una base teórica y práctica que permita a las personas docentes repensar su quehacer profesional desde un enfoque centrado en la persona estudiante y en la construcción activa del conocimiento.

La presente sistematización adquiere relevancia en la medida en que permite identificar los alcances, limitaciones y aprendizajes institucionales derivados de dicha experiencia, aportando evidencia empírica para la toma de decisiones en el ámbito de la formación pedagógica universitaria. Asimismo, este análisis pretende generar conocimiento contextualizado que contribuya al fortalecimiento de programas similares en otras universidades públicas de la región latinoamericana.

El compromiso de la Universidad Nacional con la calidad educativa se enmarca en su Modelo Pedagógico Institucional, que promueve una docencia transformadora, centrada en el aprendizaje y orientada al desarrollo integral del estudiantado. De acuerdo con el Reglamento de Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías (UNA, 2025), la Vicerrectoría de Docencia tiene la responsabilidad de

Coordinar las estrategias que aseguren las oportunidades de formación pedagógica, actualización permanente y certificación pedagógica del personal docente para el desarrollo de las competencias y habilidades requeridas en la función docente, en correspondencia con el modelo pedagógico y con los resultados de la evaluación de la docencia. (Inciso m, Reglamento de Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías).

Esta disposición busca garantizar la coherencia entre la práctica educativa y los principios del modelo pedagógico institucional. De acuerdo con estos lineamientos, la Vicerrectoría de Docencia ha desarrollado un marco formativo dinámico y flexible que responde a las transformaciones en la educación superior, incluidos los desafíos generados por la acelerada virtualización de los procesos de enseñanza durante la pandemia por COVID-19. Este marco integra la innovación, la inclusión y la diversidad como pilares del desarrollo docente, fortaleciendo la capacidad institucional para responder a contextos cambiantes y heterogéneos.

A partir de este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones del personal docente de la UNA respecto a la calidad, pertinencia y aplicabilidad de la formación pedagógica ofrecida a través del Núcleo Pedagógico Básico, así como identificar los desafíos y oportunidades de mejora que se derivan de dicha experiencia. Este objetivo orienta, tanto la recolección y análisis de los datos, como la reflexión sobre los aportes de la formación pedagógica al fortalecimiento del ejercicio docente universitario.

## Descripción de la experiencia

La Vicerrectoría de Docencia de la UNA lidera un sistema de formación pedagógica en la docencia, orientado a fortalecer la práctica docente universitaria. Este sistema brinda al personal académico oportunidades para la actualización, reflexión e innovación en la docencia, articulando la pedagogía con el uso crítico de las tecnologías digitales.

La oferta formativa se estructura en seis ejes temáticos interrelacionados, que responden a las necesidades del profesorado universitario y promueven el desarrollo integral de sus competencias:

Tabla 1. Ejes temáticos de la oferta formativa de la Vicerrectoría de Docencia, de la UNA.

Eje temático	Descripción
<b>Tecnopedagogía</b>	Este eje ofrece espacios con visión prospectiva, para la formación, actualización y reflexión sobre mediación tecnopedagógica y todos sus componentes, así como la apropiación de las tecnologías para promover procesos de aprendizaje, con fin de fortalecer las habilidades pedagógicas y competencias digitales, para estimular la innovación y transformación docente, para transitar hacia procesos educativos centrados en el aprendizaje con sentido y acorde a las tendencias actuales de integración tecnológica.
<b>Identidad y pertenencia institucional</b>	En este eje se brindan espacios para el conocimiento y reflexión sobre el marco filosófico y normativo de la Universidad Nacional con el fin de promover en el profesorado (especialmente de nuevo ingreso) el sentido de pertenencia e identificación con la Institución. Facilita también la oportunidad para conocer aspectos administrativos y operativos requeridos en la relación laboral docente - Universidad Nacional.
<b>Fortalecimiento de la investigación, extensión y producción</b>	Este eje busca robustecer las habilidades de investigación y extensión del profesorado, y de su integración en la docencia, que puedan redundar en el fortalecimiento de la formación investigativa del estudiantado y de la vocación extensionista y de aprendizaje en servicio que propugna la Universidad Nacional.
<b>Temas transversales</b>	En este eje se brindan espacios para el conocimiento y reflexión de los ejes transversales institucionales para su incorporación en los procesos de aprendizaje, con la finalidad de ofrecer una formación humanista que considere los valores definidos en los referentes institucionales de la universidad. Los ejes transversales que se promueven en la actualidad son: igualdad y equidad de género, acceso universal para el aprendizaje, responsabilidad ambiental, salud e interculturalidad.
<b>Gestión Académica</b>	En el eje de gestión académica se brinda formación y actualización para fortalecer procesos de guía académica del estudiantado, gestión de proyectos para el mejoramiento de los procesos de docencia y aprendizaje y gestión de los procesos académicos.
<b>Fortalecimiento disciplinar</b>	En este eje se coordinan con otras instancias acciones académicas desde lo disciplinar y otros temas generales de interés para el personal académico, enfocados en temas inter y multidisciplinares o sugeridos en el compromiso de mejoramiento de la carrera.

Fuente: Elaboración propia

Dentro del eje de Tecnopedagogía se ubica el Núcleo Pedagógico Básico, un ciclo formativo especializado en el área pedagógica que comprende 160 horas distribuidas en cuatro cursos complementarios, que proporciona los fundamentos teóricos y prácticos esenciales para el ejercicio de la docencia universitaria. Estos cursos se desarrollan bajo el enfoque

socioconstructivista e incorporan elementos de la pedagogía crítica, con el propósito de transformar la concepción tradicional de la enseñanza universitaria hacia una práctica mediadora, reflexiva y contextualizada.

Tabla 2. Descripción de cursos del Núcleo Pedagógico Básico

Curso	Descripción
Ser Docente en la UNA: Referentes Pedagógicos y Normativo para un Aprendizaje Transformador	Este curso, con una duración de 20 horas, tiene como propósito generar condiciones para el cumplimiento de los principios y políticas de la Universidad Nacional en el marco del respeto a los derechos humanos, la diversidad y la transversalización de la perspectiva de género en la docencia.
Mediación Tecnopedagógica para los Aprendizajes en la Universidad	Este curso, con una duración de 60 horas, pretende formar al profesorado de la Universidad Nacional en procesos de mediación pedagógica en el ámbito universitario, mediante variadas experiencias de autoaprendizaje y aprendizaje compartido, para propiciar la formación integral participativa y la construcción conjunta y permanente del conocimiento de las personas aprendientes.
Evaluación para los Aprendizajes	Este curso, con una duración de 40 horas, aborda conceptos generales de la evaluación para los aprendizajes y ofrecer a las personas académicas un conjunto de herramientas metodológicas y de criterios para el diseño de procesos de evaluación para los aprendizajes, adecuados a las finalidades y al contexto específico de la Universidad Nacional, de manera tal que puedan articularlo con su propia práctica.
Diseño de cursos en el Aula Virtual para facilitar procesos de aprendizaje	En este proceso de formación docente, de 40 horas, se pretende que las personas participantes aprovechen los recursos y actividades que nos ofrece el Aula Virtual de la UNA (LMS-Sistema de Gestión de Aprendizaje) en la construcción de nuevas experiencias de aprendizaje desde la mediación pedagógica virtual.

Fuente: Elaboración propia

## MARCO TEÓRICO

La formación pedagógica universitaria se comprende como un proceso integral que busca transformar la práctica docente, fortalecer la mediación del aprendizaje y promover una docencia centrada en las personas; constituye un eje fundamental para la calidad educativa en la educación superior. Este marco conceptual sustenta el análisis de la experiencia desarrollada por la Universidad Nacional en el marco del Núcleo Pedagógico Básico, y orienta la interpretación de los resultados que se presentan en los apartados siguientes.

Diversos estudios han abordado el impacto de la formación docente, los enfoques de enseñanza y las competencias necesarias para una práctica educativa de excelencia (Gómez et al., 2024). En este marco, la formación pedagógica se concibe como un proceso intencionado orientado a la mejora de la práctica docente mediante la adquisición y fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes (Fernandes et al., 2023), y forma parte del desarrollo profesional continuo del personal académico. Aspecto que es retomado por Rosales y Carnejo (2025) citando a Cajila (2020) al puntuar que

“resulta imprescindible y constituye uno de los mayores retos que enfrentan los docentes, pues la superación exige que el docente sea capaz de elevar constantemente sus conocimientos pedagógicos, científico –técnicos y culturales, realizar investigaciones, trabajos de desarrollo y de innovación tecnológica, servicios científico-técnicos y de aplicación que contribuyan al desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad, así como al perfeccionamiento de la vida social en su conjunto, en constante formación y desarrollo”. (p.3)

Tanto Suárez et al. (2024) como Rosales y Carnejo (2025) coinciden en que el desarrollo profesional del personal docente es importante para el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y destrezas ante el cambio de rol existente en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, pero también rescatan que corresponde un reto para las instituciones de educación superior, ya que debe de responder a los requerimientos propios de la institución.

En la UNA, la formación y actualización del profesorado se vinculan con los principios, valores y fines institucionales establecidos en el Estatuto Orgánico (2015), los cuales orientan la misión educativa de la institución hacia el conocimiento transformador, la excelencia y el diálogo de saberes. Estos fundamentos subrayan la necesidad de un profesorado crítico, innovador y comprometido con la mejora social y humana a través de la docencia.

Tabla 3. Principios, valores y fines de la UNA

Artículo	Descripción
Artículo 1. Principio f.	“Conocimiento transformador. Mediante una acción sustantiva innovadora y creativa, la universidad procura formar personas analíticas, críticas y propositivas que conduzcan al desarrollo de mejores condiciones humanas individuales y sociales.” <sup>a</sup>
Artículo 2 Valores a.	“Excelencia. Es la búsqueda constante de los más altos parámetros de calidad internacionalmente reconocidos en el quehacer académico y la gestión institucional.”
Artículo 3. Fines a.	“Diálogo de saberes. El conocimiento procedente de culturas y prácticas históricas seculares contribuye, junto con las fuentes y los procesos propios de creación de conocimiento, al desarrollo del quehacer académico universitario.” <sup>c</sup>

Nota: <sup>a</sup> Estatuto Orgánico (2015, p 19), <sup>b</sup> Estatuto Orgánico (2015, p 20), <sup>c</sup> Estatuto Orgánico (2015, p 20).

La literatura reciente destaca que los programas de formación pedagógica deben promover un equilibrio entre los saberes disciplinares y los saberes didáctico-pedagógicos, de modo que las personas docentes puedan traducir su conocimiento especializado en experiencias de aprendizaje significativas. Como señalan Castro-Durán et al. (2022), uno de los principales desafíos para las universidades consiste en diseñar programas de formación y perfiles para formadores de formadores, que respondan a las tendencias educativas actuales y a las necesidades contextuales de cada institución. En este sentido, Macías et al. (2025) indica que “la preparación pedagógica constituye el eje central del modelo, ya que se orienta al desarrollo de conocimientos y competencias relacionadas con la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este componente abarca la formación teórica sobre principios educativos, modelos de enseñanza y estrategias para promover un aprendizaje significativo” (p.4) En ambos casos, los autores se enfocan a que los programas de formación de los docentes universitarios se centren en los elementos relacionados con las competencias digitales y las estrategias de aprendizaje activo. Estas interacciones entre lo pedagógico y lo tecnológico favorece que la persona docente proponga estrategias de mediación pedagógica más contextualizadas, con sentido y significativas.

Desde el punto de vista teórico, las acciones de formación pedagógica de la UNA se fundamentan en dos perspectivas complementarias: el socioconstructivismo y la pedagogía crítica. El socioconstructivismo concibe el aprendizaje como un proceso de construcción colectiva del conocimiento, donde la interacción y el diálogo entre pares son esenciales para el desarrollo de la reflexión y la argumentación (Tirado & Peralta, 2021). En esta línea, la mediación pedagógica se configura como un espacio de colaboración, en el que las personas

docentes asumen el rol de guías que facilitan la exploración, el intercambio y la autonomía del estudiantado. Por lo que autores como Medina y Vera (2025) enfatizan la importancia de “capacitar a los docentes no solo en el manejo técnico de herramientas digitales, sino en su integración pedagógica, con miras a renovar modelos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos para avanzar hacia modelos constructivistas y socioconstructivista” (p.5), lo que implica que desde esta corriente se co-crea la interacción social entre la identidad profesional y la realidad educativa potenciando la intencionalidad pedagógica.

Por su parte, la pedagogía crítica enfatiza la dimensión emancipadora de la educación, promoviendo una participación reflexiva de las personas aprendientes en su proceso formativo (Espinoza Arroyo, 2021). Desde esta perspectiva, la docencia universitaria se orienta hacia la transformación social, entendida como la capacidad del conocimiento para generar pensamiento crítico y compromiso con el entorno.

Ambas corrientes coinciden en que el aprendizaje significativo requiere una mediación contextualizada, en la que se valoren las experiencias, los saberes previos y las diferencias individuales. Así, la formación pedagógica no solo busca desarrollar destrezas técnicas, sino también fortalecer la identidad docente y la reflexión sobre su propia práctica, como componentes esenciales del desarrollo profesional (Loughran, citado en Castro-Durán et al., 2022).

En el contexto de la UNA, la formación pedagógica del profesorado se estructura en torno a cuatro pilares fundamentales: pertinencia, mediación, evaluación para los aprendizajes e integración tecnológica en la docencia. Estos pilares permiten consolidar una práctica universitaria orientada al aprendizaje significativo y a la innovación educativa, fortaleciendo el rol del docente como mediador crítico y reflexivo.

El concepto de competencias pedagógicas resulta clave para comprender este proceso. Moreira et al. (2023) plantean que una educación de calidad en el nivel superior exige que el profesorado desarrolle habilidades personales, investigativas y didácticas que le permitan ejercer su función con eficacia y sensibilidad. Estas competencias integran saberes teóricos, prácticos y actitudinales que sustentan la enseñanza como una práctica reflexiva y ética. Medina León y Vera (2025) hacen énfasis en que

el papel de la formación continua en el fortalecimiento de competencias transversales, tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la ética profesional y la sensibilidad intercultural, competencias que resultan esenciales para responder a la diversidad del estudiantado y a los desafíos sociales contemporáneos. (p. 4)

Por lo que resulta pertinente indicar, acorde con ambas investigaciones, que los procesos de formación del personal docente universitario deben de considerar el cierre de la brecha pedagógica, mediante programas sustentados en corrientes pedagógicas actuales, que permitan el desarrollo de competencias pedagógicas y tecnológicas, pero también con la formación en habilidades sociales, que permitan un reconocimiento de las necesidades de la población estudiantil.

Por lo que la propuesta curricular de los cursos del Núcleo Pedagógico Básico está orientada precisamente en ejes que buscan el fortalecimiento de la identidad de la persona docente, permitiéndoles espacios de acercamiento con el marco axiológico de la UNA, para luego llevarlos a procesos de reflexión de su práctica docente, en un diálogo constante con su contexto profesional específico, al desarrollo de competencias pedagógicas y tecnológicas, pero sobretodo centradas en las personas estudiantes, siguiendo el principio humanista de la Universidad Nacional.

Como parte del proceso de reflexión de la práctica docente, se considera siempre el abordaje de la satisfacción del profesorado como indicador de calidad en los procesos

formativos. Según Jiménez-Bucarey et al. (2021), la satisfacción docente se relaciona con factores institucionales, tecnológicos y metodológicos que influyen en la percepción del aprendizaje y en la efectividad del proceso educativo. En consecuencia, el análisis de las percepciones del profesorado de la UNA constituye una fuente valiosa para evaluar la pertinencia de la oferta formativa e identificar oportunidades de mejora continua.

## **METODOLOGÍA**

### **Sistematización de la experiencia**

La sistematización de experiencia se desarrolló bajo un enfoque mixto, entendido como aquel que “integra de manera intencionada los métodos cuantitativos y cualitativos dentro de un solo estudio para obtener una comprensión más profunda del fenómeno analizado” (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 5). En este sentido, se adoptó un diseño convergente paralelo (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2022), también denominado diseño de triangulación concurrente, en el que ambas vertientes de datos (cuantitativa y cualitativa) se recolectan y analizan de manera simultánea e independiente, para luego integrar sus resultados en la fase interpretativa.

La selección de este diseño se justifica por las características propias del problema de investigación, es decir, evaluar las percepciones del profesorado sobre una experiencia formativa implica, por un lado, cuantificar el grado de satisfacción y la valoración de aspectos específicos del programa (dimensión cuantitativa) y, por otro, comprender el sentido que las personas docentes atribuyen a esa experiencia a través de sus reflexiones (dimensión cualitativa). La integración de ambos enfoques posibilita contrastar los datos cuantitativos con los significados construidos por las personas participantes, fortaleciendo la validez interpretativa de los resultados mediante la triangulación de datos. De este modo, los datos cuantitativos ofrecen una visión global de las tendencias observadas, mientras que los datos cualitativos profundizan en la comprensión de esas tendencias desde la perspectiva de quienes vivieron la experiencia.

El objetivo de la sistematización fue analizar la experiencia de formación pedagógica del profesorado universitario, a partir de sus percepciones, con el fin de identificar niveles de satisfacción, calidad percibida y aprendizajes derivados de su participación en acciones formativas desarrolladas por la Vicerrectoría de Docencia durante los años 2023 y 2024.

La información se obtuvo mediante un cuestionario estructurado de tipo mixto, aplicado al finalizar cada acción formativa. Este instrumento incluyó ítems cerrados con escala Likert y preguntas abiertas destinadas a recoger valoraciones cualitativas sobre la experiencia formativa. El instrumento es construido y validado por el equipo de Evaluación del Desempeño Académico, de la Unidad para la Excelencia e Innovación Docente y se utiliza en todos los procesos de formación docente.

En total, se analizaron 959 cuestionarios correspondientes a los cursos del Núcleo Pedagógico Básico, que representaron aproximadamente el 85 % del total de participantes (1.116 personas) durante dicho periodo. Para el desarrollo del estudio no se realizó un proceso de muestreo, dado que se trabajó con la totalidad de los instrumentos disponibles correspondientes a las personas participantes que finalizaron los cursos analizados. Es importante señalar que, no todas las personas participantes respondieron los instrumentos respectivos. Por tanto, el análisis se basó en el conjunto completo de respuestas válidas obtenidas al cierre de los cursos, lo que corresponde a un abordaje censal de la población que culminó la experiencia formativa.

El análisis cuantitativo se realizó a través de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), mientras que las respuestas abiertas fueron sometidas a un análisis temático

sistemático (Braun & Clarke, 2006), siguiendo un proceso estructurado en tres etapas: codificación, construcción de categorías e integración interpretativa.

Durante la etapa de codificación, las personas investigadoras del equipo realizaron de forma independiente una lectura completa de las respuestas abiertas con el propósito de familiarizarse con la información recopilada. Posteriormente, se aplicó una codificación inductiva, asignando códigos descriptivos provisionales a cada unidad de significado identificada, entendida como un fragmento de texto que expresara una idea completa relacionada con la experiencia formativa. Para la asignación de códigos se consideraron tres criterios principales: la relevancia de la información para los objetivos del estudio, la frecuencia con que una idea aparecía en diferentes cuestionarios y la claridad del contenido para diferenciarlo de otras unidades de significado.

La construcción de categorías se llevó a cabo agrupando los códigos con significados similares en temas más amplios, mediante un proceso de comparación constante. Estas categorías no fueron establecidas previamente, sino que surgieron a partir del análisis de los datos y de la identificación de patrones comunes presentes en las respuestas de participantes de distintos cursos. Una vez elaborado el sistema preliminar de categorías, este fue revisado para garantizar su consistencia interna. Para ello, se evaluó que cada categoría presentara coherencia temática, que representara adecuadamente la diversidad de significados expresados en el conjunto de respuestas y que existiera la menor superposición posible entre categorías. Como resultado de este proceso, se definieron las siguientes categorías de análisis: nivel de satisfacción, relevancia y aplicabilidad de lo aprendido, metodología y estrategias de mediación, recursos y materiales educativos, organización y aspectos logísticos y recomendaciones generales propuestas por participantes.

Con el propósito de fortalecer la calidad y rigurosidad del análisis, se implementaron diversas estrategias para reducir posibles sesgos interpretativos. En primer lugar, la codificación independiente realizada por dos personas investigadoras permitió contrastar y validar las interpretaciones iniciales. En segundo lugar, se llevó un registro reflexivo o diario analítico en el que se documentaron las decisiones tomadas durante el proceso y las consideraciones que orientaron el análisis. En tercer lugar, se realizó una triangulación entre los resultados cualitativos y los datos cuantitativos obtenidos mediante las escalas Likert, lo que permitió identificar coincidencias, diferencias y matices entre ambas fuentes de información. Finalmente, se incorporaron citas textuales representativas de las respuestas del profesorado para ilustrar las categorías construidas y respaldar las interpretaciones realizadas. En conjunto, estas acciones contribuyeron a fortalecer la credibilidad y la transferibilidad de los hallazgos cualitativos (Enworo, 2023).

Finalmente, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes. Los datos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos e institucionales, en cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa establecidos por la American Psychological Association (APA). Asimismo, se procuró mantener una actitud reflexiva y respetuosa durante el análisis, reconociendo la naturaleza formativa de la sistematización y su contribución al aprendizaje institucional.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

La sistematización del Núcleo Pedagógico Básico permitió comprender la experiencia de formación del profesorado universitario desde una perspectiva integral, combinando datos cuantitativos y cualitativos que evidencian la efectividad, pertinencia y áreas de mejora de la oferta formativa. El análisis de 959 cuestionarios mostró una alta valoración de la experiencia, con niveles de satisfacción que reflejan la coherencia entre los objetivos del programa y las expectativas del profesorado. La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos

fortaleció la validez interpretativa y permitió una comprensión integral del fenómeno, en coherencia con los principios de la triangulación metodológica (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). La Tabla 4 presenta una síntesis de las categorías de análisis, las principales tendencias cuantitativas y las implicaciones interpretativas derivadas de su contraste con las respuestas cualitativas del profesorado participante.

Tabla 4. Integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos por categoría de análisis

<b>Categoría</b>	<b>Indicador principal</b>	<b>Tendencia general</b>	<b>Implicación analítica</b>
Nivel de satisfacción	Satisfacción con el curso y recomendación a colegas	Valoración altamente positiva	La experiencia responde a expectativas formativas del profesorado
Relevancia y aplicabilidad	Aporte del curso a la práctica docente	Predominio de valoraciones altas	Los cursos son percibidos como útiles para mejorar la docencia
Metodología y estrategias	Actividades que propician aprendizajes significativos	Valoración favorable, con menor fuerza en interacción entre pares	Se requiere fortalecer espacios colaborativos
Recursos y materiales	Pertinencia de materiales y lecturas complementarias	Alta valoración de recursos principales; menor valoración de lecturas	Conviene diversificar formatos y priorizar recursos aplicados
Organización y logística	Gestión del tiempo y claridad organizativa	Valoración positiva con observaciones sobre carga académica	Es necesario revisar dosificación, tiempos y acompañamiento
Recomendaciones generales	Sugerencias abiertas del profesorado	Énfasis en práctica, retroalimentación e interacción	Las mejoras deben orientarse al acompañamiento y aplicación contextualizada

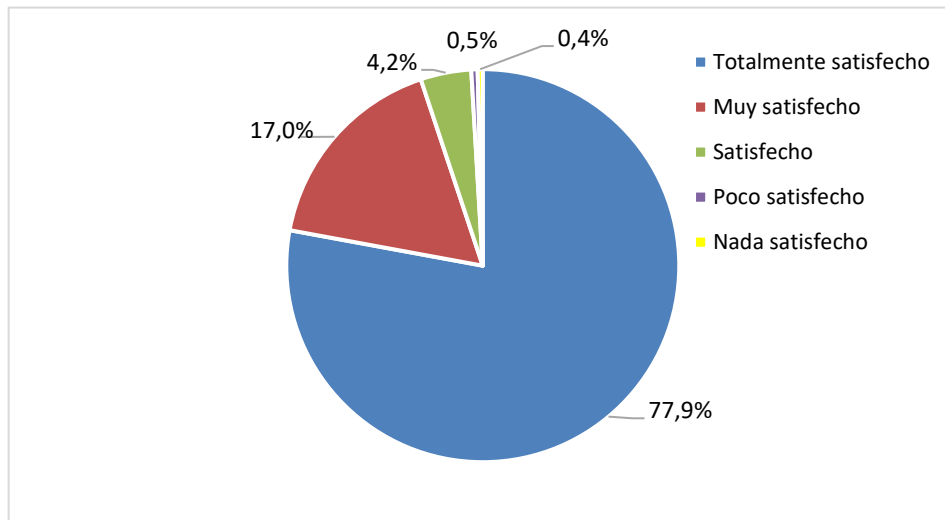
Fuente: Elaboración propia

### ***Nivel de satisfacción***

En la Figura 1 se observa que las valoraciones realizadas por la población estudiada se conglomeran en los niveles más altos de satisfacción, evidenciando la efectividad del proceso formativo.

Aunado a estos datos, el 97 % recomendaría los cursos a otros colegas, y el 82,7 % consideró que se cumplieron plenamente los objetivos de aprendizaje. Estos resultados confirman que el diseño formativo responde a las necesidades del personal docente y que la experiencia logra fomentar la reflexión sobre su práctica, aspecto coincidente con lo señalado por Guskey (2002) respecto a la relación entre satisfacción y cambio en la enseñanza. Contrastado a lo indicado por Jiménez-Bucarey et al. (2021) la satisfacción docente ante una acción formativa donde conceptual y metodológicamente responde a sus intereses y necesidades influye en la efectividad del proceso educativo, así como en aspectos motivacionales, elemento vital para el aprendizaje.

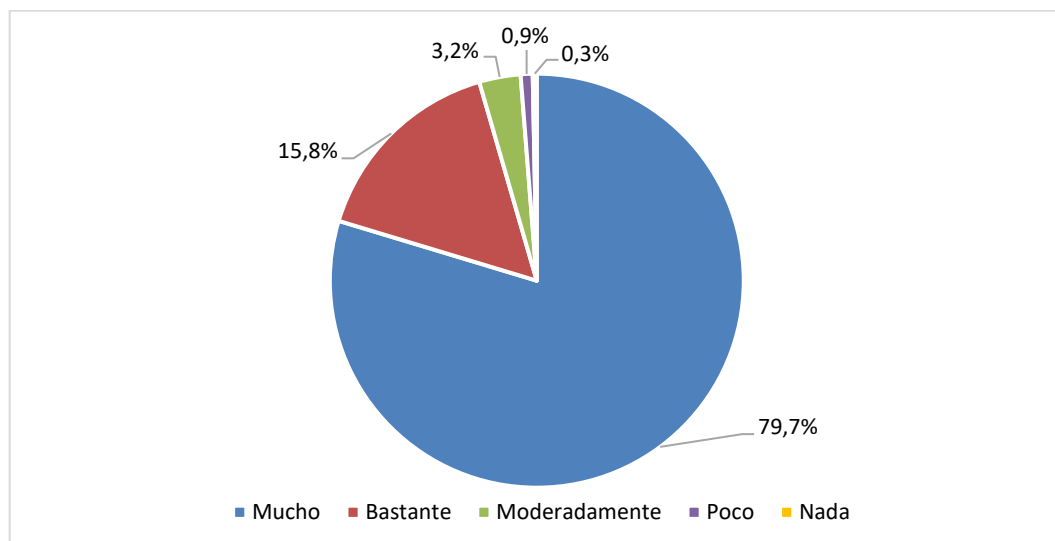
Figura 1. Grado de Satisfacción con el curso



### ***Relevancia y aplicabilidad del curso***

En la Figura 2 se puede apreciar como el 79,6 % de las personas participantes calificó con la máxima puntuación el aporte de los cursos a su desempeño docente. Esta tendencia se complementa con las respuestas abiertas, en las que el profesorado destaca aprendizajes aplicables de forma inmediata, tales como el uso de estrategias de motivación, el diseño de actividades participativas, la formulación de objetivos de aprendizaje, la evaluación formativa y la reflexión sobre el rol docente.

Figura 2: Percepción del aporte del curso a la mejora en la práctica docente



Las reflexiones docentes destacan el valor del espacio de autoanálisis sobre la práctica y la oportunidad de revisar el sentido de la enseñanza en el contexto universitario. Sin embargo, se identificó la necesidad de reducir la carga teórica y fortalecer el componente práctico, aspecto consistente con lo señalado por Avalos (2011) y Moreira et al. (2023), quienes subrayan la importancia del equilibrio entre teoría y acción en la formación docente.

Algunos comentarios emitidos por las personas participantes:

“Dispuse de un espacio de reflexión e integración sobre mi trayectoria y mi responsabilidad universitaria, para revisarla y mejorarla” (Persona docente 1, curso Ser docente en la UNA)

“Las reflexiones sobre las características del estudiantado, los entornos complejos y posibles estrategias para innovar y "aprender a aprender" (Persona docente 2, curso Ser docente en la UNA)

“Varios aspectos de la evaluación, pero sobre todo la formulación de los objetivos de aprendizaje y cómo realimentar al estudiantado” (Persona docente 3, curso Evaluación para los aprendizajes)

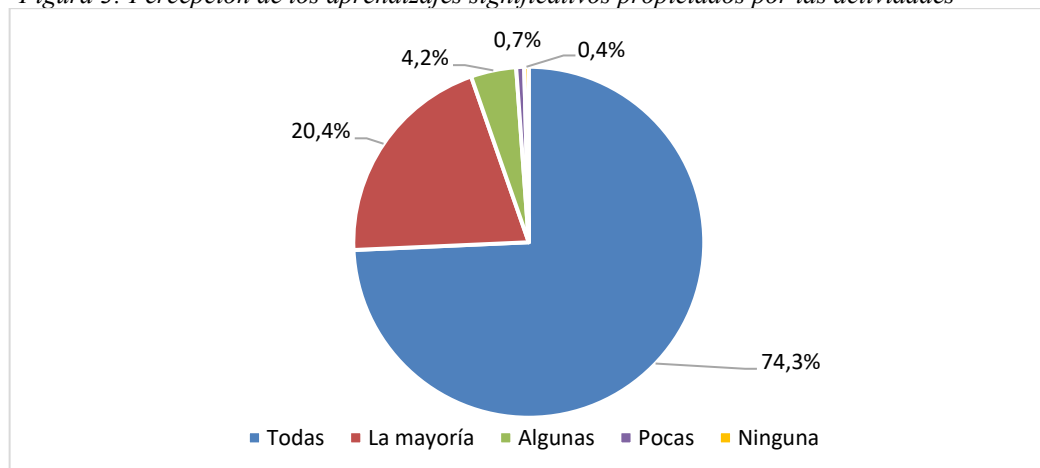
Al analizar las apreciaciones de las personas docentes, se puede inferir afirmativamente que la aplicabilidad constituye uno de los principales criterios mediante los cuales el profesorado valora la formación recibida, identificando que los contenidos con mayor vinculación práctica tienden a ser percibidos como más significativos. Entre los aprendizajes menos significativos se identificaron aquellos de carácter más teórico y con una menor vinculación directa con su práctica docente. Esto sugiere que los cursos logran en su mayoría coherencia entre los contenidos y las expectativas de cada participante, pero podría ser útil reducir la carga teórica y enfocarse en estrategias más aplicadas.

### ***Metodología y estrategias aplicadas***

Esta categoría valora la calidad de las estrategias didácticas empleadas en el curso y su impacto en el aprendizaje del profesorado participante. Incluye ítems orientados a identificar si las actividades desarrolladas favorecieron aprendizajes significativos, si se promovió el intercambio de experiencias y conocimientos entre pares y si los aportes de las personas facilitadoras contribuyeron de manera efectiva al proceso formativo. En conjunto, estos aspectos ofrecen información para analizar la pertinencia pedagógica de la metodología implementada y su capacidad para generar entornos de aprendizaje activos, colaborativos y contextualizados.

En la Figura 3 se evidencia que Las actividades desarrolladas fueron valoradas positivamente por su contribución al logro de aprendizajes significativos, destacando la claridad metodológica y la coherencia de las actividades con los objetivos.

Figura 3: Percepción de los aprendizajes significativos propiciados por las actividades



No obstante, la valoración del intercambio entre pares fue ligeramente inferior (50% puntuación máxima), lo cual sugiere la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo, especialmente considerando que los cursos se desarrollan en modalidad virtual asincrónica, siempre considerando que el diseño de actividades de interacción requiere una planificación más intencionada para evitar que la participación entre pares dependa únicamente de foros o intercambios puntuales.

Algunos comentarios al respecto:

“La diversidad de actividades promovieron la participación activa, así como conocer las opiniones y trabajos de otros compañeros.” (Persona docente 1, curso Ser docente en la UNA)

“El curso me retó a hacer mapas mentales, infografías, usar la IA, desarrollar un podcast y otra serie de herramientas que propiciaron mi aprendizaje.” (Persona docente 2, curso Mediación Tecnopedagógica)

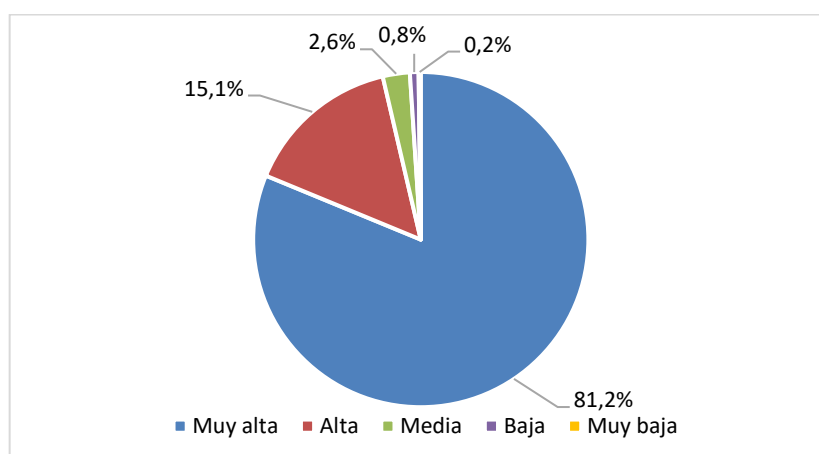
“Estoy muy satisfecha con la variedad de actividades, ya que requerían de distintas habilidades.” (Persona docente 3, curso Mediación Tecnopedagógica)

Este hallazgo coincide con estudios sobre educación en línea que destacan la interacción entre pares como un componente clave para la construcción colectiva del conocimiento (Jiménez-Bucarey et al., 2021). Se recomienda, por tanto, fortalecer los espacios de diálogo y colaboración mediante foros moderados, debates sincrónicos o actividades de coevaluación.

### **Recursos y materiales utilizados**

Los ítems incluidos en esta dimensión indagan si los contenidos fueron presentados de manera clara y accesible, a través de diferentes formatos, y si las lecturas complementarias enriquecieron la comprensión de los temas abordados. Esta categoría permite valorar, no solo la percepción sobre la calidad técnica y pedagógica de los materiales, sino también su adecuación a las necesidades del profesorado universitario y su potencial para apoyar la reflexión y la aplicación en el contexto universitario. La Figura 4 muestra la valoración sobre la pertinencia de los materiales y recursos utilizados en los diferentes cursos. Este es un aspecto fundamental para el equipo de facilitadores, debido a que, al ser los cursos de autoaprendizaje, los recursos son un eje fundamental para la apropiación de los aprendizajes. La valoración de los recursos y materiales evidencia una percepción positiva sobre su claridad, pertinencia y coherencia con los contenidos de los cursos.

Figura 4: Pertinencia de los materiales y recursos utilizados



En el caso de las lecturas complementarias (no obligatoria) obtuvieron calificaciones más bajas, con una tendencia del 81,4 % hacia valoraciones de 2 en una escala de 1 a 5. Este resultado revela la necesidad de revisar la selección y contextualización de las lecturas, privilegiando recursos más visuales, prácticos y aplicados al contexto de la UNA. Este hallazgo sugiere que, en cursos virtuales de autoaprendizaje, la calidad del material no depende únicamente de su rigor académico, sino también de su accesibilidad, variedad de formatos y relación explícita con la práctica docente. Por tanto, más que aumentar la cantidad de recursos, la mejora debería orientarse a seleccionar materiales más aplicados, multimodales y vinculados con situaciones reales del quehacer universitario.

La incorporación de más materiales multimodales, como videos, podcasts o infografías, podría mejorar la accesibilidad y la motivación, alineándose con los principios del diseño universal para el aprendizaje (Mayer, 2009).

Algunos comentarios al respecto:

“Excelentes videos, muy bien seleccionados.” (Persona docente 1, curso Mediación Tecnopedagógica)

“Al ser un curso mediado por internet, es fundamental la calidad de los materiales; estos son claros y coherentes con los contenidos.” (Persona docente 2, curso Evaluación para los aprendizajes)

“El uso de infografías, videos, etc. fue genial” (Persona docente 3, curso Ser docente en la UNA)

### ***Organización y aspectos logísticos***

Esta categoría analiza la planificación general del curso y la gestión del tiempo durante el desarrollo de la experiencia formativa. Los elementos analizados son fundamentales en la educación en línea, donde la estructura, la claridad organizativa y el soporte tecnológico inciden directamente en la calidad del aprendizaje.

Respecto a la percepción sobre la distribución y gestión del tiempo en el curso, los resultados muestran una valoración mayoritariamente positiva, el 86,6% de las personas participantes seleccionaron la puntuación máxima, una proporción menor expresó observaciones relacionadas con la carga académica, la cantidad de actividades y la necesidad de mayor flexibilidad en los plazos.

Estos resultados permiten comprender que la organización logística no constituye un problema generalizado, pero sí un aspecto sensible para determinados grupos de participantes, especialmente en cursos virtuales asincrónicos donde la autogestión del tiempo se combina con las responsabilidades académicas y laborales del profesorado.

Los siguientes comentarios ejemplifican estas necesidades:

“Se podría mejorar el curso con alguna actividad sincrónica opcional para compartir experiencias y aclarar dudas.” (Persona docente 1, curso Ser docente en la UNA)

“El curso se vuelve muy cargado de información y tareas, podría considerarse extenderlo una semana más o reducir lecturas.” (Persona docente 2, curso Evaluación para los aprendizajes)

“Me parece que sería mucho más realista bajar la cantidad de actividades o distribuirlas mejor durante las semanas.” (Persona docente 3, curso Mediación Tecnopedagógica)

Se consultó a las personas participantes sobre recomendaciones a nivel logístico que permitieran mejorar la experiencia formativa. Cabe destacar que un número significativo (62 respuestas) indicó no tener sugerencias, lo que refuerza la percepción general positiva respecto a la logística del curso. Sin embargo, entre las sugerencias más frecuentes se identifican: la necesidad de mejorar la organización de la información y la claridad en las instrucciones de las actividades, incorporar dinámicas más variadas para fomentar la interacción, por ejemplo, alternativas al uso exclusivo de foros; ampliar la flexibilidad en la forma de entrega de las tareas, permitiendo diferentes formatos y garantizar una retroalimentación más oportuna, complementada con el uso de recordatorios.

Los aportes mencionados evidencian oportunidades para fortalecer el diseño instruccional, especialmente en lo relativo a la claridad, la interacción y la adaptabilidad de la oferta formativa.

### ***Recomendaciones generales propuestas por participantes***

El formulario incluyó un espacio abierto destinado a que las personas participantes pudieran formular recomendaciones para mejorar la oferta formativa del Núcleo Pedagógico Básico, con base en su experiencia durante cada uno de los cursos. Entre las sugerencias más recurrentes se destacan: la necesidad de reducir la carga teórica y equilibrarla con recursos más visuales y prácticos, como la incorporación de videos en lugar de lecturas extensas; mejorar la retroalimentación y el acompañamiento por parte de las personas facilitadoras; así como diversificar las estrategias de aprendizaje para incorporar actividades más dinámicas e interactivas que favorezcan el compromiso y eviten la monotonía.

“Incluir más herramientas para aplicar la parte teórica en los cursos que impartimos.”  
(Persona docente 1, curso Ser docente en la UNA)

“Todo bien, solo valorar añadir una semana, ya que la carga académica es alta” (Persona docente 2, curso Evaluación para los aprendizajes)

“Que incluyan videos reales utilizando la página o ejemplos aplicados.” (Persona docente 3, curso Diseño de cursos en el Aula Virtual)

Estas observaciones aportan insumos valiosos para la mejora continua de la propuesta formativa desarrollada a través del Núcleo Pedagógico Básico. Los resultados confirman que la formación pedagógica ofrecida por la UNA cumple con su propósito de promover la reflexión docente y el desarrollo de competencias pedagógicas. La alta valoración en satisfacción y pertinencia evidencia que el programa ha logrado construir una base sólida de conocimientos pedagógicos y tecnológicos en el profesorado universitario. Sin embargo, también se identifican áreas de mejora vinculadas con la retroalimentación, la interacción y la integración práctica, que deben fortalecerse mediante ajustes metodológicos. En conjunto, los hallazgos coinciden con lo planteado por Urdy-Cáceres y Tenorio-Guevara (2022), quienes afirman que la formación continua del profesorado es tanto un reto como una oportunidad para elevar la calidad de la enseñanza universitaria.

## **CONCLUSIONES**

El análisis de los resultados de la sistematización permite afirmar que las personas participantes de los cursos del Núcleo Pedagógico Básico perciben que la formación impulsada por la Universidad Nacional constituye una experiencia significativa, pertinente y coherente con las necesidades institucionales y sus expectativas. La oferta formativa puede considerarse atinada, pues cumple con su propósito de fortalecer las competencias pedagógicas y promover

la reflexión sobre la práctica docente. Este proceso ha favorecido la construcción de una cultura pedagógica compartida dentro de la institución, orientada a la mejora continua y a la consolidación del Modelo Pedagógico.

Entre los principales aprendizajes derivados de la experiencia, se destaca la pertinencia de la modalidad virtual asincrónica, que ha permitido ampliar la participación de docentes de distintas sedes y contextos. No obstante, esta modalidad plantea el reto de equilibrar la profundidad teórica con la aplicación práctica de los contenidos, mediante estrategias de aprendizaje que fomenten el intercambio, la colaboración y la reflexión colectiva. En este sentido, se reconoce la necesidad de diversificar los recursos y materiales educativos, como principio orientador para asegurar la accesibilidad, la variedad de formatos y la inclusión de diferentes estilos de aprendizaje.

La experiencia evidencia también la importancia de generar actividades pedagógicas variadas y dinámicas que promuevan el aprendizaje activo y significativo. Las herramientas tecnológicas deben emplearse no solo como soporte, sino como medios para propiciar experiencias innovadoras: entregas en formatos alternativos, uso de recursos multimedia, creación de materiales interactivos, simulaciones o dinámicas como juegos, mapas mentales, podcasts o infografías. Estas propuestas no solo aumentan la motivación del profesorado participante, sino que les ofrecen ejemplos concretos de metodologías activas aplicables en su propia práctica docente.

La sistematización también evidencia que el Núcleo Pedagógico Básico contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas pedagógicas fundamentales, generando un mayor interés por la reflexión sobre la práctica y por la innovación educativa. Las personas docentes que han participado en la formación demuestran una transformación positiva en su forma de concebir la enseñanza, incorporando estrategias centradas en la participación del estudiantado, la contextualización del aprendizaje y la evaluación formativa.

De manera general, el Núcleo Pedagógico Básico se consolida como una iniciativa prioritaria para fortalecer la identidad docente y la mediación pedagógica en coherencia con el Modelo Pedagógico Institucional. Su impacto trasciende la capacitación técnica, al fomentar una mirada crítica y reflexiva de la docencia universitaria. No obstante, se recomienda seguir ampliando la oferta formativa hacia niveles avanzados y temáticas emergentes, como la evaluación auténtica, las metodologías activas y la integración de la inteligencia artificial en los procesos educativos.

Asimismo, se sugiere consolidar mecanismos sistemáticos de evaluación y seguimiento del programa que permitan valorar el grado de transformación de las prácticas docentes y su impacto en los resultados estudiantiles. La experiencia deja en evidencia la necesidad de continuar promoviendo la investigación y la sistematización sobre docencia universitaria como parte del desarrollo institucional.

La continuidad y fortalecimiento del Núcleo Pedagógico Básico serán determinantes para avanzar hacia una educación superior más innovadora, crítica y humanista, capaz de responder con pertinencia y sensibilidad a los desafíos del presente y del futuro.

Como línea futura, se recomienda fortalecer los mecanismos de seguimiento posterior a la finalización de los cursos, con el fin de valorar en qué medida los aprendizajes declarados por las personas docentes se traducen en transformaciones concretas de su práctica y en mejoras en la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

### **Limitaciones del estudio**

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse en la interpretación de sus resultados. En primer lugar, los hallazgos responden a un contexto institucional específico, vinculado con las acciones formativas desarrolladas por la Vicerrectoría de

Docencia durante los años 2023 y 2024, por lo que no se pretende una generalización estadística a otros escenarios universitarios, sino aportar comprensión sobre una experiencia situada. En segundo lugar, la información analizada se basa en autopercepciones del personal docente participante, lo cual permite recuperar valoraciones significativas sobre la experiencia formativa, pero también puede estar influido por factores subjetivos, expectativas personales, niveles diferenciados de involucramiento en los cursos, así como conocimientos previos relacionados con la temática pedagógica. Asimismo, al aplicarse el cuestionario al finalizar cada acción formativa, las respuestas pudieron verse condicionadas por la satisfacción inmediata con la experiencia, la cercanía temporal con las actividades desarrolladas o el deseo de emitir valoraciones socialmente favorables. A pesar de estas limitaciones, el uso de un enfoque mixto, la triangulación entre datos cuantitativos y cualitativos, y la codificación independiente de las respuestas abiertas contribuyeron a fortalecer la rigurosidad y la credibilidad del análisis.

### **Contribución de los autores**

Oscar Castro Vargas: Conceptualización, Supervisión, Investigación, Redacción-Borrador Original. Marianela Delgado Fernández: Visualización, Investigación, Redacción-revisión y edición. Patricia Torres Sánchez: Investigación, Curación de datos, Análisis formal. Beltrán Seco Villalobos: Investigación, Metodología, Redacción-revisión y edición.

### **REFERENCIAS**

- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguita, J., & Aillón-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: Una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), e2514. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Enworo, O. C. (2023). Application of Guba and Lincoln's parallel criteria to assess trustworthiness of qualitative research on indigenous social protection systems. *Qualitative Research Journal*, 23(4), 372–384. <https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2022-0116>
- Espinoza Arroyo, M. G. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 83–96. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.5>
- Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional de Costa Rica. (2015, 17 de agosto). *Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/6693>
- Fernandes, S. R., Araújo, N. A., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Pedagogical training and teaching quality in higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 13(2), 104. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/3/309>
- Gómez Zeliz, J., De Vega, M., Baroni, B., López, L., & Grinsztajn, F. (2024). Impactos pedagógicos de la formación docente en las prácticas de enseñanza desde la percepción de los profesores. En *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación* (Ensenada, 13–15 de noviembre de 2024).

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Heras Castillo, V. E. (2017). La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review*, 16, 65–73. <http://hdl.handle.net/10226/2051>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Baptista, M. P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jara Holliday, O. (2020). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación Popular.
- Jarauta, B., Hervás, G., Calduch, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: Un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero & P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes?* (pp. 27–37). Octaedro.
- Jiménez-Bucarey, C., Acevedo-Duque, Á., Müller-Pérez, S., Aguilar-Gallardo, L., Mora-Moscoso, M., & Cachicatari-Vargas, E. (2021). Student's satisfaction of the quality of online learning in higher education: An empirical study. *Sustainability*, 13(21), 11960. <https://doi.org/10.3390/su132111960>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Macías, V. M. G., Rodríguez, A. R., Álava, W. L. S., & García, N. G. Y. (2025). Modelo de preparación del docente universitario con perfil no pedagógico. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (80), 104–109.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Medina-León, T. A., & Ibarrola, N. A. V. (2025). Formación continua docente como motor de innovación pedagógica en educación superior. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 5(11), 43–54.
- Morales, A. M., Mena-Lorca, J. J., Mena-Lorca, A., & Carranza, P. (2025). Fomento de habilidades en la formación inicial de profesores de matemáticas para el siglo XXI. *Formación Universitaria*, 18(1), 75–88. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000100075>
- Moreira, M. A., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. J. R., Cunha, N. B., Viana, M. A., & Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90–123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Reglamento de Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías. (2025, 4 de marzo). *Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/7179>
- Rosales, W. A., & Camejo, L. C. (2025). La superación del docente universitario, necesidad y exigencia actual de la sociedad angolana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 44(3), 327–339.
- Suárez Suárez, G., Morales Calatayud, M., María, L., & Álvarez, B. (2019). Modelo de formación pedagógica para profesores de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(Supl.), 302–315. [https://www.scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0138-65572019000500002&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0138-65572019000500002&script=sci_arttext)
- Tirado, F., & Peralta, J. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos: Una alternativa socioconstructivista. *Perfiles Educativos*, 43(172), 60–77. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172.59490>
- Urday-Cáceres, J. R., & Tenorio-Guevara, T. (2022). Formación continua del docente universitario: Reto y oportunidad para una enseñanza de calidad. *Revista Maestro y Sociedad*, 19(3), 1100–1129. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5658>