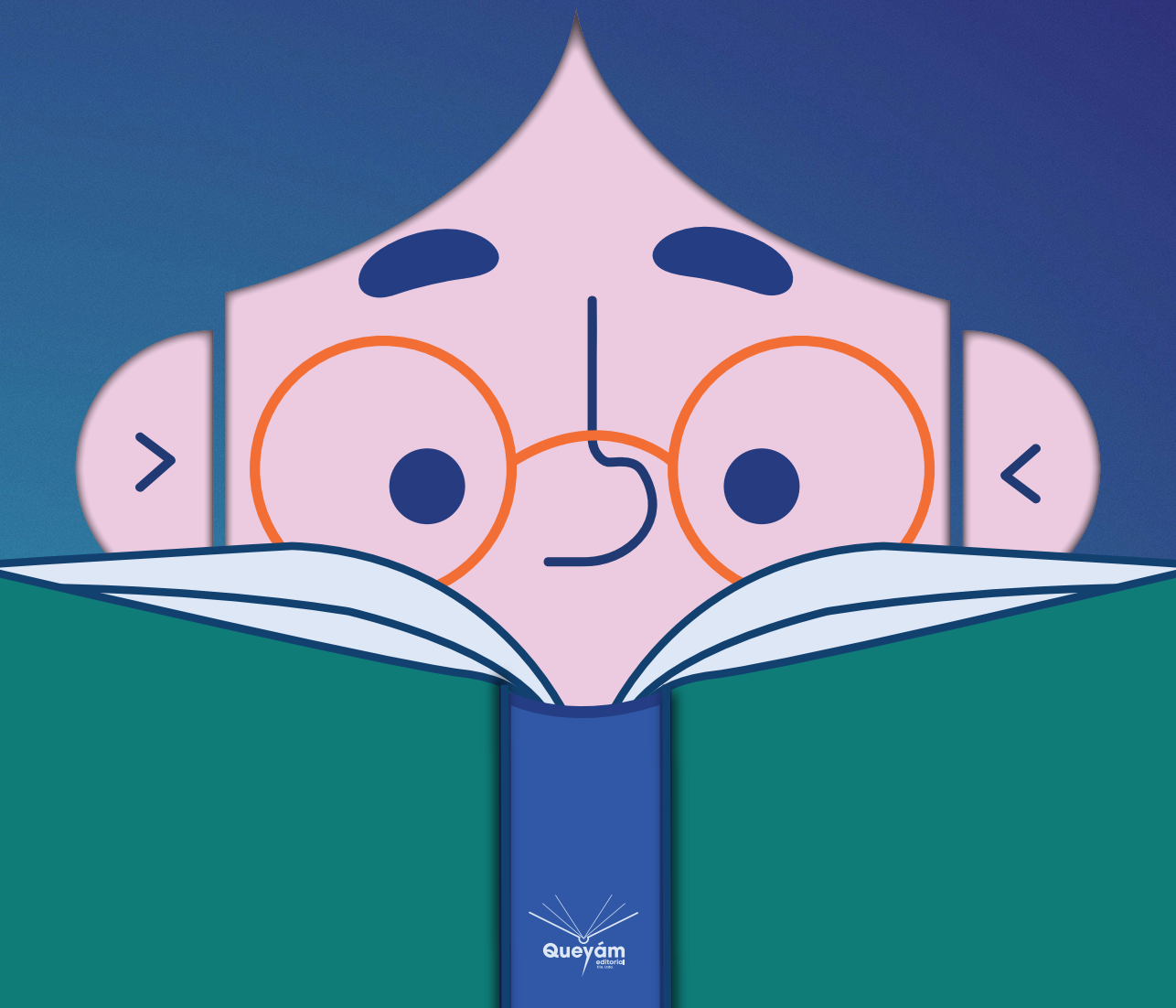


Redes de aprendizaje docente:

Modelo conceptual y metodológico
para la sostenibilidad y la inclusión universitaria

YESSEÑA ROMERO ACOSTA



Copyright 2025 Compañía Editorial
Reservados todos los derechos.
© Editorial QUEYÁM Cía. Ltda.
Pérez de Anda 01-180 y Castillo
Ambato – Ecuador
Teléfono: (+593) 96 239 7155
editorial@queyam.com

Primera edición

ISBN: 978-9942-7409-4-6

Fecha de publicación: 31-10-2025

AUTORES:

Yesseña Jacqueline Romero Acosta

Equipo editorial

| | |
|-------------------------------|---------------------------|
| Director: | Diego Bonilla Jurado |
| Coordinador editorial: | Fernanda Núñez Ambato |
| Editor literario: | Eliana Moreta Banda |
| Diseño y diagramación: | Fernando Ortiz Betancourt |

Revisores:

Evelyn Cuesta Andaluz

Universidad Internacional de La Rioja (España)

Ángel Sailema Torres

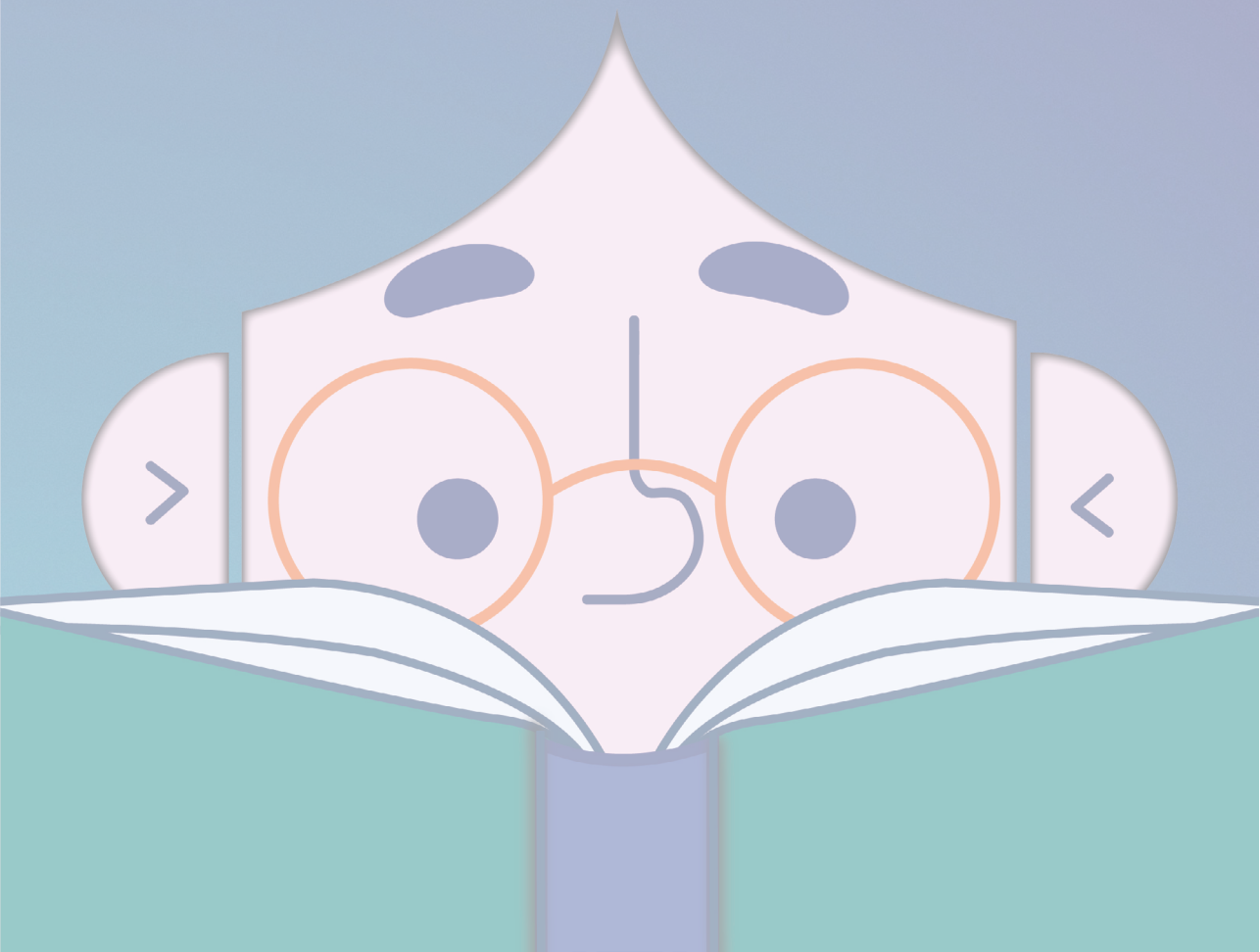
Universidad Técnica de Ambato Ecuador (Ecuador)

© Editorial QUEYÁM Cía. Ltda., 2025.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida, almacenada o transmitida en ninguna forma ni por ningún medio sin autorización previa de la editorial.

Redes de aprendizaje docente:

Modelo conceptual y metodológico
para la sostenibilidad y la inclusión universitaria



ÍNDICE

FUNDAMENTOS DE LAS REDES DE APRENDIZAJE DOCENTE (RAD) PARA LA SOSTENIBILIDAD E INCLUSIÓN

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.1. Bases conceptuales y teóricas de las Redes de Aprendizaje Docente (RAD) | 3 |
| 1.1.1. Evolución del aprendizaje docente en la universidad | 3 |
| 1.1.2. Marcos teóricos clave | 4 |
| 1.1.3. Comunidades de práctica | 5 |
| 1.1.4. Aprendizaje situado | 5 |
| 1.1.5. Conectivismo | 5 |
| 1.1.6. Mejora colaborativa | 6 |
| 1.1.7. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) | 6 |
| 1.1.8. Síntesis conceptual: hacia un modelo sistémico y sostenible | 6 |
| 1.1.9. Definiciones operativas clave | 7 |
| 1.2. Estructura, actores y funcionamiento de una RAD sostenible e inclusiva | 9 |
| 1.2.1. Componentes estructurales de una RAD | 9 |
| 1.2.2. Tipología de Redes de Aprendizaje Docente (RAD) | 10 |
| 1.2.3. Factores críticos de sostenibilidad e inclusión | 11 |
| 1.2.4. Ejemplos latinoamericanos de RAD sostenibles e inclusivas | 13 |
| 1.2.5. Hacia una arquitectura inclusiva y sostenible | 14 |
| 1.3. Alineación de las RAD con los ODS y condiciones de éxito | 18 |
| 1.3.1. Las RAD como ecosistemas de sostenibilidad educativa | 18 |
| 1.3.2. Alineación de las RAD con los ODS | 19 |
| 1.3.3. Indicadores narrativos de la matriz RAD–ODS | 22 |
| 1.3.4. Condiciones de éxito y riesgos emergentes | 23 |

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y DISEÑO DEL MODELO CONCEPTUAL DE LA RAD

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1. Diagnóstico institucional para la construcción de la RAD | 26 |
| 2.1.1. Propósito y alcance del diagnóstico | 28 |
| 2.1.2. Dimensiones y criterios de análisis diagnóstico | 30 |
| 2.1.3. Métodos e instrumentos de levantamiento | 33 |
| 2.1.4. Síntesis de hallazgos y línea base del diagnóstico institucional | 35 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2. Diseño del modelo conceptual de la RAD | 37 |
| 2.2.1. Propósito, principios y alcance del modelo conceptual de la RAD | 39 |
| 2.2.2. Componentes estructurales de la RAD | 42 |
| 2.2.3. Teoría de cambio y supuestos del modelo conceptual de la RAD | 45 |
| 2.2.4. Aplicación práctica y validación participativa del modelo conceptual de la RAD | 47 |
| 2.3. Indicadores, riesgos y validación participativa del modelo de la RAD | 50 |
| 2.3.1. Fundamentación y propósito del sistema de indicadores | 52 |
| 2.3.2. Construcción y clasificación de indicadores | 54 |
| 2.3.3. Gestión de riesgos institucionales y estrategias de mitigación | 56 |
| 2.4. Kit Diagnóstico Institucional de la RAD | 62 |

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y PROTOCOLO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA RAD

| | |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1. La RAD como estrategia de acción y mejora continua | 67 |
| 3.1.1. Finalidad estratégica de la RAD | 67 |
| 3.1.2. Principios operativos y fundamentos teóricos | 68 |
| 3.1.3. Articulación entre RAD y los ODS | 70 |
| 3.2. Protocolo de implementación de la RAD (Ciclo PDCA) | 72 |
| 3.2.1. Fase de preparación (PLAN) | 72 |
| 3.2.2. Fase de lanzamiento (DO) | 84 |
| 3.2.3. Fase de revisión (CHECK) | 88 |
| 3.2.4. Fase de institucionalización (ACT) | 89 |

EVALUACIÓN, EVIDENCIA E INVESTIGACIÓN APLICADA DE RAD

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.1. Marco de evaluación: lógica de resultados y normas de calidad | 98 |
| 4.1.1. La evaluación como columna vertebral de las RAD | 98 |
| 4.1.2. Teoría del cambio de RAD: de los insumos al impacto | 98 |
| 4.1.3. Indicadores a corto, medio y largo plazo | 99 |
| 4.1.4. Modelos de orientación de evaluación | 100 |
| 4.1.5. Estándares de calidad educativa e internacionalización | 101 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1.6. Evaluación formativa y sumativa: dos caras de la misma mejora | 101 |
| 4.2. Diseños de investigación factibles y ética en RAD | 102 |
| 4.2.1. Investigación nacida de la práctica | 102 |
| 4.2.2. El estudio de caso como ventana al aprendizaje real | 102 |
| 4.2.3. Diseños ligeros cuasiexperimentales: medir sin perder humanidad | 103 |
| 4.2.4. Métodos mixtos: escuchar números y voces | 104 |
| 4.2.5. Ética y consentimiento: investigación sin dañar la confianza | 105 |
| 4.2.6. Investigación posible, ética y transformadora | 106 |
| 4.3. Instrumentos de recopilación de evidencia | 106 |
| 4.3.1. La evidencia como motor de mejora | 106 |
| 4.3.2. Rúbricas inclusivas de observación de clases | 107 |
| 4.3.3. Encuesta de colaboración docente | 108 |
| 4.3.4. Registro de productos de red | 109 |
| 4.3.5. Registros reflexivos: narrar para aprender | 110 |
| 4.3.6. Triangulación: combinación de instrumentos para comprender mejor | 111 |
| 4.4. Sostenibilidad, escalamiento y transferencia de la RAD | 112 |
| 4.4.1. Más allá del proyecto: la RAD como cultura institucional | 112 |
| 4.4.2. Estrategias para la sostenibilidad: institucionalización, recursos y liderazgo | 112 |
| 4.4.3. Repositorios abiertos y gestión del conocimiento | 113 |
| 4.4.4. Escalamiento: crecer sin perder identidad | 114 |
| 4.4.5. Transferencia de conocimiento y alianzas sostenibles | 114 |
| 4.4.6. Una RAD que crece, se comparte y permanece | 116 |
| 4.5. Difusión y comunicación de resultados | 116 |
| 4.5.1. Comunicar para transformar | 116 |
| 4.5.2. Estrategias de difusión: tres niveles de alcance | 117 |
| 4.5.3. Formatos de comunicación: del informe técnico al artículo breve | 118 |
| 4.5.4. Comunicación ejecutiva y visualización de resultados | 119 |
| 4.5.5. Ciencia abierta y visibilidad académica | 120 |
| 4.5.6. De la evidencia al impacto | 121 |
| 5. BIBLIOGRAFÍA | 123 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. Componentes y roles de una RAD | 10 |
| Tabla 2. Dimensiones RIAD | 17 |
| Tabla 3. Resultados y logros (2022–2024) | 17 |
| Tabla 4. Dimensiones y criterios de análisis del diagnóstico institucional | 32 |
| Tabla 5. Síntesis de hallazgos y línea base del diagnóstico institucional | 37 |
| Tabla 6. Componentes estructurales del modelo conceptual de la RAD | 45 |
| Tabla 7. Matriz de indicadores, riesgos y validación participativa de la RAD | 52 |
| Tabla 8. Kit Diagnóstico Institucional de la RAD | 62 |
| Tabla 9. Ejemplo de cuestionario | 63 |
| Tabla 10. Matriz de hallazgos del diagnóstico institucional | 64 |
| Tabla 11. Datos generales | 76 |
| Tabla 12. Métodos e instrumentos | 76 |
| Tabla 13. Principales hallazgos | 77 |
| Tabla 14. Matriz de priorización | 77 |
| Tabla 15. Mapa de aliados estratégicos | 78 |
| Tabla 16. Indicadores base de referencia | 78 |
| Tabla 17. Síntesis y recomendaciones | 79 |
| Tabla 18. Validación del reporte | 79 |
| Tabla 19. Matriz de descripción de funciones | 80 |
| Tabla 20. Indicadores mínimos de avance | 87 |
| Tabla 21. Guía rápida de protocolo PDCA | 93 |
| Tabla 22. Teoría del cambio de RAD | 99 |
| Tabla 23. Ejemplo de una rúbrica de observación de clase inclusiva | 107 |
| Tabla 24. Breve encuesta sobre la colaboración docente | 108 |
| Tabla 25. Formato de registro de productos de red | 109 |
| Tabla 26. Estrategia para la sostenibilidad | 113 |
| Tabla 27. Estrategias de difusión según el nivel de alcance | 117 |
| Tabla 28. Ejemplo de estructura de informe técnico | 118 |
| Tabla 29. Ejemplo de estructura de artículo breve | 119 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Bases conceptuales y teóricas de las Redes de Aprendizaje Docente (RAD) | 2 |
| Figura 2. Mapa Integrador. Sostenibilidad institucional | 7 |
| Figura 3. Modelo de gobernanza colaborativa de una RAD | 13 |
| Figura 4. Modelo de alineación RAD-ODS | 21 |
| Figura 5. Ciclo de aplicación y validación participativa del modelo conceptual de la RAD | 49 |
| Figura 6. Interrelación de los ejes operativos | 71 |
| Figura 7. Etapas operativas de la RAD | 92 |
| Figura 8. Ejemplificación de indicadores | 99 |
| Figura 9. Transferencia efectiva | 115 |
| Figura 10. Visualización de resultados | 120 |

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DE LAS REDES DE APRENDIZAJE DOCENTE (RAD) PARA LA SOSTENIBILIDAD E INCLUSIÓN

El desarrollo docente en la educación superior se encuentra actualmente en un punto de inflexión. Las transformaciones sociales, tecnológicas y epistemológicas del siglo XXI han modificado profundamente las formas de aprender, enseñar y producir conocimiento en las universidades (Entwistle, 2012). En este contexto, las Redes de Aprendizaje Docente (RAD) emergen como un modelo innovador que redefine la formación del profesorado al situarla en una lógica colaborativa, abierta y sostenible.

Este apartado tiene como propósito ofrecer una comprensión sólida de los fundamentos epistemológicos y teóricos que sustentan la noción de red aplicada al aprendizaje docente (Pan & Chen, 2023). A partir del estudio de teorías contemporáneas como las comunidades de práctica, el aprendizaje situado, el conectivismo (Siemens, 2004; Downes, 2005), la mejora colaborativa y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Cabezas et al., 2021), se busca mostrar cómo las RAD integran estas perspectivas en un modelo sistémico orientado a la sostenibilidad institucional y la inclusión universitaria. Asimismo, se proporcionan herramientas conceptuales que permitan al lector analizar críticamente las prácticas de desarrollo docente desde un enfoque relacional y de aprendizaje colectivo (Aparicio & Sepúlveda, 2019; Hsieh, 2022).





A lo largo del capítulo se presentarán los fundamentos que permiten responder preguntas clave como:

- » ¿Qué teorías explican la emergencia de las redes como estructuras de aprendizaje profesional?
- » ¿Cómo se articulan los enfoques de colaboración, conectividad e inclusión en el marco de la educación superior?
- » ¿De qué manera las RAD contribuyen a la sostenibilidad institucional y al fortalecimiento del tejido docente universitario?
- » La lectura de este subtema permitirá al lector desarrollar competencias analíticas y reflexivas orientadas a:
 - » Interpretar críticamente los marcos teóricos del aprendizaje en red.
 - » Reconocer los principios de sostenibilidad e inclusión que guían la acción docente colaborativa.
 - » Proyectar estrategias de formación universitaria basadas en modelos de red.

En síntesis, este primer subtema constituye el anclaje conceptual del libro, al proporcionar los cimientos teóricos sobre los cuales se construye el modelo metodológico de las Redes de Aprendizaje Docente (RAD) (Fuentes et al., 2021). Dicho modelo permite comprender el papel del docente como agente activo dentro de una red viva de conocimiento (Fausto Zuleta et al., 2021), comprometida con la equidad, la innovación y la sostenibilidad de la educación superior.

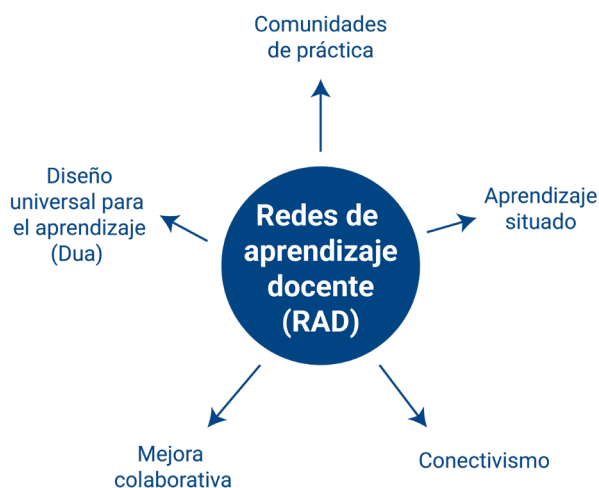


Figura 1. Bases conceptuales y teóricas de las Redes de Aprendizaje Docente (RAD)

Fuente: Elaborado por la autora con base en la ruta de conceptualización y teorías RAD (2025).





En la periferia, un anillo vincula estos ejes con los principios transversales de sostenibilidad, inclusión y colaboración, lo que refleja su integración en el modelo general del libro.

1.1. Bases conceptuales y teóricas de las Redes de Aprendizaje Docente (RAD)

El desarrollo docente en la educación superior ha transitado, en las últimas décadas, desde una lógica individualista centrada en la formación aislada del profesorado hacia modelos colaborativos y en red (Martínez, 2025). Este cambio responde tanto a transformaciones epistemológicas en la comprensión del aprendizaje como a las demandas de sostenibilidad, inclusión y calidad educativa promovidas por organismos internacionales como la UNESCO (2017) y la OCDE-SUMMA (2025).

Las Redes de Aprendizaje Docente (RAD) emergen en este contexto como estructuras dinámicas que promueven el intercambio de saberes, la co-creación de conocimiento y la mejora continua de la práctica educativa (Parra, 2024). Su fundamentación se nutre de comunidades de práctica (Liriano, 2023), aprendizaje situado, conectivismo (Mulumeoderhwa, 2024), mejora colaborativa y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020).

Estas bases confieren a las RAD un carácter sistémico e inclusivo, coherente con los desafíos de la educación del siglo XXI (Marqués et al., 2022).

1.1.1. Evolución del aprendizaje docente en la universidad

Históricamente, la formación del profesorado universitario se apoyó en modelos individuales y en la actualización disciplinar esporádica (Sims et al., 2025). En este esquema, el docente era concebido como un receptor pasivo de contenidos o como un profesional autónomo responsable de su mejora personal. La aceleración tecnológica y la diversificación del estudiantado evidenciaron las limitaciones de este enfoque (Tamayo et al., 2021).





Desde fines del siglo XX, las universidades incorporaron estrategias de aprendizaje organizacional y comunidades académicas de práctica, que reconocen la naturaleza social del conocimiento y la importancia de los vínculos entre pares (Kleinschmit et al., 2023). Esta transición implica entender la docencia como un proceso relacional y colaborativo, orientado al bien común institucional (Huijboom et al., 2023).

En la actualidad, las RAD representan la evolución de estas experiencias: integran tecnologías digitales, comunidades interdisciplinarias (Scott et al., 2023), estructuras de gobernanza colaborativa y principios de sostenibilidad institucional. Así, trascienden la noción tradicional de capacitación para configurarse como ecosistemas de aprendizaje continuo, donde el conocimiento se produce, circula y transforma de manera permanente (Diery et al., 2020).

1.1.2. *Marcos teóricos clave*

Las RAD se sustentan en un entramado interdisciplinario que integra diversas perspectivas del aprendizaje contemporáneo (Prenger et al., 2021):

- » **Comunidades de práctica (Jenkins et al., 2024):** aprendizaje colaborativo e identidad profesional.
- » **Aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991):** valor del contexto y la experiencia.
- » **Conectivismo (Siemens & Downes, 2005):** redes humanas y tecnológicas.
- » **Mejora colaborativa (Hargreaves & O'Connor, 2018):** innovación mediante reflexión y co-diseño.
- » **DUA (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020):** inclusión y accesibilidad.

En conjunto, estos enfoques otorgan a las RAD un carácter sistémico, inclusivo y dinámico, centrado en la construcción colectiva de saberes y en la sostenibilidad educativa (Sloep & Berlanga, 2011).



1.1.3. Comunidades de práctica

El concepto de comunidad de práctica, desarrollado por Etienne Wenger (1998), constituye uno de los pilares conceptuales de las RAD (Castiglione, 2025). Estas comunidades se definen como grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan su conocimiento y experiencia a través de la interacción continuada (Becker, 2024). En el contexto universitario, esta noción permite entender cómo los docentes construyen identidad profesional, legitiman saberes pedagógicos y configuran espacios de innovación mediante la colaboración. Las RAD amplían este principio, articulando múltiples comunidades de práctica dentro de una red más amplia que favorece la interconexión de saberes y la sostenibilidad institucional (Holst, 2023).

1.1.4. Aprendizaje situado

El enfoque del aprendizaje situado (Books, 2015) sostiene que el conocimiento se produce en contextos sociales y culturales específicos, y que aprender implica participar activamente en comunidades de práctica auténticas. En las RAD, este principio se traduce en la valorización del contexto institucional y disciplinar, donde las experiencias docentes concretas constituyen el punto de partida para la reflexión y la transformación. El aprendizaje situado aporta a las RAD un componente de pertinencia y aplicabilidad, asegurando que la innovación pedagógica responda a las realidades locales y a las necesidades del estudiantado (González, 2023).

1.1.5. Conectivismo

El conectivismo, propuesto por George Siemens y Stephen Downes, representa una teoría del aprendizaje para la era digital (Mulumeoderhwa, 2024). Postula que el conocimiento reside en redes humanas y tecnológicas y que aprender implica la capacidad de construir, mantener y navegar esas redes. Las RAD encarnan este principio al integrar plataformas digitales, espacios colaborativos y repositorios abiertos que facilitan la circulación del conocimiento (Bond, 2024). El conectivismo





aporta una visión sistémica y no jerárquica, coherente con la noción de red distribuida, donde cada docente es simultáneamente nodo de aprendizaje y generador de valor.

1.1.6. Mejora colaborativa

Desde la perspectiva de la mejora colaborativa (Hargreaves & O'Connor, 2018), el cambio educativo sostenible se produce cuando los docentes aprenden juntos, comparten responsabilidad por los resultados y construyen confianza colectiva. Este enfoque enfatiza la interdependencia y la reciprocidad como motores de innovación institucional. En las RAD, la mejora colaborativa se manifiesta en la creación de espacios de co-diseño pedagógico, revisión entre pares, mentorías y grupos de innovación docente que promueven la rendición de cuentas compartida y el aprendizaje transformador.

1.1.7. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA (Sánchez & Duk, 2022) ofrece un marco conceptual orientado a garantizar la participación y el progreso de todos los estudiantes en contextos educativos diversos. En las RAD, este enfoque se concreta en prácticas inclusivas de formación docente (Quesada, 2021) que reconocen la diversidad de estilos de enseñanza y promueven estrategias accesibles para el desarrollo profesional (Vélez et al., 2025). Así, el DUA refuerza la dimensión ética de las RAD al articular sostenibilidad, equidad e inclusión en la educación superior.

1.1.8. Síntesis conceptual: hacia un modelo sistémico y sostenible

La integración de estos marcos configura un modelo teórico interconectado de las RAD basado en tres principios:

- » **Interdependencia:** los procesos de aprendizaje docente dependen de las interacciones entre sujetos, contextos y tecnologías, concibiendo la red como un ecosistema vivo (Delgado et al., 2025).





- » **Sostenibilidad:** las RAD deben generar valor duradero, articulando políticas institucionales, cultura organizacional y gobernanza participativa (Colomer et al., 2020).
- » **Inclusión:** la diversidad docente se asume como fortaleza, promoviendo prácticas que eliminen barreras y garanticen el acceso equitativo a oportunidades de desarrollo (Ainscow, 2006)



Figura 2. *Mapa Integrador. Sostenibilidad institucional*

Fuente: Elaboración propia (2025).

1.1.9. Definiciones operativas clave

- a) **Red de Aprendizaje Docente (RAD):** sistema de colaboración entre docentes universitarios orientado a la creación, intercambio y sostenibilidad del conocimiento pedagógico (Navarro & Pérez, 2023).
- b) **Sostenibilidad universitaria:** integración de prácticas educativas, sociales y organizacionales que promueven continuidad, equidad y pertinencia (Rivadeneira et al., 2025).





- c) **Inclusión educativa:** principio que garantiza la participación y aprendizaje de todas las personas, valorando la diversidad como rasgo constitutivo (Arcos Proaño et al., 2023).
- d) **Accesibilidad:** condiciones que posibilitan la participación plena, eliminando barreras físicas, tecnológicas y cognitivas (Barletta, 2023).

El reconocimiento de las RAD como estrategias para la sostenibilidad universitaria exige políticas que fortalezcan su institucionalización, incentivos que valoren la colaboración y marcos tecnológicos abiertos. De este modo, las universidades podrán consolidarse como organizaciones que aprenden (Gutiérrez, 2024), donde el desarrollo docente y la innovación convergen para materializar una educación superior inclusiva y sostenible.

Concebir las RAD como ecosistemas de aprendizaje implica reconocer que el conocimiento se construye de forma colaborativa entre docentes, estudiantes e instituciones. Esta dinámica genera una cultura de aprendizaje continuo, en la que la teoría se transforma en práctica compartida y la inclusión y la sostenibilidad se traducen en acción cotidiana.

Los principios del DUA y los ODS proporcionan referentes éticos y estratégicos para fortalecer el liderazgo distribuido y la corresponsabilidad (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020). Las RAD prosperan cuando la toma de decisiones es compartida y la tecnología se utiliza como medio para conectar y documentar saberes, sin sustituir el componente humano que da sentido a la red.

El estudio de sus bases conceptuales no solo tiene valor teórico, sino también transformador: dota a los docentes de herramientas para repensar su práctica y contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la universidad. La acción comienza en la teoría, pero su fuerza reside en la práctica compartida (Liriano, 2023).





1.2. Estructura, actores y funcionamiento de una RAD sostenible e inclusiva

Las Redes de Aprendizaje Docente (RAD) constituyen un modelo emergente para la transformación institucional de la educación superior. Su eficacia depende de la arquitectura organizativa que las sostiene, la cual define su capacidad para generar conocimiento colectivo, favorecer la inclusión y consolidar la sostenibilidad universitaria (Prenger et al., 2021).

En las universidades latinoamericanas, las RAD adoptan formas diversas: desde comunidades de práctica interdepartamental hasta redes institucionales de innovación pedagógica que vinculan docencia, investigación y extensión. Su funcionamiento exige comprender los flujos de conocimiento, los roles de los participantes y las condiciones institucionales que permiten su permanencia (Hoz, 2020).

1.2.1. Componentes estructurales de una RAD

Una RAD puede entenderse como un sistema sociotécnico conformado por nodos (personas o unidades), conexiones (interacciones y flujos de información) y un entramado institucional que provee recursos y legitimidad. Estos componentes se articulan en tres niveles:

- » **Nivel individual:** docentes, mentores y estudiantes participan en procesos de coaprendizaje y desarrollo profesional, donde el conocimiento se genera mediante la interacción y la reflexión compartida (Dziubaniuk et al., 2023).
- » **Nivel meso-organizacional:** incluye facultades, centros de innovación educativa y comités de mejora docente, que operan como nodos de mediación, articulando las prácticas individuales con los objetivos institucionales (Navarro & Pérez, 2023).
- » **Nivel institucional y sistémico:** integra las políticas, infraestructuras tecnológicas y mecanismos de reconocimiento que garantizan la continuidad y sostenibilidad de la red, consolidando una cultura de aprendizaje colaborativo (Gourlay et al., 2021).





El diseño de una RAD debe favorecer la interdependencia funcional, de modo que los distintos actores se beneficien mutuamente sin depender jerárquicamente. Los nodos funcionan como puntos de conexión que canalizan saberes, experiencias y recursos (Chandra & Palvia, 2021).

Tabla 1. Componentes y roles de una RAD

| Componente | Descripción | Actores principales | Función clave |
|------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Nodos | Individuos o grupos que producen y comparten conocimiento. | Docentes, investigadores, mentores. | Generar y transferir saber pedagógico. |
| Conexiones | Vínculos formales e informales entre nodos. | Docentes pares, coordinadores de áreas. | Facilitar colaboración e intercambio. |
| Flujos de conocimiento | Movilización de experiencias, datos y recursos. | Toda la red. | Aprendizaje colectivo y mejora continua. |
| Gobernanza | Conjunto de normas, liderazgos y decisiones compartidas. | Comité coordinador, rectorado, unidades de apoyo. | Asegurar sostenibilidad y coherencia. |
| Recursos tecnológicos | Plataformas, repositorios y entornos digitales. | Unidad TIC, participantes. | Documentar, visibilizar y conectar. |

Fuente: Elaborado por la autora en base a la referencia bibliográfica Brown & Poortman, (2018)

El equilibrio entre estos componentes garantiza la vitalidad de la red. Un exceso de centralización puede inhibir la innovación, mientras que una descentralización extrema dispersa los esfuerzos. Se recomienda una estructura reticular semi-distribuida, con nodos de liderazgo y autonomía compartida (Hargreaves & O’Connor, 2018).

1.2.2. Tipología de Redes de Aprendizaje Docente (RAD)

Las RAD pueden adoptar diversas configuraciones según su alcance, propósito y grado de institucionalización. En el ámbito universitario se reconocen al menos cuatro tipologías:



- » **Redes intra-facultades:** agrupan docentes de una misma disciplina, favoreciendo la reflexión pedagógica contextualizada y la innovación curricular local.
- » **Redes inter-facultades:** integran actores de distintas áreas del conocimiento para proyectos transversales (por ejemplo, docencia interdisciplinar o evaluación formativa) (Melgarejo et al., 2024).
- » **Redes temáticas o de innovación docente:** centradas en un tópico específico aprendizaje activo, inclusión digital o sostenibilidad educativa, que generan comunidades de práctica focalizadas (Morley et al., 2020).
- » **Redes institucionales:** promovidas por unidades de desarrollo docente o vicerrectorados, con objetivos de política educativa y mejora organizacional (Dohn et al., 2021).

La literatura reciente identifica una tendencia hacia ecosistemas interinstitucionales que conectan universidades y organismos de cooperación regional (Weiss et al., 2021). En América Latina, ejemplos como la Red de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey o la Red de Docentes de Educación Inclusiva del Consorcio CINDA muestran cómo estas estructuras facilitan el intercambio de recursos abiertos y la creación de comunidades sostenibles.

Cada tipología responde a necesidades distintas, pero todas comparten principios comunes: colaboración, apertura y equidad de participación (Rafaghelli, 2023).

1.2.3. Factores críticos de sostenibilidad e inclusión

Cultura organizacional y liderazgo

La sostenibilidad de una RAD depende de la cultura organizacional de la universidad (Rincón & Aldana, 2021). Cuando la colaboración forma parte del ethos institucional, las redes prosperan; de lo contrario, se vuelven proyectos efímeros. La literatura destaca la importancia de una cultura de aprendizaje continuo, basada en la confianza y la reflexión colectiva (Carrasco et al., 2023).



El liderazgo en las RAD adopta una lógica distribuida y relacional. Los coordinadores actúan como facilitadores, fomentando la autonomía y la responsabilidad compartida, condiciones esenciales para la innovación sostenida y el compromiso docente (Chatpinyakoop et al., 2024).

Reconocimiento e incentivos

La participación sostenida requiere mecanismos de reconocimiento institucional, tales como créditos de formación, consideración en evaluaciones académicas y visibilización de logros en portales institucionales. Estas estrategias fortalecen la motivación y generan un ciclo virtuoso de compromiso y aprendizaje (Schoeps et al., 2019).

Infraestructura tecnológica y accesibilidad

Una RAD inclusiva se apoya en plataformas digitales accesibles y repositorios abiertos (Melgarejo et al., 2024). Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) garantizan la participación equitativa y la accesibilidad tecnológica (Delgado Valdivieso, 2021). La infraestructura debe facilitar la interacción sincrónica y asincrónica, atendiendo a la diversidad de contextos del profesorado (De la Fuente et al., 2025).

Gestión del tiempo institucional

La sostenibilidad requiere que la colaboración docente sea reconocida dentro de la jornada laboral. Asignar tiempo formal a estas tareas evita la sobrecarga, promueve la corresponsabilidad y mejora la calidad del trabajo colectivo. Además, este reconocimiento tiene una dimensión ética y de género, al visibilizar labores de cuidado y cooperación asumidas con frecuencia por mujeres (Bauer et al., 2021).



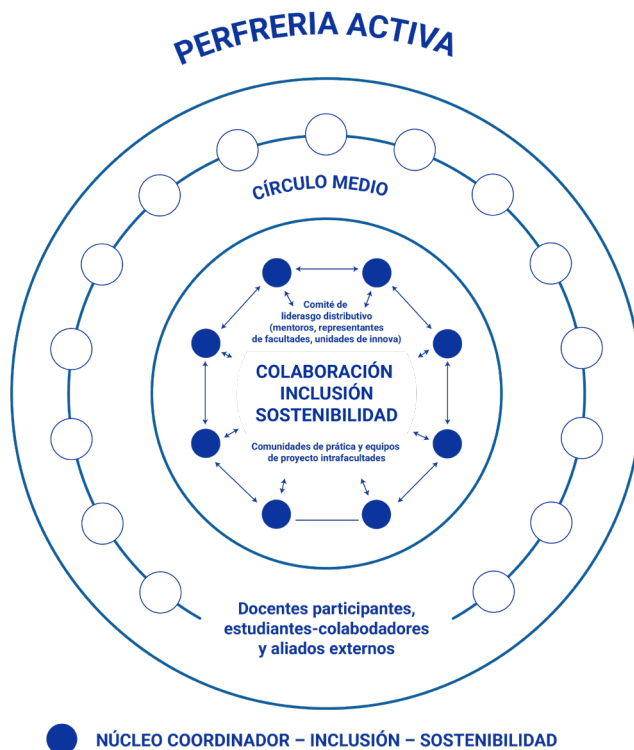


Figura 3. *Modelo de gobernanza colaborativa de una RAD*

Fuente: Elaborado por la autora en base a la referencia bibliográfica (Kezar & Holcombe, 2017).

1.2.4. *Ejemplos latinoamericanos de RAD sostenibles e inclusivas*

» **Universidad de Costa Rica: Red de Innovación Educativa**

La Red de Innovación Educativa (RIE-UCR), creada en 2019, articula más de 200 docentes de distintas facultades. Opera mediante nodos temáticos (aprendizaje activo, evaluación formativa, inclusión digital) y un comité institucional de coordinación. Su modelo se basa en la colaboración horizontal y la co-creación de recursos educativos abiertos. Gracias a su estructura distribuida, la RIE-UCR ha logrado integrar principios de sostenibilidad y equidad en los procesos formativos (Rodríguez-Lora & Herrera-Caballero, 2021).





» **Universidad Nacional Autónoma de México: Comunidades de práctica docentes**

Desde 2020, la UNAM impulsa comunidades de práctica orientadas al desarrollo de competencias digitales docentes. Cada comunidad se organiza en células de trabajo autónomas y se vincula a un repositorio institucional de recursos abiertos. Este modelo híbrido, apoyado en liderazgo distribuido y acompañamiento tecnológico, ha demostrado mejorar la autoeficacia y la colaboración interdepartamental (Moreno et al., 2021).

» **Red de Universidades Sostenibles del Perú**

Fundada en 2021, esta red interuniversitaria promueve la educación para el desarrollo sostenible (EDS) a través de comunidades de aprendizaje que vinculan docentes, investigadores y estudiantes. Su estructura de gobernanza combina coordinación central con comités regionales autónomos, y sus proyectos están alineados con los ODS 4, 10 y 17 (Weiss et al., 2021).

1.2.5. Hacia una arquitectura inclusiva y sostenible

La estructura y el funcionamiento de una RAD sostenible e inclusiva revelan que el aprendizaje docente no puede comprenderse al margen del sistema institucional que lo sostiene. Las experiencias revisadas muestran que las redes exitosas comparten cinco rasgos estructurales esenciales:

- » **Gobernanza participativa:** liderazgo distribuido y toma de decisiones compartida.
- » **Equidad y accesibilidad:** principios del DUA y políticas de inclusión docente.
- » **Reconocimiento institucional:** incentivos formales y simbólicos a la participación.
- » **Infraestructura tecnológica abierta:** herramientas colaborativas, repositorios y datos abiertos.
- » **Sostenibilidad organizacional:** políticas, financiamiento y cultura de mejora continua.





Las Redes Académicas Docentes (RAD) configuran un modelo organizativo que no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que transforma a la universidad en una organización que aprende (Bonilla-Jurado et al., 2024). Una RAD sostenible e inclusiva funciona como un laboratorio de innovación pedagógica y un vehículo clave para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial los ODS 4 (Educación de calidad), 10 (Reducción de desigualdades) y 17 (Alianzas para lograr los objetivos), impactando tanto en el ámbito institucional como en el compromiso global con la equidad y la cooperación.

La eficacia de estas redes depende de su estructura orgánica, en la que cada nodo, rol y flujo de información fortalece el aprendizaje colectivo. Es fundamental establecer desde el inicio niveles de actuación, mecanismos de gobernanza y canales de comunicación que eviten la fragmentación y promuevan la cooperación interfacultades (Holcombe et al., 2023).

La inclusión debe asumirse como principio estructural mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la formación docente y la garantía de accesibilidad tecnológica en las plataformas colaborativas. Las RAD sostenibles prosperan cuando el liderazgo es compartido, promoviendo confianza organizacional y compromiso con la innovación educativa. Este liderazgo distribuido requiere respaldo institucional, con asignación de tiempo, financiamiento e incentivos vinculados a los planes estratégicos de desarrollo sostenible (Chatpinyakoo et al., 2024).

Finalmente, la evaluación de las RAD debe considerar tanto indicadores cuantitativos (como participación, producción y alianzas) como cualitativos (satisfacción, sentido de pertenencia y transformación de la práctica (para valorar su impacto en la docencia, la investigación y la cultura organizacional).



Mini caso: Universidad Inclusiva del Sur – Gobernanza colaborativa y sostenibilidad en una red docente universitaria

En 2022, la Universidad Inclusiva del Sur (institución ficticia basada en experiencias reales de América Latina) implementó la Red de Innovación y Aprendizaje Docente (RIAD), con el propósito de articular a 180 profesores de distintas facultades en torno a proyectos de inclusión educativa, innovación pedagógica y sostenibilidad institucional.

Este proceso respondió a la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente y alinear la formación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030.

Estructura organizativa de la RIAD

La red adoptó un modelo de gobernanza colaborativa basado en tres niveles interconectados:

- » **Núcleo coordinador:** integrado por un comité Inter facultades de innovación, responsable de orientar las estrategias pedagógicas, acompañar los proyectos y garantizar la coherencia institucional (UNESCO, 2025).
- » **Círculo de comunidades de práctica:** conformado por grupos interdisciplinarios de docentes que desarrollaron mentorías entre pares, compartiendo recursos y evidencias de innovación en aula (Flórez & Fernández, 2021).
- » **Periferia conectada:** compuesta por docentes asociados, estudiantes investigadores y aliados externos (otras universidades y organizaciones educativas), quienes contribuyeron con investigación aplicada y co-creación de materiales abiertos (Morales et al., 2025).





Tabla 2. Dimensiones RIAD

| Dimensión | Indicador | Relación con ODS |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------|
| Participación docente | % de docentes activos en nodos y comunidades | ODS 4 |
| Inclusión y accesibilidad | Nº de actividades con enfoque DUA y accesibilidad digital | ODS 10 |
| Sostenibilidad institucional | Existencia de financiamiento y políticas formales de red | ODS 17 |
| Producción colectiva | Nº de proyectos o recursos educativos abiertos generados | ODS 4 y 17 |
| Impacto organizacional | Grado de integración de la RAD en el plan estratégico universitario | ODS 17 |

Fuente: Elaborado por la autora en base a la referencia bibliográfica (Vičič Krabonja et al., 2024).

La RIAD logró integrar tres Objetivos de Desarrollo Sostenible

Tabla 3. Resultados y logros (2022–2024)

| ODS | Acción implementada | Impacto generado |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| ODS 4 – Educación de calidad | Creación de un modelo de microcursos con enfoque DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), que capacitó a más del 70 % del profesorado en estrategias inclusivas. | Mejora en la accesibilidad de la enseñanza y fortalecimiento del aprendizaje activo. |
| ODS 10 – Reducción de desigualdades | Participación paritaria (50 % mujeres, 50 % hombres) y acceso digital adaptado para docentes con discapacidad. | Reducción de brechas de participación y digitalización inclusiva. |
| ODS 17 – Alianzas para lograr los objetivos | Convenios con tres universidades regionales para co-crear materiales educativos abiertos. | Creación de una red interinstitucional sostenible y de intercambio de conocimiento. |

Fuente: Elaborado por la autora en base a la referencia bibliográfica (Zorde & Lapidot-Leffer, 2025).

(ODS) en su estrategia de desarrollo docente:



1.3. Alineación de las RAD con los ODS y condiciones de éxito

La agenda 2030 de las Naciones Unidas ha reconfigurado la manera en que las universidades conciben su misión social. En este marco, las RAD constituyen un instrumento estratégico para traducir los ODS en prácticas concretas de formación, inclusión e innovación pedagógica. Si en los subtemas anteriores se profundizó en las bases teóricas y la estructura organizacional de las redes, en este se analiza cómo su diseño y funcionamiento se alinean con los ODS 4, 10 y 17, que abordan la educación de calidad, la reducción de desigualdades y las alianzas institucionales (Latinoamericano, 2017).

La contribución de las RAD a los ODS no es sólo declarativa: se materializa en políticas, indicadores y resultados medibles. Esta alineación permite transformar la red docente en un ecosistema de sostenibilidad educativa, donde la inclusión, la corresponsabilidad y la innovación constituyen pilares de la transformación universitaria (Coburn et al., 2012).

1.3.1. Las RAD como ecosistemas de sostenibilidad educativa

Las universidades han dejado de concebir la sostenibilidad como una función periférica o ambiental para entenderla como un principio transversal que afecta la gestión, la investigación y, especialmente, la docencia (Findler et al., 2019). En ese contexto, las RAD operan como estructuras de aprendizaje sostenible, al generar procesos continuos de actualización, reflexión y mejora colectiva.

Desde el enfoque del aprendizaje organizacional sostenible, las redes favorecen tres dimensiones críticas:

- » Cognitiva, al promover la producción y circulación del conocimiento pedagógico orientado a la equidad.
- » Social, al crear comunidades que aprenden colaborativamente y fortalecen la cohesión institucional.
- » Ecológica, al reducir la duplicación de esfuerzos, compartir recursos abiertos y optimizar la gestión del tiempo y la energía institucional.





Esta concepción sistémica coincide con los planteamientos de Chatpinyakoo et al., 2024 quienes sostienen que las organizaciones educativas sostenibles se caracterizan por la reflexión institucional compartida, la innovación constante y el liderazgo ético.

1.3.2. Alineación de las RAD con los ODS

ODS 4 – Educación de calidad y desarrollo docente

El ODS 4 busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”. Las RAD encarnan este objetivo mediante la formación permanente del profesorado y la democratización del conocimiento (Latinoamericano, 2017).

- » **Contribución estructural:** las redes ofrecen espacios continuos de aprendizaje profesional, lo que amplía el acceso a oportunidades formativas sin depender de jerarquías o acreditaciones externas.
- » **Contribución pedagógica:** al articular comunidades de práctica, las RAD fomentan la innovación curricular, el uso de metodologías activas y la integración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Arteaga et al., 2025).
- » **Contribución institucional:** muchas universidades han incorporado los indicadores de participación en redes como métricas de desarrollo docente y calidad educativa (Aparicio & Sepúlveda, 2019).

En síntesis, el ODS 4 se operacionaliza en la RAD a través de programas de co-formación, micro cursos abiertos y repositorios de buenas prácticas que promueven la equidad de acceso a la capacitación.

ODS 10 – Reducción de desigualdades e inclusión universitaria

El ODS 10 plantea reducir la desigualdad dentro de los países y entre ellos. En el ámbito universitario, las desigualdades se expresan en el acceso diferenciado a oportunidades de desarrollo profesional, recursos tecnológicos y participación en espacios de decisión (Latinoamericano, 2017).





Las RAD contribuyen a revertir esas brechas mediante:

- » **Accesibilidad digital y pedagógica:** al emplear plataformas inclusivas y materiales con principios DUA, las redes garantizan la participación de docentes con diversas capacidades y contextos (Oncins, 2019).
- » **Equidad en la representación:** el liderazgo distribuido y la gobernanza colaborativa aseguran que todas las facultades y géneros están representados en la toma de decisiones (Hargreaves & O'Connor, 2018).
- » **Diversidad epistemológica:** las RAD permiten integrar saberes provenientes de diferentes disciplinas y regiones, legitimando conocimientos locales e indígenas, tal como recomienda la (Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: Objetivos de Aprendizaje, 2017).

Ejemplos latinoamericanos como la Red de Educación Inclusiva de Chile o la Red Universitaria de Formación Docente de Colombia (Rátiva & Lima, 2022) evidencian que la inclusión docente se fortalece cuando las redes promueven comunidades de aprendizaje plurales y accesibles, donde la diferencia es fuente de innovación y no de fragmentación.

ODS 17 – Alianzas para lograr los objetivos

El ODS 17 reconoce que la sostenibilidad sólo puede alcanzarse mediante alianzas interinstitucionales. Las RAD constituyen expresiones concretas de este principio, al conectar actores intra e interuniversitarios en proyectos comunes de mejora (Latinoamericano, 2017).

- » **Alianzas internas:** integración de unidades académicas, centros de innovación y programas de formación.
- » **Alianzas externas:** cooperación con redes regionales, organismos multilaterales y universidades internacionales para co-crear recursos educativos abiertos (REA) y proyectos de investigación docente.





- » **Alianzas tecnológicas:** colaboración con instituciones que desarrollan plataformas de aprendizaje inclusivas y accesibles.

Según autores contemporáneos, las redes profesionales de aprendizaje generan “capital relacional sostenible”, es decir, vínculos que trascienden los proyectos puntuales y consolidan comunidades epistémicas permanentes (Arredondo, 2021).

El modelo de alineación RAD–ODS propone que una red docente universitaria puede funcionar como plataforma de gobernanza sostenible, integrando simultáneamente los principios de calidad educativa (ODS 4), inclusión (ODS 10) y colaboración interinstitucional (ODS 17).

Esta estructura triangular representa la ecología relacional de la educación superior, donde los flujos de aprendizaje y cooperación fortalecen tanto el desarrollo profesional como la transformación social e institucional (UNESCO, 2017; Vičič Krabonja et al., 2024).

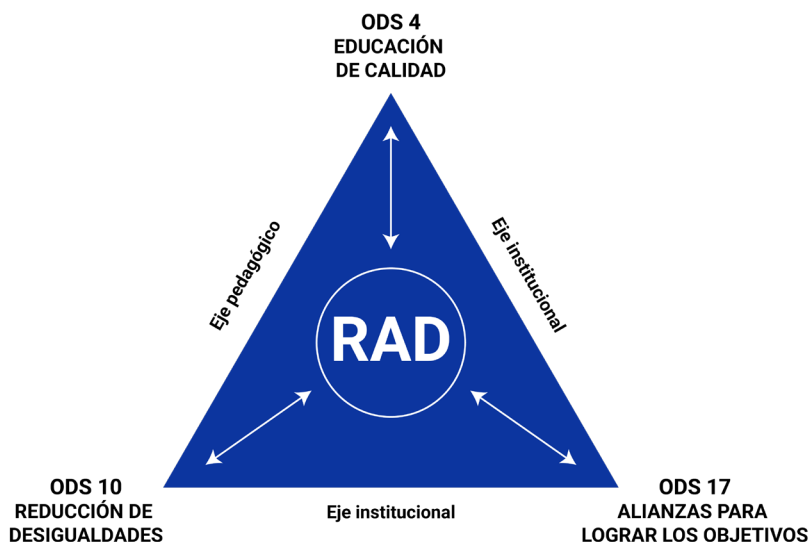


Figura 4. Modelo de alineación RAD–ODS

Fuente: Elaborado por la autora en base a la referencia bibliográfica (Kezar & Holcombe, 2017).





1.3.3. Indicadores narrativos de la matriz RAD-ODS

En lugar de una tabla cuantitativa, la matriz se presenta aquí como relato integrador de indicadores, mostrando cómo cada ODS se traduce en dimensiones de acción y evaluación (Latinoamericano, 2017).

Indicadores del ODS 4 – Educación de calidad (López-Leyva, 2024).

- » **Cobertura formativa:** porcentaje de docentes que participan en actividades de aprendizaje en red.
- » **Innovación pedagógica:** número de experiencias documentadas de enseñanza transformadora derivadas de la red.
- » **Producción abierta:** cantidad de recursos educativos accesibles creados colectivamente (REA, guías, podcasts, etc.).

Indicadores del ODS 10 – Reducción de desigualdades (CODS, 2020).

- » **Accesibilidad:** proporción de materiales formativos con estándares DUA y accesibilidad digital.
- » **Paridad de participación:** distribución equitativa por género, disciplina y región de los participantes.
- » **Inclusión epistemológica:** registro de proyectos que integran perspectivas interculturales y locales.

Indicadores del ODS 17 – Alianzas institucionales (Cardini et al., 2021).

- » **Cooperación interfacultades:** número de proyectos conjuntos entre unidades académicas.
- » **Intercambio regional:** convenios y publicaciones colaborativas con otras universidades.
- » **Eficiencia organizacional:** permanencia de la red medida en años de actividad y rotación del liderazgo.



Estos indicadores no buscan solo cuantificar resultados, sino visibilizar procesos y aprendizajes organizacionales. Cada uno debe acompañarse de narrativas de impacto que expliquen cómo la RAD contribuye a la transformación institucional.

1.3.4. Condiciones de éxito y riesgos emergentes

Condiciones de éxito

- » **Política institucional sólida:** Las universidades que formalizan las redes en sus planes estratégicos logran continuidad y financiamiento estable.
- » **Apoyo tecnológico accesible:** plataformas interoperables y adaptadas a diversos contextos garantizan la participación plena.
- » **Cultura de reconocimiento:** visibilizar el trabajo docente en red mediante incentivos, publicaciones y difusión refuerza la motivación.
- » **Liderazgo ético y compartido:** los coordinadores deben facilitar la participación equitativa y promover el sentido de propósito común.
- » **Monitoreo y evaluación participativa:** los indicadores deben ser co-diseñados por la comunidad docente, asegurando apropiación y transparencia.

Riesgos y desafíos

Entre los riesgos más frecuentes destacan:

- » Sobrecarga laboral derivada de la falta de tiempo asignado institucionalmente.
- » Desigualdades digitales que limitan la participación en entornos virtuales.
- » Falta de continuidad cuando el liderazgo depende de personas y no de estructuras.
- » Fragmentación epistemológica si la red no mantiene una visión sistémica de la docencia universitaria.





Mitigar estos riesgos implica integrar la RAD en la gestión estratégica de la universidad, asegurando su financiamiento y evaluando su impacto en la mejora del aprendizaje estudiantil (Montenegro-Rueda et al., 2025).

Conclusión

La articulación de las Redes de Aprendizaje Docente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible trasciende la retórica institucional para convertirse en un marco operativo de transformación universitaria. Cuando las redes incorporan los principios del ODS 4, 10 y 17, se convierten en auténticos motores de cambio: fomentan la calidad, garantizan la inclusión y consolidan alianzas de largo plazo.

El éxito de esta alineación depende de mantener una tensión creativa entre lo local y lo global: reconocer las particularidades culturales y sociales de cada contexto universitario sin perder la visión planetaria de la sostenibilidad. Así, las RAD no son sólo instrumentos de formación docente, sino espacios de ciudadanía académica comprometidos con el futuro común.

En palabras de la UNESCO (2021), “la educación superior tiene el deber de reinventarse para construir sociedades sostenibles”. Las redes docentes, cuando se estructuran de manera colaborativa, inclusiva y ética, materializan esa reinención, constituyen la evidencia de que la sostenibilidad no se enseña: se practica colectivamente (Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: Objetivos de Aprendizaje, 2017).



CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y DISEÑO DEL MODELO CONCEPTUAL DE LA RAD

El presente capítulo aborda el diagnóstico institucional y el diseño del modelo conceptual de la Red de Aprendizaje Docente (RAD), como punto de partida para la construcción de una comunidad académica orientada a la inclusión, la colaboración y la sostenibilidad en la educación superior. Su propósito es ofrecer una visión integral de la institución, identificar los elementos que condicionan la práctica docente y traducir esos hallazgos en un modelo conceptual sólido que permita la posterior implementación y evaluación de la red.

El capítulo se organiza en tres subtemas principales:

1. Diagnóstico institucional para la construcción de la RAD.
2. Diseño del modelo conceptual de la RAD.
3. Indicadores, riesgos y validación participativa, que define los tipos de indicadores alineados a los ODS 4, 10 y 17.





Cada subtema se desarrolla en cuatro niveles de profundidad:

- » El primer nivel presenta el propósito y sentido del bloque.
- » El segundo nivel detalla las dimensiones o componentes conceptuales.
- » El tercer nivel explica los procedimientos o relaciones que articulan esos componentes.
- » El cuarto nivel ofrece la síntesis o aplicación práctica.

De este modo, el capítulo progresa desde la comprensión diagnóstica hacia la construcción conceptual y finalmente hacia la validación institucional.

2.1. Diagnóstico institucional para la construcción de la RAD

El diagnóstico institucional constituye la fase inicial y más estratégica en el proceso de construcción de una RAD. Para Vidal et al., (2024) el diagnóstico organizacional representa un proceso esencial para comprender los factores que favorecen o limitan el desempeño colectivo, analizando variables como liderazgo, comunicación, estructura y cultura institucional. Este proceso, como plantean Maldonado-Carreño et al., (2022) trasciende la mera recopilación de datos y se configura como un ejercicio de reflexión colectiva que busca descubrir las condiciones culturales, pedagógicas y organizativas que sustentan redes sostenibles e inclusivas. Por tanto, el diagnóstico no es un fin en sí mismo, sino la base epistemológica y práctica para la toma de decisiones institucionales fundamentadas.

Desde una perspectiva metodológica, el diagnóstico institucional integra enfoques cuantitativos y cualitativos que garantizan una mirada amplia y profunda sobre el funcionamiento de la institución. Por su parte Wagner, (2017) sostiene que la triangulación metodológica incrementa la validez de los hallazgos al combinar diferentes fuentes y técnicas de recolección de datos. Asimismo, Efstathiou & Varvarigou (2025) subrayan que un diagnóstico educativo riguroso requiere integrar encuestas, entrevistas y análisis documental para identificar las





causas subyacentes de los fenómenos institucionales. En este sentido, Rodríguez (2025) plantea que las redes docentes son catalizadoras de cambio profesional, ya que permiten que el conocimiento circule de manera horizontal y colaborativa. Así, el diagnóstico se convierte en un instrumento de investigación aplicada con valor transformador.

El carácter interpretativo del diagnóstico permite reconocer las relaciones entre contexto, prácticas docentes y políticas institucionales. Aloizou et al., (2025) afirman que comprender el diagnóstico como un proceso hermenéutico permite vincular los aspectos técnicos con los significados sociales y culturales de la enseñanza. Cada institución presenta particularidades históricas, culturales y normativas que determinan su forma de enseñar, aprender y gestionar. En consecuencia, el diagnóstico no puede limitarse a modelos genéricos: debe construir una lectura situada que reconozca la identidad institucional y las tensiones que emergen en la práctica cotidiana. Este enfoque hermenéutico garantiza que los hallazgos respondan a las verdaderas necesidades de la comunidad académica.

Dentro del contexto educativo, el diagnóstico adquiere una relevancia especial, pues permite evaluar el grado de coherencia entre el discurso institucional y la acción pedagógica real. De acuerdo con Furukawa (2024), los entornos educativos suelen declarar compromisos con la inclusión, la innovación o la sostenibilidad, pero estos ideales no siempre se reflejan en las prácticas docentes ni en la gestión académica. Un diagnóstico riguroso permite identificar esas brechas y asegurar que el modelo conceptual de la RAD se base en evidencias concretas. Esta coherencia entre discurso y práctica es esencial para fortalecer la credibilidad y la efectividad de cualquier red institucional.

La etapa diagnóstica también cumple una función de mapeo estratégico de actores, lo que implica identificar a las personas, unidades y grupos que participarán en la RAD. Hernández (2013) explica que el mapeo de actores permite visualizar redes de influencia, alianzas y flujos de comunicación dentro de las organizaciones educativas, lo que facilita el diseño de mecanismos de participación realistas. Asimismo,





Belletich Ruiz & Onoiu (2024) proponen el “actor mapping” como una herramienta para comprender interconexiones entre actores y detectar puntos críticos donde la colaboración puede debilitarse. Una RAD no puede funcionar sin una comprensión precisa de su tejido humano, y el diagnóstico es el medio más adecuado para construir esa cartografía social y organizativa.

Otro aspecto importante del diagnóstico institucional radica en su carácter participativo y reflexivo. Por su parte Wade et al., (2023) destacan que involucrar a docentes, autoridades y estudiantes en la recolección y el análisis de información fortalece la legitimidad del proceso y promueve una cultura de corresponsabilidad. Cuando los actores institucionales se reconocen como parte del diagnóstico, se favorece una comprensión compartida de los problemas y se incrementa el compromiso con las soluciones. Este enfoque participativo evita que el diagnóstico sea percibido como una auditoría externa, transformándolo en una experiencia de aprendizaje colectivo que anticipa la dinámica colaborativa de la RAD.

2.1.1. Propósito y alcance del diagnóstico

El propósito del diagnóstico institucional radica en proporcionar una comprensión profunda, objetiva y contextualizada del entorno educativo en el que se desarrollará la RAD. Para Wai-Wan & Mc Guckin (2023), el diagnóstico institucional debe orientarse a comprender las estructuras, relaciones y dinámicas que condicionan la mejora continua, siendo una herramienta esencial para generar procesos de innovación y sostenibilidad. De manera similar, Vanhear et al., (2022) sostienen que el diagnóstico organizacional tiene como propósito identificar los factores que influyen en el desempeño institucional, abarcando tanto las dimensiones estructurales como culturales de la organización educativa.

Más allá de una tarea técnica, el diagnóstico se asume como una estrategia de reflexión institucional, en la cual el análisis de datos se convierte en un medio para construir una visión compartida de la realidad. Según Fajrie et al., (2025), la comprensión colectiva del cambio requiere de procesos reflexivos donde las instituciones aprendan de sí mismas





para orientar sus estrategias hacia la mejora sostenible. Su propósito esencial es, por tanto, fundamentar el diseño del modelo conceptual, asegurando que las decisiones se sustenten en evidencias concretas y no en percepciones aisladas.

Para Aloizou et al., (2025), la planificación estratégica efectiva debe basarse en el diagnóstico profundo del entorno, lo que permite generar conocimiento útil para la toma de decisiones y la adaptación organizacional. En la misma línea, Sergi et al., (2025) señalan que los procesos de innovación educativa se sostienen en diagnósticos que identifican fortalezas y debilidades institucionales con base en evidencia empírica. De este modo, su alcance se extiende desde la recopilación de información hasta la interpretación crítica de las causas que subyacen a los comportamientos institucionales. Vassallo (2025) enfatiza que el diagnóstico educativo debe actuar como un puente entre la observación empírica y la proyección conceptual, permitiendo transformar datos en conocimiento estratégico.

A nivel operativo, el diagnóstico tiene como alcance todas las dimensiones que inciden en la vida académica y organizativa, como la cultura institucional, las prácticas pedagógicas, los mecanismos de inclusión y accesibilidad, y las condiciones de sostenibilidad. De acuerdo con Puma et al., (2025), la mejora educativa requiere comprender las instituciones desde una perspectiva sistémica, donde las interacciones entre cultura, estructura y liderazgo determinan la capacidad de transformación. Cada una de estas dimensiones se analiza desde una lógica integral, reconociendo que la transformación educativa no depende de un solo factor, sino de la interacción entre múltiples variables.

En términos de alcance temporal, el diagnóstico debe ofrecer una visión dinámica y prospectiva de la institución. Según Worku (2025), los procesos de diagnóstico institucional son eficaces cuando incluyen una mirada evolutiva que permita comparar el progreso y aprendizaje organizacional a lo largo del tiempo. No se trata únicamente de retratar la situación actual, sino de establecer una línea base que posibilite evaluar la evolución futura de la RAD. De esta manera, el diagnóstico no solo



se convierte en una herramienta de evaluación inicial, sino también en un referente continuo para la actualización y validación del modelo conceptual, asegurando su vigencia a lo largo del tiempo.

El propósito y el alcance del diagnóstico también implican un compromiso ético y participativo. Foláyan et al., (2025) sostienen que la legitimidad de un proceso diagnóstico depende de la participación activa de todos los actores institucionales, garantizando transparencia, corresponsabilidad y confianza mutua. La participación de docentes, directivos y unidades de apoyo en la construcción del diagnóstico refuerza la apropiación colectiva de las conclusiones. En este sentido, el diagnóstico no solo describe una realidad, sino que activa un proceso de concienciación institucional donde la comunidad educativa se reconoce como protagonista de su propio cambio y aprendizaje.

El diagnóstico institucional define un alcance funcional que trasciende la identificación de problemas y propone la generación de conocimiento útil para la acción. Para Van Elsen et al., (2025), el aprendizaje institucional requiere de mecanismos de diagnóstico continuo que vinculen evidencia con estrategia, promoviendo ciclos de mejora sostenida en el tiempo. El objetivo no es producir un informe, sino sentar las bases para un proceso sostenido de mejora. El diagnóstico es, por tanto, una herramienta que conecta la evidencia con la estrategia, el análisis con la decisión y la teoría con la práctica.

2.1.2. Dimensiones y criterios de análisis diagnóstico

El diagnóstico institucional se estructura a partir de un conjunto de dimensiones analíticas que permiten examinar, de manera integral, los factores que configuran el funcionamiento de la institución educativa. Según de Hoyos et al., (2025), comprender la organización educativa implica analizar de forma sistémica sus componentes estructurales, pedagógicos y culturales, garantizando que el proceso sea coherente con los objetivos institucionales. Estas dimensiones orientan la recolección e interpretación de información y aseguran que el diagnóstico se mantenga articulado con el modelo conceptual de la RAD.





La primera dimensión corresponde a la cultura y colaboración docente, entendida como el entramado de valores y comportamientos que determinan la manera en que los docentes interactúan y comparten conocimiento. Para Jia et al., (2025), las redes profesionales docentes se consolidan cuando existe confianza y reciprocidad, lo que posibilita la innovación pedagógica y el aprendizaje compartido. Analizar esta dimensión implica reconocer el grado de apertura al trabajo en red y la disposición al intercambio de experiencias. Una cultura colaborativa sólida favorece la sostenibilidad de la RAD, mientras que una cultura fragmentada puede limitar su desarrollo institucional.

La segunda dimensión se refiere a las necesidades formativas y desarrollo profesional docente, las cuales abarcan la actualización disciplinar y la adquisición de competencias pedagógicas y tecnológicas. De acuerdo con Gómez et al., (2025), los procesos de desarrollo profesional deben responder a diagnósticos previos que identifiquen brechas entre las demandas del entorno educativo y las capacidades docentes, promoviendo la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje entre pares. Esta dimensión permite reconocer los espacios institucionales disponibles para la formación continua y orientar estrategias de acompañamiento que fortalezcan la innovación didáctica dentro de la red.

Una tercera dimensión clave es la inclusión y accesibilidad, analizada desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). López & López (2024) señalan que el DUA constituye un marco pedagógico que busca eliminar barreras físicas, tecnológicas y actitudinales para garantizar la participación equitativa de toda la comunidad educativa. La observación de esta dimensión permite ajustar políticas y prácticas institucionales hacia entornos más diversos e inclusivos. Incorporar el DUA no solo favorece la equidad, sino que también refuerza la calidad educativa al ampliar las oportunidades de aprendizaje para todos los miembros de la comunidad universitaria.

La cuarta dimensión se relaciona con la sostenibilidad institucional, la cual abarca los aspectos económicos, administrativos y ambientales que determinan la capacidad de la organización para mantener procesos





de mejora a largo plazo. Según Thoma et al., (2023), la sostenibilidad educativa implica integrar la gestión eficiente de recursos con los valores de equidad y responsabilidad social, alineando las acciones institucionales con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 17 (alianzas para lograr los objetivos). Analizar estos elementos permite prever la viabilidad operativa de la RAD y asegurar su permanencia en el tiempo.

Tabla 4. Dimensiones y criterios de análisis del diagnóstico institucional

| Dimensión | Descripción | Criterio de análisis | Evidencias esperadas |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cultura y colaboración docente | Analiza las relaciones interpersonales, los valores compartidos y las dinámicas de cooperación entre docentes. Evalúa el grado de apertura hacia el trabajo en red y la innovación colectiva. | <ul style="list-style-type: none">Nivel de interacción entre pares.Disposición hacia el intercambio de experiencias.Existencia de prácticas colaborativas formales. | Registros de actividades colaborativas, entrevistas a docentes, observaciones de aula, actas de reuniones académicas. |
| Necesidades formativas y desarrollo profesional | Examina la actualización disciplinar y pedagógica del cuerpo docente, identificando brechas y oportunidades de formación continua. | <ul style="list-style-type: none">Grado de pertinencia de la oferta formativa institucional.Nivel de actualización en metodologías y tecnologías educativas.Acceso a programas de formación docente. | Encuestas, planes de capacitación, informes de desarrollo profesional, catálogos de formación. |
| Inclusión y accesibilidad (DUA) | Evalúa las políticas, recursos y actitudes institucionales que promueven la equidad educativa desde el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none">Existencia de estrategias inclusivas.Adaptaciones curriculares y tecnológicas.Participación de grupos diversos. | Documentos institucionales, entrevistas a coordinadores, evidencias de adaptaciones curriculares y accesibilidad digital. |
| Sostenibilidad institucional | Analiza la capacidad organizativa y económica para sostener la RAD a largo plazo, garantizando eficiencia y compromiso ambiental. | <ul style="list-style-type: none">Disponibilidad y uso racional de recursos.Prácticas sostenibles institucionalizadas.Vinculación con políticas ambientales y financieras. | Planes estratégicos, informes financieros, políticas de sostenibilidad, registros de buenas prácticas. |
| Gobernanza institucional | Examina la estructura de liderazgo, los mecanismos de toma de decisiones y las políticas de gestión docente. Determina el grado de participación y transparencia. | <ul style="list-style-type: none">Claridad de roles y responsabilidades.Canales de comunicación interna.Existencia de políticas de rendición de cuentas. | Organigramas, reglamentos, actas institucionales, entrevistas a directivos. |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).



2.1.3. *Métodos e instrumentos de levantamiento*

El proceso de levantamiento de información constituye la fase operativa del diagnóstico institucional, mediante la cual se transforman los objetivos analíticos en datos verificables y sistematizables. Según Mesas (2023), este nivel metodológico busca garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, articulando estrategias que capten tanto la magnitud de los fenómenos como los significados atribuidos por los actores institucionales. De esta manera, el enfoque mixto fortalece la credibilidad de las conclusiones y asegura la coherencia entre objetivos analíticos y datos obtenidos.

En la primera etapa del levantamiento se privilegia la revisión documental, entendida como la técnica que permite analizar reglamentos, planes de desarrollo institucional, programas académicos y reportes previos de evaluación. Para Díaz et al., (2022) el análisis documental es un procedimiento esencial en los procesos diagnósticos, pues aporta una base estructural para interpretar la información empírica dentro de un contexto normativo y verificable. Este método ofrece una visión inicial del funcionamiento institucional y permite contrastar la coherencia entre la misión declarada y las prácticas docentes observadas.

La segunda etapa implica la aplicación de encuestas estructuradas dirigidas al cuerpo docente y, en algunos casos, a los equipos de apoyo académico. De acuerdo con Kelly et al., (2022), el diseño de cuestionarios efectivos requiere definir claramente las variables de análisis y validar su confiabilidad para asegurar resultados representativos y comparables. Estas encuestas permiten cuantificar percepciones, actitudes y niveles de participación en procesos colaborativos, de formación continua e inclusión educativa. Su aplicación digital amplía la cobertura institucional y reduce sesgos de respuesta, favoreciendo la objetividad del diagnóstico.

De manera complementaria, se desarrollan entrevistas semiestructuradas y grupos focales con actores estratégicos como coordinadores, líderes académicos y representantes docentes. Flood & Banks (2021) destacan que las entrevistas semiestructuradas son herramientas flexibles que facilitan la profundización en percepciones





y experiencias, generando datos cualitativos que enriquecen el análisis interpretativo. A través del diálogo reflexivo, se identifican barreras, oportunidades de mejora y prácticas exitosas que complementan la información cuantitativa. La combinación de ambas fuentes amplía la validez interna del diagnóstico y aporta insumos esenciales para el diseño conceptual de la RAD.

Una cuarta técnica relevante es la observación participativa, aplicada en espacios académicos, reuniones docentes o sesiones colaborativas. Para Caballero & Gil (2023), esta técnica etnográfica permite registrar comportamientos y dinámicas sociales que no emergen en instrumentos autodeclarativos, proporcionando una comprensión más holística del entorno institucional. La observación directa revela patrones de comunicación y niveles de cooperación entre pares, aportando una mirada contextual que complementa los datos documentales y discursivos. Su implementación requiere protocolos éticos y registros sistemáticos que garanticen la objetividad del observador.

La información recopilada se organiza mediante matrices de sistematización que agrupan los datos por dimensiones, unidades académicas y categorías temáticas. Gilleran et al., (2025) afirman que la triangulación entre fuentes y métodos incrementa la consistencia de los hallazgos y asegura una interpretación más robusta de la evidencia. Este proceso culmina con la elaboración de un informe técnico que sintetiza la información relevante y presenta conclusiones sustentadas en datos verificables. En esta etapa, resulta pertinente incluir un esquema que represente el flujo metodológico del levantamiento, evidenciando cómo cada técnica contribuye al diagnóstico y cómo los datos convergen en la formulación del modelo conceptual de la RAD.



2.1.4. Síntesis de hallazgos y línea base del diagnóstico institucional

De acuerdo con Lieberman et al., (2025) esta etapa implica un proceso de análisis que combina reducción, categorización y visualización de los datos, lo que permite construir una interpretación coherente de la realidad institucional a partir de múltiples fuentes. Más que una simple agregación de resultados, la síntesis representa una lectura crítica de los patrones emergentes, las tensiones institucionales y las oportunidades de mejora. Su propósito central es ofrecer una línea base verificable que oriente el diseño conceptual de la Red de Aprendizaje Docente (RAD) y permita monitorear su desarrollo a lo largo del tiempo, integrando la evidencia empírica en una visión estratégica de futuro.

El análisis cruzado de la información posibilita identificar fortalezas institucionales relacionadas con la colaboración docente, la pertinencia de la oferta formativa y la existencia de políticas de sostenibilidad. Para Doyle et al., (2025) la triangulación de métodos y fuentes incrementa la solidez interpretativa del diagnóstico al revelar convergencias y contrastes entre los datos, fortaleciendo la validez de las conclusiones. Estas fortalezas constituyen los pilares sobre los cuales puede edificarse una red institucional, pues evidencian prácticas consolidadas susceptibles de ser ampliadas y sistematizadas.

Caballero & Gil (2023) afirman que la colaboración profesional se fortalece cuando las instituciones promueven estructuras y tiempos específicos para el trabajo conjunto, transformando la cooperación espontánea en aprendizaje organizacional planificado. Aunque se observa interés en compartir experiencias pedagógicas, la falta de incentivos y de mecanismos institucionales limita la sostenibilidad de estas prácticas. En este sentido, la RAD se concibe como un mecanismo de articulación que institucionaliza la cooperación y convierte la colaboración en una práctica estructural y permanente dentro de la cultura universitaria.

En relación con la inclusión y accesibilidad, los resultados evidencian avances parciales. La mayoría del profesorado reconoce la relevancia del DUA, pero su aplicación aún no es sistemática ni equitativa. Kelly





et al., (2022) destacan que la implementación del DUA en educación superior continúa siendo desigual, principalmente por las diferencias en recursos tecnológicos y en la formación pedagógica del personal docente. En consecuencia, la RAD puede convertirse en un instrumento efectivo para superar estas brechas mediante la creación de comunidades de práctica que promuevan la capacitación continua y el acompañamiento entre pares en materia de inclusión, equidad y accesibilidad pedagógica.

Desde la dimensión de sostenibilidad y gobernanza, los hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer los mecanismos de liderazgo compartido y participación docente. Si bien existen estructuras formales de gestión académica, estas no siempre se perciben como espacios participativos o de toma de decisiones conjunta. Según Flood & Banks (2021), el liderazgo distribuido promueve la innovación y la responsabilidad compartida, al integrar a los distintos niveles de la organización en procesos colaborativos de dirección y evaluación. En este sentido, consolidar instancias de liderazgo horizontal y canales de comunicación bidireccional es fundamental para garantizar coherencia institucional, transparencia en los procesos y apropiación colectiva de las estrategias de mejora.

Mesas (2023) sostiene que las líneas base constituyen puntos de partida indispensables para medir el impacto y la evolución de programas o intervenciones organizacionales, al establecer indicadores verificables de progreso y cambio. Esta línea base permite sistematizar los resultados iniciales en cada una de las dimensiones analizadas, ofreciendo un marco de referencia que facilitará la comparación temporal y el monitoreo continuo de la RAD. Asimismo, su representación mediante una tabla o matriz de indicadores contribuye a la lectura integrada de los hallazgos, transformando la información diagnóstica en insumo estratégico para la planificación educativa, la evaluación institucional y la gestión del cambio organizacional.





Tabla 5. *Síntesis de hallazgos y línea base del diagnóstico institucional*

| Dimensión | Fortalezas | Debilidades | Oportunidades | Indicadores de línea base |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cultura y colaboración docente | Existencia de iniciativas espontáneas de intercambio pedagógico entre pares. | Escasez de espacios formales para el trabajo colaborativo y falta de incentivos institucionales. | Institucionalizar comunidades de práctica y redes temáticas de aprendizaje docente. | <ul style="list-style-type: none">• Nivel de participación docente en actividades colaborativas.• Frecuencia de reuniones interdepartamentales.• Grado de satisfacción docente con la cooperación institucional. |
| Desarrollo profesional docente | Oferta constante de programas de formación y actualización pedagógica. | Baja articulación entre los programas formativos y las necesidades reales de los docentes. | Rediseñar planes de formación docente basados en resultados del diagnóstico. | <ul style="list-style-type: none">• Número de programas de capacitación activa.• Porcentaje de docentes certificados.• Evaluación de pertinencia de la oferta formativa. |
| Sostenibilidad institucional | Compromiso institucional con la sostenibilidad educativa y ambiental. | Falta de mecanismos estables de financiamiento y monitoreo. | Fortalecer la planificación presupuestaria y alianzas interinstitucionales. | <ul style="list-style-type: none">• Existencia de políticas de sostenibilidad.• Recursos asignados a innovación docente.• Continuidad de proyectos de largo plazo. |
| Gobernanza institucional | Estructura administrativa formalmente establecida y reglamentada. | Escasa participación docente en la toma de decisiones y comunicación vertical. | Implementar mecanismos de liderazgo participativo y evaluación colaborativa. | <ul style="list-style-type: none">• Grado de participación en órganos colegiados.• Nivel de comunicación interdepartamental.• Existencia de comités mixtos de decisión académica. |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

2.2. Diseño del modelo conceptual de la RAD

El diseño del modelo conceptual de la RAD constituye la fase estructural y propositiva del proceso, en la que la información obtenida durante el diagnóstico se transforma en un esquema coherente de actuación institucional. Para Thoma et al., (2023) los modelos conceptuales de redes profesionales de aprendizaje deben definir claramente sus componentes, relaciones y procesos de actuación para operar eficazmente. En este punto, el objetivo no es describir el contexto, sino definir los fundamentos, componentes y relaciones que conforman la red, de modo que se convierta en una herramienta funcional para la colaboración, la innovación y la sostenibilidad educativa.



El modelo conceptual de la RAD se concibe como un sistema dinámico de interacción docente, sustentado en principios de inclusión, cooperación y desarrollo profesional continuo. Según Gómez et al., (2025) las redes de aprendizaje docente efectivas integran la creación de conocimiento compartido y el aprendizaje entre pares como ejes de su estructura. Su propósito central es ofrecer una estructura que oriente la gestión del conocimiento entre pares, fortalezca las competencias pedagógicas y promueva el aprendizaje colaborativo como práctica institucional. A diferencia del diagnóstico, esta fase no busca describir la institución, sino modelar su funcionamiento ideal, identificando las condiciones necesarias para que la red opere de manera efectiva y sostenible en el tiempo.

En el marco de la educación superior, el diseño conceptual de la RAD asume una perspectiva integradora y transversal, articulando los ejes de formación docente, innovación pedagógica y compromiso social. Para de Hoyos et al., (2025) señalan que el diseño de redes de aprendizaje docente debe contemplar tanto estructuras formales como espacios de interacción no estructurados para favorecer el aprendizaje colectivo auténtico. La red no se limita a crear espacios de encuentro, sino que se establece como una estructura organizacional flexible, capaz de adaptarse a las necesidades cambiantes del contexto educativo. De esta manera, la RAD se proyecta como una estrategia institucional de largo alcance, en la que los docentes asumen un papel activo en la generación, circulación y aplicación del conocimiento.

Foláyan et al., (2025) afirman que un modelo conceptual debe incluir una teoría de acción clara, actores definidos, procesos explícitos y resultados esperados. Cada decisión conceptual debe estar fundamentada en evidencias previamente identificadas, garantizando la coherencia entre el modelo y la realidad institucional. Esto incluye definir con claridad la misión de la red, sus objetivos específicos, los roles de los actores involucrados, los mecanismos de gobernanza y los recursos necesarios para su implementación. La consistencia interna del modelo dependerá de la precisión con que estos elementos sean articulados en un marco conceptual común.





Además, el modelo conceptual debe incorporar una teoría de cambio que explique cómo las acciones de la RAD generarán los resultados esperados. Puma et al., (2025) sostiene que para que las redes de aprendizaje influyan en la práctica es esencial tener una “theory-of-action” que conecte actividades colaborativas, intercambio de conocimiento y mejoras en el aprendizaje del profesorado. Esta teoría funciona como un mapa lógico que vincula insumos, procesos y productos con los impactos deseados en el desempeño docente y la cultura institucional. Al establecer relaciones causales explícitas, el modelo ofrece una base para el monitoreo y la evaluación futura.

El diseño conceptual también requiere definir principios rectores que orienten su desarrollo y garanticen su legitimidad institucional. Entre ellos se destacan la equidad, la corresponsabilidad, la transparencia, la innovación y la sostenibilidad. Estos principios no operan como declaraciones abstractas, sino como criterios normativos que guían las decisiones estratégicas y las prácticas cotidianas dentro de la red. Para Sergi et al., (2025), los principios compartidos refuerzan el compromiso colectivo y la dirección estratégica de las redes profesionales. Su incorporación explícita permite que la RAD se consolide como una política educativa coherente con los valores institucionales y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2.2.1. Propósito, principios y alcance del modelo conceptual de la RAD

El modelo conceptual de la RAD tiene como propósito proporcionar una estructura lógica y coherente que oriente la organización y el funcionamiento de la red dentro de la institución educativa. Según Aloizou, et al., (2025) las redes de aprendizaje profesional deben establecer estructuras claras que articulen actores, procesos y resultados para garantizar la eficacia y la coherencia institucional. Este modelo se configura como una guía estratégica que permite visualizar las relaciones entre actores, procesos y resultados, asegurando que las acciones emprendidas responden a un marco institucional claro. Su propósito fundamental es garantizar la articulación entre la práctica docente





y la gestión institucional, promoviendo un entorno de aprendizaje colaborativo que fomente la mejora continua y la sostenibilidad del desarrollo profesional docente.

El diseño conceptual busca transformar la red en un sistema integrado de aprendizaje y cooperación, donde el conocimiento circula de manera horizontal y las decisiones se construyen colectivamente. Para Coogee et al., (2022) la responsabilidad profesional en comunidades de práctica docente aumenta cuando el conocimiento es compartido en un marco de confianza y colaboración sostenida. Su alcance abarca los niveles académico, organizacional y social, articulando esfuerzos de distintas unidades en torno a objetivos comunes. En este sentido, el modelo no se limita a definir estructuras formales, sino que establece las condiciones que posibilitan la colaboración auténtica, la confianza entre pares y la creación de comunidades docentes capaces de innovar y adaptarse a los cambios del contexto educativo.

Entre los principios rectores del modelo se destacan la equidad, la corresponsabilidad y la transparencia, los cuales garantizan que la RAD funcione como un espacio de participación plural. Wai-Wan & McGuckin (2023) destacan que los procesos de aprendizaje profesional que promueven la equidad, la voz del docente y la transparencia institucional fortalecen la efectividad de las redes colaborativas. La equidad asegura que todos los docentes tengan las mismas oportunidades de acceder al conocimiento y aportar sus experiencias. La corresponsabilidad promueve la implicación conjunta en la toma de decisiones, mientras que la transparencia fortalece la confianza institucional. Estos principios actúan como ejes normativos que orientan las políticas internas y sustentan la legitimidad del modelo ante la comunidad universitaria.

A estos se suman los principios de innovación, sostenibilidad y apertura al cambio, que dotan al modelo de un carácter dinámico y proyectivo. Según Garrad & Nolan (2023), las redes docentes efectivas son aquellas que fomentan la innovación pedagógica, el intercambio abierto de conocimiento y la experimentación como prácticas permanentes de mejora profesional. La innovación impulsa la experimentación





pedagógica y la adopción de nuevas metodologías de enseñanza. La sostenibilidad garantiza la continuidad de las acciones y el uso eficiente de los recursos, mientras que la apertura al cambio permite la revisión constante de las estrategias implementadas. En conjunto, estos principios aseguran que la RAD evolucione de manera flexible, sin perder su coherencia institucional ni su compromiso con la calidad educativa.

El alcance del modelo conceptual incluye tres niveles interrelacionados: institucional, pedagógico y comunitario. En el nivel institucional, la RAD actúa como mecanismo de coordinación entre áreas académicas; en el nivel pedagógico, impulsa la formación y reflexión docente; y en el nivel comunitario, promueve la vinculación social del conocimiento. De acuerdo con Wade et al., (2023), el aprendizaje continuo del profesorado genera un impacto positivo en los resultados de los estudiantes cuando se estructura a través de redes colaborativas sólidas y sostenidas en el tiempo. Esta multiescalaridad permite que el modelo trascienda las fronteras del aula y se proyecte hacia la transformación de la cultura organizacional, integrando la mejora docente con el desarrollo sostenible y la responsabilidad social universitaria.

El modelo conceptual de la RAD establece un marco de referencia operativo que delimita objetivos, principios de acción y criterios de evaluación. Su propósito no es estandarizar las prácticas docentes, sino ofrecer un soporte conceptual que oriente la autonomía y la creatividad dentro de una visión institucional compartida. Belletich & Onoiu (2024) sostiene que, una red profesional efectiva equilibra la flexibilidad local con la coherencia institucional, garantizando que las decisiones mantengan sentido dentro de un marco común de valores y metas compartidas. De este modo, el modelo se consolida como una herramienta de gestión del conocimiento, capaz de articular las dimensiones académica y humana de la enseñanza universitaria, asegurando que la red funcione como un ecosistema vivo de aprendizaje, colaboración y transformación educativa.





2.2.2. Componentes estructurales de la RAD

El modelo conceptual de la RAD se estructura sobre un conjunto de componentes interdependientes que definen su funcionamiento, su coherencia interna y su capacidad de adaptación institucional. Según Aloizou et al., (2025) las redes docentes efectivas se caracterizan por la interdependencia entre sus elementos organizativos, pedagógicos y sociales, los cuales deben articularse en sistemas colaborativos flexibles. Cada componente cumple una función específica dentro del sistema, pero su valor radica en la articulación que mantienen entre sí. El diseño no se concibe como un esquema jerárquico, sino como una red orgánica en la que los flujos de conocimiento, apoyo y decisión circulan de manera bidireccional, promoviendo una cultura de cooperación y corresponsabilidad en la formación docente.

El primer componente corresponde a la misión y visión de la red, que orienta su propósito general y proyecta su contribución al desarrollo institucional. Para Rodríguez (2025) toda organización educativa necesita una visión compartida que funcione como marco de sentido colectivo y como motor de cambio sostenido. La misión define la razón de ser de la RAD como espacio de aprendizaje, mientras que la visión establece las metas a largo plazo, vinculadas con la innovación pedagógica y la equidad educativa. Ambas directrices constituyen el punto de partida para el diseño estratégico, pues garantizan la alineación del modelo con las políticas de calidad y sostenibilidad institucional.

El segundo componente está conformado por los actores y roles institucionales, quienes dan vida y operatividad a la red. Según Tígere et al., (2025) la efectividad de una red docente depende de la claridad con que se definan los roles y de la existencia de liderazgos distribuidos que fomenten la participación equitativa. En este nivel se identifican los distintos perfiles de participación de docentes, coordinadores, directivos y unidades de apoyo, así como las funciones que cada uno desempeña. La claridad en los roles evita duplicidades, mejora la comunicación interna y fortalece la legitimidad de las decisiones colectivas. Además, este componente permite establecer mecanismos de liderazgo horizontal, donde el poder se distribuye en función de la experiencia y la contribución pedagógica de cada participante.





El tercer componente es el de los procesos de gestión y comunicación, que define los canales, flujos y herramientas mediante los cuales la red coordina sus actividades. Wagner (2017) señala que las redes de aprendizaje sostenibles requieren estructuras comunicativas transparentes y prácticas colaborativas orientadas a la mejora continua. Este elemento es crucial para garantizar la participación y la coherencia de las acciones. Incluye la planificación estratégica, la gestión del conocimiento, la administración de recursos y la comunicación institucional. Su efectividad depende de la implementación de herramientas tecnológicas que faciliten la colaboración asincrónica y la documentación de experiencias docentes.

El cuarto componente se refiere a los espacios y comunidades de práctica, donde se desarrollan las acciones formativas y colaborativas de la RAD. Maldonado-Carreño et al., (2022) afirman que las comunidades de práctica constituyen el núcleo operativo de las redes de aprendizaje, al promover la co-construcción de saberes mediante la interacción y la reflexión sobre la experiencia. Estos espacios pueden adoptar diversas modalidades presenciales, virtuales o híbridas, pero comparten una misma lógica: promover el aprendizaje entre pares. Las comunidades de práctica operan como núcleos de intercambio y de innovación pedagógica, permitiendo la reflexión crítica sobre la experiencia docente. Este componente es clave para convertir la red en un entorno de aprendizaje activo y en un laboratorio de innovación educativa.

Un quinto componente corresponde a los recursos y apoyos institucionales, tanto humanos como tecnológicos y financieros. Según Vidal et al., (2024) la sostenibilidad de las redes docentes depende de políticas institucionales que garanticen recursos estables, infraestructura digital y sistemas de reconocimiento profesional que estimulen la participación. La sostenibilidad del modelo depende de la existencia de una estructura de respaldo que asegure continuidad, seguimiento y actualización. Los recursos tecnológicos posibilitan la interacción continua entre los miembros, mientras que los apoyos institucionales como asesorías, incentivos y reconocimientos fortalecen la motivación y la permanencia en la red. Este componente asegura que la RAD no dependa exclusivamente de la voluntad individual, sino de una política institucional clara y comprometida.





El sexto componente está relacionado con los mecanismos de evaluación y mejora continua, los cuales permiten revisar periódicamente la efectividad del modelo y realizar los ajustes necesarios. Gómez & Cruz (2025) sostienen que los sistemas de mejora continua en redes docentes se basan en la evaluación formativa, el aprendizaje organizacional y la adaptación estratégica al cambio. La evaluación no se concibe como un proceso punitivo, sino como una oportunidad para el aprendizaje institucional. A través de indicadores de desempeño, evaluaciones y espacios de retroalimentación, la RAD mantiene su capacidad de adaptación y pertinencia. Este componente garantiza que la red permanezca viva, evolutiva y coherente con los objetivos institucionales y los cambios del entorno educativo.

La integración de estos componentes genera una estructura sistémica y sostenible, donde cada elemento cumple un papel esencial dentro de un todo interconectado. Para Romero et al., (2025) la interacción entre misión, liderazgo, comunicación, comunidades, recursos y evaluación constituye la base de un ecosistema profesional de aprendizaje robusto. La interacción entre misión, actores, procesos, comunidades, recursos y evaluación conforma el núcleo funcional de la RAD. A fin de facilitar la comprensión de esta arquitectura conceptual, se sugiere incorporar una tabla que sintetice los componentes, sus funciones y sus interrelaciones, convirtiéndose en una herramienta visual de apoyo para el lector académico y el equipo de diseño institucional.





Tabla 6. *Componentes estructurales del modelo conceptual de la RAD.*

| Componente | Descripción | Función principal | Relación con otros componentes |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Misión y visión | Define la razón de ser y la proyección estratégica de la RAD. | Orientar la acción institucional y asegurar coherencia con los valores organizativos. | Influye en todos los demás componentes. |
| Actores y roles institucionales | Identifica los participantes y sus responsabilidades dentro de la red. | Establecer claridad funcional y promover liderazgo distribuido. | Articula con procesos y comunidades de práctica. |
| Procesos de gestión y comunicación | Regula la planificación, coordinación y flujo de información. | Garantizar transparencia y efectividad operativa. | Sustenta la interacción entre actores y recursos. |
| Espacios y comunidades de práctica | Núcleos de aprendizaje colaborativo y construcción de conocimiento. | Favorecer la innovación pedagógica y la reflexión docente. | Alimenta la evaluación y retroalimentación institucional. |
| Recursos y apoyos institucionales | Estructura humana, tecnológica y financiera que sostiene la RAD. | Asegurar la continuidad y motivación de los participantes. | Se vincula con procesos y evaluación. |
| Evaluación y mejora continua | Sistema de seguimiento y ajuste permanente del modelo. | Medir la efectividad y orientar la adaptación de estrategias. | Retroalimenta todos los demás componentes. |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

2.2.3. *Teoría de cambio y supuestos del modelo conceptual de la RAD*

La teoría de cambio del modelo conceptual de la RAD constituye el marco explicativo que permite comprender cómo las acciones planificadas generan los resultados e impactos esperados en la institución. Para Flood & Banks (2021) la teoría de cambio ofrece una estructura lógica que explica las relaciones causales entre las actividades y los resultados deseados, permitiendo vincular los recursos con los impactos esperados. Este enfoque parte de la identificación de las condiciones iniciales del contexto y de los resultados a largo plazo que se desean alcanzar. La teoría de cambio no se limita a describir una secuencia de pasos, sino que define una lógica de transformación sustentada en evidencias, relaciones causales y principios pedagógicos. Su propósito central es garantizar la coherencia entre los recursos, las estrategias y los efectos esperados.



El modelo de la RAD asume que el aprendizaje institucional surge de la interacción entre personas, conocimientos y contextos. Según Díaz et al., (2022) las organizaciones que aprenden son aquellas que logran vincular la colaboración humana con la reflexión colectiva, generando innovación desde el aprendizaje compartido. Por tanto, su teoría de cambio se basa en el supuesto de que la cooperación docente y la reflexión compartida son los principales motores de la innovación educativa. Este enfoque concibe a los docentes como agentes de cambio y no como receptores de políticas, promoviendo un desplazamiento desde la gestión jerárquica hacia la gestión participativa. A través de la colaboración estructurada, la RAD busca transformar la cultura institucional, fortaleciendo la autonomía profesional y el sentido de pertenencia colectiva.

En términos operativos, la teoría de cambio de la RAD se organiza en cuatro niveles de resultados: insumos, procesos, productos y efectos. De acuerdo con Thoma et al., (2023) esta estructura permite monitorear los resultados a diferentes niveles de causalidad, asegurando una comprensión clara de cómo los insumos y procesos se traducen en cambios observables. Los insumos corresponden a los recursos humanos, tecnológicos y financieros necesarios para la red; los procesos implican las actividades de formación, comunicación y gestión del conocimiento; los productos representan los resultados inmediatos de esas actividades, como proyectos colaborativos o innovaciones pedagógicas; y los efectos reflejan los cambios sostenibles en las prácticas docentes y en la cultura institucional. Esta estructura facilita el seguimiento de la progresión del modelo y el ajuste de las estrategias en cada fase.

Los supuestos del modelo funcionan como condiciones críticas que deben cumplirse para que la teoría de cambio se materialice. Kelly et al., (2022) explican que los supuestos constituyen las bases no observables que deben cumplirse para que las relaciones causales sean válidas dentro de la teoría de cambio. Entre ellos destacan la existencia de una institucionalidad que respalde la red, la disposición de los docentes para la colaboración y la disponibilidad de recursos suficientes para su operación. Asimismo, se asume que la institución mantendrá un compromiso sostenido con la innovación pedagógica y que los actores





clave participarán activamente en los procesos de evaluación y mejora. Estos supuestos actúan como puntos de verificación que permiten anticipar riesgos y asegurar la viabilidad del modelo.

La teoría de cambio también incorpora un componente de retroalimentación continua, mediante el cual los resultados obtenidos en cada etapa se utilizan para reajustar las acciones siguientes. Para González et al., (2025) el aprendizaje organizacional se consolida a través de la retroalimentación sistemática, que convierte la información en conocimiento útil para la mejora institucional. Este proceso de aprendizaje organizacional convierte la RAD en un sistema adaptativo capaz de evolucionar con base en la evidencia. La retroalimentación se concibe como un ciclo de reflexión institucional que consolida la cultura de mejora continua y la toma de decisiones informadas. De este modo, la teoría de cambio no solo explica el proceso de transformación, sino que garantiza su sostenibilidad en el tiempo.

La representación gráfica de la teoría de cambio permite visualizar la secuencia lógica de relaciones entre las acciones y los resultados esperados. Según Boucher et al., (2025) los diagramas de teoría de cambio son herramientas esenciales para comunicar la lógica del cambio y facilitar la comprensión entre los diferentes actores institucionales. Esta figura sintetiza la trayectoria de cambio institucional desde los recursos iniciales hasta los impactos a largo plazo, destacando las conexiones entre cada nivel. El diseño visual debe presentar un flujo claro y lineal, pero con retroalimentaciones circulares que simbolizen la naturaleza cíclica del aprendizaje organizacional. Este recurso contribuye a clarificar el funcionamiento interno del modelo y facilita su comunicación entre los distintos actores institucionales.

2.2.4. Aplicación práctica y validación participativa del modelo conceptual de la RAD

La aplicación práctica del modelo conceptual de la Red de Aprendizaje Docente (RAD) representa la fase en la que las ideas estructurales se convierten en acciones verificables dentro del contexto institucional. Esta etapa busca comprobar la operatividad del modelo, observar su





comportamiento en escenarios reales y ajustar los procedimientos en función de la evidencia empírica. Como señala Lieberman et al., (2025) la aplicación efectiva de un modelo educativo requiere vincular teoría y práctica de manera coherente. La validación no implica únicamente medir resultados, sino garantizar que las dinámicas de colaboración, formación y gestión del conocimiento se integren efectivamente en la cultura docente, respetando la diversidad de contextos y prácticas pedagógicas.

El proceso de implementación inicia con la planificación participativa, en la cual los distintos actores de la comunidad académica definen conjuntamente las prioridades, estrategias y cronogramas de acción. De acuerdo con Garrad & Nolan (2023) la planificación participativa fortalece la apropiación colectiva y el compromiso institucional. Este enfoque promueve la apropiación colectiva del modelo y asegura la pertinencia de las decisiones. La participación se entiende no como consulta formal, sino como construcción activa de los mecanismos que sostendrán la red. Así, la aplicación práctica se transforma en una experiencia de aprendizaje institucional, donde la gestión compartida refuerza el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva en la innovación educativa.

Una vez establecidas las estrategias, se procede a la ejecución piloto en espacios seleccionados que representen la diversidad de la institución. Según Wade et al., (2023) la fase piloto permite comprobar la validez y la coherencia operativa de un modelo antes de su implementación completa. Los pilotos permiten probar la funcionalidad del modelo y generar retroalimentación sobre los procesos de formación, comunicación y gobernanza. Esta fase experimental no persigue resultados inmediatos, sino comprensión del comportamiento sistémico del modelo ante distintas condiciones. Los hallazgos derivados de la ejecución piloto ofrecen insumos fundamentales para ajustar protocolos, fortalecer recursos y perfeccionar las herramientas de coordinación interna de la RAD.





Un aspecto clave de la validación es la evaluación formativa, que acompaña la implementación para identificar logros, dificultades y aprendizajes emergentes. En este sentido, Efsthathiou & Varvarigou (2025) indica que la evaluación formativa tiene como fin principal la mejora continua del proceso educativo. Esta evaluación se centra en la mejora continua y no en la sanción, utilizando instrumentos cualitativos y cuantitativos que miden el grado de cumplimiento de los objetivos del modelo. Los resultados obtenidos alimentan los mecanismos de retroalimentación definidos en la teoría de cambio, garantizando que las decisiones se basen en evidencia y que la red mantenga su coherencia estructural sin perder flexibilidad ni pertinencia.

La aplicación práctica concluye con la sistematización de experiencias, en la que se documentan los procesos, resultados y aprendizajes institucionales derivados de la validación del modelo. Como menciona Kilinc et al., (2025) la sistematización educativa permite recuperar críticamente las experiencias para convertirlas en conocimiento útil para la mejora institucional. Este registro cumple una doble función: permite consolidar una memoria institucional sobre la construcción de la RAD y ofrece una base empírica para futuras expansiones o ajustes del modelo conceptual. A partir de esta síntesis se elabora un informe de validación participativa, que incluye un resumen de indicadores, hallazgos cualitativos y recomendaciones para el fortalecimiento del modelo, el cual puede representarse en una figura esquemática de cierre.

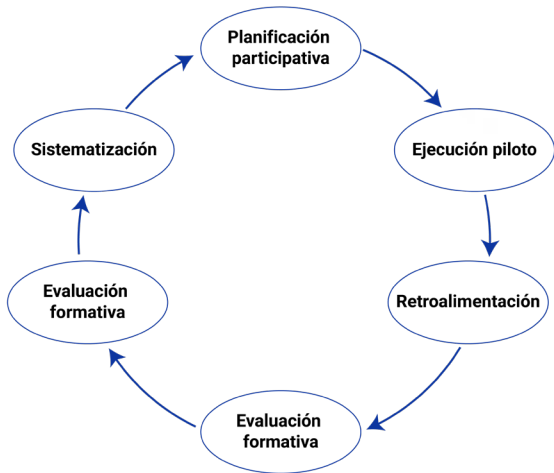


Figura 5. *Ciclo de aplicación y validación participativa del modelo conceptual de la RAD*

Nota. La tabla resume los elementos constitutivos del modelo conceptual de la RAD, sus funciones y sus relaciones sistémicas. Fuente: Elaborado por la autora (2025).



2.3. Indicadores, riesgos y validación participativa del modelo de la RAD

La consolidación de la RAD requiere un sistema robusto de seguimiento y evaluación, capaz de medir los avances y resultados de su implementación. Los indicadores cumplen una función esencial: traducen los conceptos abstractos del modelo en variables observables y verificables (Lieberman et al., 2025). Este subtema aborda la definición de los indicadores clave, la identificación de riesgos asociados al funcionamiento de la red y los mecanismos de validación participativa que garantizan su legitimidad. Su desarrollo busca asegurar que la RAD no solo se diseñe con solidez conceptual, sino que opere con eficacia empírica y transparencia institucional.

El sistema de indicadores de la RAD se fundamenta en el principio de correspondencia lógica entre objetivos, procesos y resultados. Cada indicador responde a una dimensión del modelo conceptual: desarrollo profesional, colaboración docente, innovación pedagógica, inclusión y sostenibilidad institucional. Según Boucher et al., (2025) esta correspondencia permite evaluar tanto los logros inmediatos como los impactos a largo plazo. Los indicadores no se limitan a medir el cumplimiento de metas, sino que aportan evidencia sobre la calidad y la coherencia de los procesos que sustentan la red, convirtiéndose en herramientas estratégicas para la toma de decisiones.

Los indicadores se clasifican en tres tipos: estructurales, de proceso y de resultado. Los estructurales se refieren a las condiciones institucionales necesarias para el funcionamiento de la RAD, como la existencia de políticas de apoyo o recursos disponibles (Doyle et al., 2025). Los de proceso miden la ejecución de las actividades planificadas, como la frecuencia de reuniones o la producción de materiales colaborativos. Por último, los indicadores de resultado evalúan los efectos de la red en la práctica docente y en la cultura institucional. Esta tipología facilita una lectura integral del desempeño, abarcando la estructura, la acción y el impacto.





El diseño de los indicadores debe alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente con los ODS 4 (Educación de calidad), 10 (Reducción de desigualdades) y 17 (Alianzas para lograr los objetivos). Esta alineación refuerza el compromiso ético e institucional de la RAD con la agenda global de educación inclusiva y sostenible (Gilleran et al., 2025). Los indicadores relacionados con estos objetivos permiten visibilizar la contribución de la red a la equidad educativa, a la cooperación entre instituciones y al fortalecimiento de comunidades de aprendizaje docente con impacto social.

La gestión de riesgos constituye un componente complementario del sistema de indicadores, orientado a anticipar factores que puedan afectar el desempeño del modelo. Entre los riesgos más comunes se encuentran la desarticulación institucional, la resistencia al cambio, la escasez de recursos y la sobrecarga de tareas académicas. Según Caballero & Gil (2023) para cada riesgo identificado se establecen medidas preventivas y planes de mitigación que aseguran la continuidad de la red. Este enfoque proactivo transforma la gestión de riesgos en una oportunidad para fortalecer la resiliencia institucional y consolidar una cultura de mejora continua.

La validación participativa del sistema de indicadores garantiza su pertinencia y legitimidad. Los docentes y demás actores institucionales intervienen en la definición y revisión de los indicadores, asegurando que reflejen de manera fiel las realidades del entorno académico. Este proceso participativo fortalece la apropiación del sistema y genera compromiso con los resultados. La validación no solo se realiza al inicio del proceso, sino de manera cíclica, adaptándose a los cambios institucionales y a las lecciones aprendidas a lo largo del tiempo (Flood & Banks, 2021).

Para sistematizar la información generada, se propone una matriz de evaluación integral, que organiza los indicadores, las Fuentes de verificación, los medios de recolección de datos y la periodicidad de medición. Esta matriz facilita la gestión de la información, la rendición





de cuentas y el monitoreo permanente de la red. Su diseño debe ser claro, accesible y adaptable a las distintas unidades académicas (Kelly et al., 2022). La matriz actúa como una herramienta técnica y pedagógica, integrando la evaluación con la planificación estratégica y garantizando coherencia entre la visión institucional y los resultados alcanzados.

Tabla 7. Matriz de indicadores, riesgos y validación participativa de la RAD

| Dimensión | Indicador | Tipo | Riesgo asociado | Estrategia de mitigación | Métodos de validación participativa |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Desarrollo profesional docente | % de docentes que participan en actividades de formación colaborativa. | Resultado | Desinterés o sobrecarga de trabajo. | Integrar incentivos y reconocimiento institucional. | Validación en talleres de retroalimentación docente. |
| Colaboración y redes académicas | Frecuencia de encuentros interdepartamentales. | Proceso | Falta de articulación entre unidades. | Crear comités mixtos de coordinación. | Mesas de trabajo con representantes académicos. |
| Innovación pedagógica | Nº de proyectos colaborativos implementados. | Resultado | Escasez de apoyo técnico o financiero. | Asignación de fondos semestrales y asesoría metodológica. | Validación mediante revisión entre pares. |
| Sostenibilidad institucional | Existencia de política formal de continuidad de la RAD. | Estructural | Cambios administrativos o falta de presupuesto. | Incorporar la RAD al plan estratégico institucional. | Validación en Consejo Académico. |

Nota: La tabla presenta la articulación entre indicadores, riesgos y mecanismos de validación participativa, integrando las dimensiones estructurales y operativas de la RAD. Fuente: Elaborado por la autora (2025).

2.3.1. Fundamentación y propósito del sistema de indicadores

El sistema de indicadores de la RAD se fundamenta en la necesidad de convertir los principios teóricos del modelo conceptual en evidencia verificable y medible. Los indicadores constituyen el vínculo entre el diseño institucional y su operatividad real, funcionando como instrumentos de control, orientación y aprendizaje organizacional (Díaz et al., 2022). Su propósito principal es garantizar que las acciones desarrolladas dentro de la red mantengan coherencia con los objetivos



estratégicos y produzcan impactos sostenibles en la cultura académica. Este sistema se concibe no como una herramienta de fiscalización, sino como un mecanismo para fortalecer la toma de decisiones informadas y la transparencia institucional.

Desde una perspectiva epistemológica, la fundamentación del sistema de indicadores se basa en el enfoque de gestión por resultados, que propone evaluar el desempeño institucional a través de evidencias concretas derivadas de los procesos implementados. Este enfoque supera las mediciones descriptivas tradicionales, privilegiando la interpretación crítica de los resultados en función de los cambios observables en las prácticas docentes y en la estructura organizativa (Mesas, 2023). La RAD adopta este paradigma para garantizar que los avances no se limiten a logros cuantitativos, sino que reflejen transformaciones cualitativas en el aprendizaje y la colaboración profesional.

El propósito del sistema es establecer un marco de seguimiento sistemático que permita observar la evolución de la red, identificar tendencias y anticipar posibles desajustes en la implementación. Este seguimiento continuo no busca imponer rigidez, sino ofrecer una base de información confiable que facilite la adaptación dinámica del modelo (Thoma et al., 2023). Al transformar los principios del diseño conceptual en métricas tangibles, los indicadores permiten verificar el grado de cumplimiento de los objetivos, evaluar la pertinencia de las estrategias y promover la mejora constante en la gestión institucional del conocimiento docente.

Además, los indicadores cumplen una función pedagógica al fortalecer la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas. Su uso fomenta la reflexión colectiva sobre las prácticas y resultados, promoviendo un aprendizaje institucional sostenido (Thoma et al., 2023). Este enfoque convierte la evaluación en una oportunidad para la autorregulación y la innovación, evitando que se perciba como una imposición externa. De este modo, el sistema de indicadores impulsa un proceso de madurez institucional en el que la evidencia se transforma en conocimiento útil para el rediseño y la consolidación de la red.





La fundamentación del sistema también considera el principio de integración transversal, según el cual los indicadores deben reflejar la complejidad de la RAD en todas sus dimensiones: pedagógica, organizativa, tecnológica y social. Esta transversalidad evita visiones fragmentadas y asegura que la evaluación abarque tanto los resultados tangibles como los intangibles, tales como el compromiso docente, la innovación o la colaboración interdepartamental (López & López, 2024). Al integrar estas dimensiones, el sistema adquiere una mirada holística que permite valorar el desempeño institucional desde una lógica de totalidad y no de parcialidad.

El propósito último del sistema de indicadores es institucionalizar la evaluación como una práctica permanente de autorreflexión y aprendizaje colectivo. Los indicadores no se conciben como fines en sí mismos, sino como medios para fortalecer la coherencia entre la visión institucional y la acción docente (Invernón et al., 2025). Esta concepción dinámica del seguimiento permite a la RAD evolucionar con el tiempo, manteniendo su vigencia y adaptabilidad frente a los desafíos del contexto educativo contemporáneo. Así, la evaluación deja de ser un acto puntual y se convierte en un proceso continuo que sostiene la calidad, la equidad y la sostenibilidad institucional.

2.3.2. Construcción y clasificación de indicadores

El proceso de construcción de indicadores en la Red de Aprendizaje Docente (RAD) se orienta por criterios de pertinencia, claridad y verificabilidad, garantizando que cada indicador refleje de manera precisa los fenómenos que pretende medir. Como expresa Jia et al., (2025) la formulación parte de la definición de los objetivos específicos de la red, los cuales se traducen en variables observables y en parámetros de evaluación. Cada indicador debe expresar una relación concreta entre una acción y un resultado esperado, evitando ambigüedades conceptuales y asegurando su utilidad práctica dentro del proceso de seguimiento institucional.





El diseño técnico de los indicadores exige un equilibrio entre enfoques cuantitativos y cualitativos. Los primeros permiten registrar con objetividad la frecuencia, magnitud o proporción de los hechos; los segundos interpretan la calidad de los procesos y los cambios culturales asociados a la participación docente (de Hoyos et al., 2025). Esta combinación posibilita comprender tanto los avances tangibles como las transformaciones simbólicas que ocurren en la institución. La RAD adopta esta doble perspectiva para asegurar una lectura integral del progreso, reconociendo que el impacto educativo trasciende los números y se manifiesta en la consolidación de comunidades de aprendizaje.

Para su construcción, los indicadores deben formularse a partir de la estructura “variable + unidad de medida + criterio de logro”. Este formato estandariza la lectura de los datos y facilita su interpretación comparativa (Van Elsen et al., 2025). Por ejemplo, un indicador del componente de innovación podría expresarse como “porcentaje de docentes que implementan metodologías activas en el aula”, donde la variable es la innovación pedagógica, la unidad de medida es el porcentaje y el criterio de logro se define en función de la meta institucional. Esta estructura metodológica evita la dispersión y fortalece la confiabilidad de los resultados.

Los indicadores de la RAD se clasifican en cuatro categorías complementarias: estructurales, de proceso, de resultado y de impacto. Para Foláyan et al., (2025) los estructurales miden la existencia de condiciones institucionales para la red; los de proceso evalúan la ejecución de acciones planificadas; los de resultado reflejan los efectos inmediatos en la práctica docente; y los de impacto analizan los cambios sostenibles en la cultura educativa. Esta clasificación no responde a una jerarquía, sino a una secuencia lógica que permite seguir el desarrollo progresivo del modelo desde su instalación hasta su consolidación institucional.

Un elemento esencial en la construcción de indicadores es la definición de Fuentes de verificación, es decir, los medios que permiten comprobar los datos registrados. Estas Fuentes pueden ser documentos institucionales, reportes de actividad, registros académicos o encuestas





docentes. La validez del sistema depende de la fiabilidad de estas evidencias, por lo que se recomienda establecer protocolos estandarizados de recolección y registro (Worku, 2025). La triangulación entre fuentes garantiza la consistencia y credibilidad de la información, reduciendo el margen de error en la interpretación de resultados.

La clasificación también implica definir niveles de alcance y periodicidad. Algunos indicadores se miden de forma anual para observar tendencias de largo plazo, mientras que otros requieren un seguimiento trimestral o semestral. Esta temporalidad permite identificar patrones y ajustar estrategias en tiempo real (Puma et al., 2025). Asimismo, se definen niveles de agregación individual, departamental e institucional para asegurar que la evaluación refleje la diversidad de contextos dentro de la organización. La RAD, de este modo, convierte el seguimiento en un proceso dinámico que articula distintas escalas de análisis.

2.3.3. Gestión de riesgos institucionales y estrategias de mitigación

La gestión de riesgos en la Red de Aprendizaje Docente (RAD) constituye un componente esencial para garantizar la estabilidad y continuidad del modelo institucional. Todo proceso de innovación implica incertidumbres que pueden afectar su implementación o sostenibilidad, por lo que identificar, evaluar y mitigar estos riesgos resulta fundamental (Vassallo, 2025). Este nivel aborda la gestión de riesgos desde una perspectiva preventiva y estratégica, orientada a anticipar problemas antes de que se materialicen y a fortalecer la capacidad adaptativa de la institución frente a los cambios internos y externos.

Los riesgos asociados a la RAD pueden clasificarse en tres dimensiones principales: organizativos, operativos y culturales. Los riesgos organizativos se relacionan con la falta de políticas institucionales o con cambios en la estructura administrativa que afecten la continuidad de la red (Sergi et al., 2025). Los riesgos operativos surgen de limitaciones en recursos humanos, tecnológicos o financieros, mientras que los culturales





responden a la resistencia al cambio o a la falta de compromiso de los actores involucrados. Cada uno de estos ámbitos requiere estrategias diferenciadas de prevención y respuesta, basadas en la participación activa de la comunidad académica.

La primera etapa de la gestión de riesgos consiste en su identificación sistemática, a través de instrumentos como matrices de riesgo, entrevistas y sesiones de diagnóstico participativo. Este procedimiento permite construir un inventario de posibles amenazas, clasificadas según su probabilidad de ocurrencia y su impacto sobre la red (Aloizou et al., 2025). La identificación debe realizarse de manera colaborativa, integrando la percepción de distintos actores institucionales. De este modo, la RAD no solo detecta vulnerabilidades, sino que genera conciencia colectiva sobre los factores que pueden comprometer el logro de sus objetivos.

Una vez identificados los riesgos, se procede a su evaluación y priorización, mediante la asignación de niveles de severidad que orienten las acciones de mitigación. Los riesgos con alta probabilidad e impacto requieren intervenciones inmediatas, mientras que aquellos de menor relevancia se monitorean para evitar su escalamiento. Según Fajrie et al., (2025) la evaluación debe sustentarse en evidencia y no en juicios subjetivos, por lo que se recomienda emplear herramientas analíticas que combinen indicadores cuantitativos con valoraciones cualitativas. Este enfoque integrado permite establecer planes de acción proporcionales a la magnitud de cada riesgo.

La mitigación de riesgos implica la formulación de estrategias preventivas y correctivas que aseguren la continuidad operativa de la red. Entre las más relevantes se incluyen la diversificación de Fuentes de financiamiento, la creación de protocolos de comunicación interinstitucional, la capacitación constante del personal y la institucionalización de comités de seguimiento (Vanhear et al., 2022). Estas medidas fortalecen la resiliencia de la RAD frente a contingencias, al mismo tiempo que consolidan una cultura de responsabilidad compartida. La gestión de riesgos, en este sentido, se convierte en una oportunidad para aprender y mejorar continuamente.





Caso integral aplicado: Implementación del diagnóstico institucional y diseño del modelo conceptual de la RAD en el Colegio y Universidad Educativa Horizonte (CUEH)

El Colegio y Universidad Educativa Horizonte (CUEH) es una institución de carácter mixto que ofrece formación desde el nivel medio hasta el superior, con una matrícula cercana a los 2.300 estudiantes y una planta docente de 145 profesores. Su estructura integrada le permite articular experiencias educativas a lo largo de la trayectoria académica del estudiante, aunque enfrentaba el desafío de consolidar una cultura institucional de aprendizaje docente colaborativo. En 2024, la institución decidió crear su propia Red de Aprendizaje Docente (RAD-CUEH), con el propósito de vincular a los educadores en un proceso sostenido de innovación pedagógica, inclusión y mejora continua.

El punto de partida fue un diagnóstico institucional exhaustivo, diseñado con enfoque participativo y aplicado durante seis meses. Se emplearon técnicas mixtas: encuestas autoadministradas, entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos institucionales y análisis de prácticas observadas. Los resultados evidenciaron tres problemas principales: la dispersión de iniciativas formativas sin coordinación interdepartamental, la ausencia de indicadores comunes para evaluar la formación docente, y la falta de continuidad entre los programas de actualización pedagógica del colegio y la universidad. Este diagnóstico sirvió como base para definir las prioridades estratégicas de la RAD.

A partir de los hallazgos, el equipo directivo y un comité docente interinstitucional diseñaron un modelo conceptual de red que integró las dimensiones de desarrollo profesional, innovación, inclusión educativa y sostenibilidad. En este modelo, la red fue concebida como un sistema abierto y flexible que articula experiencias de aprendizaje colaborativo entre docentes de diferentes niveles y disciplinas. La estructura de la RAD-CUEH se organizó en cuatro nodos principales: Innovación Didáctica, Evaluación Formativa, Inclusión y Tecnología Educativa. Cada nodo cuenta con un líder docente, un equipo de apoyo y un calendario de actividades coordinado con el plan anual de formación.





En la fase de diseño, se definieron los objetivos específicos de la red: (1) fortalecer las competencias pedagógicas mediante comunidades de práctica; (2) sistematizar experiencias innovadoras y compartirlas institucionalmente; (3) fomentar la educación inclusiva basada en el DUA; y (4) consolidar la sostenibilidad de la red a través de políticas internas y alianzas estratégicas. Para ello se creó una plataforma digital, Horizonte Docente, destinada a alojar recursos formativos, foros, rúbricas de evaluación y repositorios de experiencias exitosas. Esta plataforma funciona como un entorno de aprendizaje en línea y una herramienta de seguimiento institucional.

En el marco del sistema de evaluación, se construyeron 18 indicadores estructurados en tres niveles: macro (institucional), meso (departamental) y micro (docente).

- » En el nivel macro, los indicadores miden políticas de desarrollo docente, inversión presupuestal y número de proyectos institucionales de innovación.
- » En el nivel meso, se evalúan la frecuencia y calidad de los espacios de colaboración, la participación en redes interinstitucionales y la implementación de prácticas inclusivas.
- » En el nivel micro, se analizan los cambios en las estrategias didácticas, el uso de tecnologías y la autoevaluación del desempeño docente.

Esta estructura multinivel garantiza que la evaluación sea simultáneamente técnica y pedagógica, integrando la evidencia en los procesos de gestión.

Para garantizar la solidez del modelo, se elaboró una matriz de riesgos institucionales con el propósito de anticipar problemas operativos y culturales. El análisis inicial detectó tres riesgos críticos: alta rotación del personal en el nivel medio, insuficiente acceso a recursos digitales en el sector rural y limitada experiencia del profesorado universitario en educación inclusiva. Ante ello, la RAD-CUEH implementó un plan de mitigación que incluyó la formación de “docentes tutores”, el establecimiento de un fondo de innovación pedagógica y la firma de





convenios con instituciones aliadas para fortalecer la infraestructura tecnológica. Este enfoque preventivo convirtió la gestión de riesgos en una práctica de planeación estratégica.

La fase de implementación se desarrolló a través de proyectos piloto en cinco áreas del conocimiento: ciencias naturales, matemáticas, humanidades, arte y educación inclusiva. Cada piloto fue liderado por un grupo de docentes de ambos niveles educativos, que diseñaron microproyectos basados en metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo. Las experiencias fueron acompañadas por observaciones entre pares y registros digitales en la plataforma institucional, lo que permitió construir evidencia sobre los resultados pedagógicos de la red.

Posteriormente, se activó un proceso de validación participativa mediante tres estrategias:

- » Talleres de socialización, donde los equipos docentes analizaron conjuntamente los avances;
- » Mesas de diálogo interinstitucional, donde se revisaron los indicadores y se redefinieron criterios de evaluación; y
- » Sesiones de retroalimentación con autoridades académicas. Este proceso generó ajustes metodológicos, entre ellos la incorporación de nuevos indicadores de impacto social y la inclusión de un protocolo de mentoría entre docentes. La validación fue documentada en actas institucionales y aprobada por el Consejo Académico.

El sistema de retroalimentación institucional fue clave para cerrar el ciclo de mejora continua. Los resultados de cada semestre se consolidaron en un informe de evaluación institucional, que alimenta el plan de desarrollo anual. Además, los docentes presentaron sus experiencias en el “Encuentro de Aprendizaje Horizonte”, un evento académico que se convirtió en espacio de Visibilización, debate y construcción colectiva. Allí se difundieron los logros más relevantes de la red, se reconocieron buenas prácticas y se trazaron los lineamientos de formación para el siguiente periodo académico.





Los resultados concretos de la RAD-CUEH se evidenciaron en menos de dos años. El 78 % de los docentes reportó haber modificado su práctica pedagógica hacia metodologías más activas e inclusivas, el 64 % participó en proyectos interdepartamentales, y se crearon ocho repositorios digitales de innovación pedagógica. En el nivel medio, la tasa de participación docente en formación continua aumentó en un 45 %, mientras que en el nivel universitario se redujo en un 30 % la rotación de personal asociado a programas de docencia. La red también contribuyó al cumplimiento de los ODS 4, 10 y 17, vinculando sus indicadores institucionales a la agenda global de sostenibilidad educativa.

A nivel organizacional, la RAD-CUEH fortaleció la cohesión entre las áreas académicas, al transformar la gestión del conocimiento en un proceso participativo. Los informes semestrales de la red se integraron en el sistema de acreditación institucional, proporcionando evidencia verificable de mejora docente. Además, el modelo permitió establecer vínculos con otras instituciones, compartiendo prácticas exitosas en encuentros nacionales e internacionales. Esto posicionó al CUEH como referente de innovación educativa basada en redes docentes dentro de su región.

El caso del Colegio y Universidad Educativa Horizonte demuestra que una red docente sólida no depende únicamente de la infraestructura tecnológica, sino de la capacidad de construir una cultura de aprendizaje compartido y autogestión institucional. La RAD-CUEH ejemplifica cómo un diagnóstico riguroso, un modelo conceptual coherente, indicadores bien definidos y una validación participativa pueden articularse en una estrategia integral de transformación educativa. Su sostenibilidad radica en el compromiso colectivo, la evidencia sistematizada y la institucionalización de la evaluación como práctica permanente de mejora.





2.4. Kit Diagnóstico Institucional de la RAD

El kit tiene como propósito recoger información estructurada, participativa y verificable sobre las condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que influyen en la creación de la RAD). Permite identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (FODA), así como caracterizar las prácticas docentes, recursos, liderazgos y niveles de articulación entre áreas académicas. Este instrumento es aplicable en instituciones de educación básica, media o superior, y su diseño asegura comparabilidad de datos entre distintas unidades académicas.

El kit se compone de cuatro módulos interconectados, cada uno con su propósito, técnica y formato de registro:

Tabla 8. Kit Diagnóstico Institucional de la RAD

| Módulo | Propósito | Instrumento | Participantes | Producto esperado |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Diagnóstico organizacional | Identificar políticas, recursos y estructuras institucionales que facilitan o limitan la RAD. | Guía de entrevista y matriz FODA. | Directivos y coordinadores académicos. | Mapa institucional de fortalezas y vacíos. |
| Diagnóstico pedagógico | Analizar prácticas docentes, estilos de enseñanza e integración tecnológica. | Encuesta docente y rúbrica de observación de aula. | Docentes de todas las áreas. | Perfil pedagógico de la comunidad docente. |
| Diagnóstico cultural | Reconocer percepciones sobre colaboración, liderazgo y disposición al cambio. | Grupo focal y cuestionario de actitudes. | Representantes de cada facultad o departamento. | Análisis cualitativo de cultura organizacional. |
| Diagnóstico de recursos y redes | Identificar disponibilidad tecnológica y redes de apoyo existentes. | Inventario de recursos y matriz de redes institucionales. | Equipos de gestión e innovación. | Mapa de recursos y alianzas para la RAD. |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).



Instrucciones de aplicación

- » **Duración:** entre 4 y 6 semanas, dependiendo del tamaño de la institución.
- » **Responsable general:** Comité de desarrollo docente o unidad de calidad académica.
- » **Metodología:** Aplicación mixta (entrevistas, cuestionarios, revisión documental).
- » **Estrategia de participación:** todos los docentes deben participar en al menos una técnica de diagnóstico.
- » **Sistema de registro:** Se recomienda usar formularios digitales (Google Forms o Excel institucional) para consolidar resultados en tiempo real.

Tabla 9. Ejemplo de cuestionario

| Ítem | Escala de Valoración | | | | | Dimensión |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|---|------------------------|
| Integra estrategias de aprendizaje colaborativo en sus clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Innovación pedagógica |
| Comparte materiales o experiencias con otros docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Colaboración docente |
| Usa tecnología educativa para promover la participación estudiantil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Innovación tecnológica |
| Adapta la enseñanza a las diferencias individuales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Inclusión educativa |
| Participa activamente en procesos de formación continua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Desarrollo profesional |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).



Análisis y resultados

Los resultados del kit se sistematizan en un formato determinado:

Tabla 10. *Matriz de hallazgos del diagnóstico institucional.*

| Dimensión | Fortalezas | Debilidades | Oportunidades | Amenazas |
|------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------|
| Desarrollo profesional | Programas permanentes de actualización docente. | Escasa articulación entre niveles educativos. | Potencial de capacitación virtual. | Alta rotación del personal docente. |
| Innovación pedagógica | Proyectos de aula innovadores. | Falta de seguimiento de impacto. | Interés docente por nuevas metodologías. | Limitación en recursos tecnológicos. |
| Inclusión educativa | Política institucional de equidad. | Carencia de estrategias. | Alianzas con programas de atención diversa. | Poca formación especializada. |
| Sostenibilidad institucional | Apoyo directivo al cambio. | Dependencia de financiamiento externo. | Posibilidad de alianzas con universidades. | Riesgos administrativos o políticos. |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Producto final del Kit

El Informe de Diagnóstico de la RAD debe contener:

- » Introducción y justificación del diagnóstico.
- » Descripción metodológica (instrumentos y técnicas aplicadas).
- » Resultados cuantitativos y cualitativos.
- » Interpretación de hallazgos por dimensión.
- » Conclusiones estratégicas y recomendaciones.

Este informe alimenta directamente el diseño del modelo conceptual, sirviendo como base empírica para construir los indicadores y definir las estrategias de gestión y validación.



CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y PROTOCOLO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA RAD

3.1. La RAD como estrategia de acción y mejora continua

La Red de Aprendizaje Docente (RAD) se propone como una táctica metodológica de mejora constante y aprendizaje profesional en colaboración, cuyo objetivo es convertir la práctica docente en un saber institucional colectivo. Su objetivo operacional es formar comunidades de docentes que puedan formular, comprobar, documentar y modificar innovaciones pedagógicas basándose en evidencia, lo cual está alineado con el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 17 (Alianzas para alcanzar los objetivos).

3.1.1. *Finalidad estratégica de la RAD*

El objetivo principal de una RAD es edificar ecosistemas profesionales de aprendizaje que sean sostenibles. La RAD, en contraste con el método tradicional de capacitación individual y desarticulada, sugiere una estructura que transforma la experiencia del docente en un saber compartido a través de procedimientos de co-diseño, observación, retroalimentación y sistematización.





Algunas figuras clásicas de la educación profesional como Fullan (2007) y Schön (1983) afirman que la capacitación puntual no es el medio para mejorar a los docentes, sino que esta se logra mediante la reflexión compartida en la acción y el establecimiento de culturas organizativas que aprenden. Siguiendo la misma línea, Brennan & Gorman (2023), afirman que las redes de aprendizaje profesional son instrumentos fundamentales para conectar la innovación en pedagogía, el liderazgo distribuido y la sostenibilidad institucional. Así, la RAD se percibe como un método para transformar las organizaciones: no solo prepara, sino que también redefine los vínculos laborales al interior de las instituciones, mientras armoniza sus resultados con los objetivos de calidad y colaboración internacional establecidos por los ODS.

3.1.2. Principios operativos y fundamentos teóricos

1. Colaboración como forma de conocimiento

El primer principio de una RAD es la cooperación entre docentes como fuente de conocimiento profesional. Schön (1983), en su obra “The Reflective Practitioner”, sostiene que el aprendizaje más relevante tiene lugar cuando los profesionales discuten sus prácticas con otros y reflexionan juntos sobre las dificultades de su trabajo. El concepto de comunidad de práctica de Wenger (1998), refuerza esta idea; este autor define el aprendizaje profesional como un proceso social que se fortalece a través de la interacción y la creación conjunta de significados.

En el ámbito educativo Hargreaves & Fullan (2012), argumentan que para lograr una cooperación efectiva es necesario contar con confianza, objetivos comunes y un sentido moral compartido acerca de la enseñanza. Estos escritores sugieren el concepto de capital profesional, con la comprensión de que el saber del docente se expande cuando se dedica tiempo a redes y grupos de trabajo colaborativos. Por lo tanto, la RAD es un ambiente organizado en el que el capital humano se transforma en capital social y, por último, en capital decisional que cambia la práctica. La Figura 1, que ilustra la conexión entre las alianzas estratégicas (ODS 17) y la calidad educativa (ODS 4), resume cómo estos principios interactúan como elementos fundamentales del modelo.





2. Mejora continua mediante el ciclo PDCA

El segundo principio es la mejora continua, fundamentada en el ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), creado por Deming (2002), en *Out of the Crisis*. Este método sugiere que cada organización debe aprender de lo que vive a través de ciclos iterativos de planificación, acción, revisión y adaptación.

El PDCA proporciona un marco para que las redes docentes, en el contexto de la educación, diseñen cambios pedagógicos, los pongan en práctica a pequeña escala, midan sus efectos y los perfeccionen a partir de pruebas. Bryk et al. (2017) en *Learning to Improve*, aplican este modelo a la mejora de las escuelas y muestran que los ciclos cortos de experimentación y retroalimentación producen aprendizajes institucionales más duraderos que las reformas masivas.

Así, la RAD emplea el PDCA como un marco para administrar el conocimiento profesional, lo que posibilita que las innovaciones de los docentes se transformen de ser vivencias personales a procesos institucionales con trazabilidad y evidencia de impacto.

3. Sostenibilidad mediante alianzas estratégicas

La sostenibilidad a través de alianzas, base del ODS 17, es el tercer principio de la RAD. Ninguna red puede subsistir solo con motivación voluntaria; requiere de estructuras de soporte, colaboración entre instituciones y reconocimiento.

En su libro *The New Meaning of Educational Change*, Fullan (2007) enfatiza que, las reformas exitosas en el ámbito educativo son las que logran establecer alianzas entre comunidades, instituciones, maestros y directores. Estas coaliciones generan legitimidad, recursos y continuidad, lo que posibilita que las buenas prácticas sobrepasen los proyectos de corto plazo.





A su vez, Wenger et al. (2015), extiende la idea de las comunidades de práctica a sistemas de aprendizaje en red, donde las conexiones entre instituciones generan innovación social y sostenibilidad. En este sentido, la RAD es una expresión específica del principio de cooperación mundial que los ODS fomentan como requisito esencial para el desarrollo sostenible de la educación.

3.1.3. *Articulación entre RAD y los ODS*

El modelo de la RAD no solo “contribuye” a los ODS, sino que los incorpora en su estructura. Su potencia no reside en acciones aisladas, sino en una ingeniería de sinergias donde la calidad docente y las alianzas estratégicas se fusionan para generar un ecosistema educativo transformador.

La RAD no debe ser comprendida como un esquema estático, sino como un plano dinámico de una transformación. Dos fuerzas estructurales que respaldan el modelo se encuentran en él:

- » **El motor de la calidad (ODS 4):** El eje que se muestra aquí es el maestro, quien constituye la columna vertebral del sistema. La RAD fomenta su progreso mediante una formación reflexiva y situada, donde la práctica se transforma en objeto de análisis colectivo. No es un entrenamiento aislado, sino un proceso constante de cualificación profesional colectiva, en el que el progreso se desarrolla en comunidad y se respalda con evidencias.
- » **El sistema de conexiones (ODS 17):** Este eje representa el tejido conectivo que proporciona escala y permanencia a la transformación. La RAD organiza redes colaborativas que conectan a actores dentro y fuera de la universidad, incluyendo docentes, unidades académicas, organizaciones y comunidades. Esto convierte los esfuerzos individuales en una potencia colectiva. Esta red no solamente respalda el aprendizaje, sino que también establece la colaboración como una práctica diaria.





Figura 6. Interrelación de los ejes operativos

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

La figura 6 ilustra la estructura del sistema del modelo de la RAD. El desarrollo profesional y la calidad de la educación, promovidos por procesos de mejora constante y reflexión en grupo, están representados por el eje vertical (ODS 4). El eje horizontal (ODS 17) representa las redes y alianzas de colaboración que garantizan la sustentabilidad del cambio. En el punto de intersección, aparece la sinergia estructural, un núcleo dinámico donde se retroalimentan la calidad y las alianzas, dando como resultado un sistema educativo que puede aprender y desarrollarse constantemente.

La innovación más profunda del modelo no está en los ejes individuales, sino en el punto donde se cruzan. En ese núcleo donde se interceptan la calidad y las alianzas, se genera la sinergia estructural que determina la identidad de la RAD:



- » Las alianzas que carecen de calidad producen redes vacías: vínculos sin metas educativas ni potencial transformador.
- » La calidad sin alianzas genera mejoras pasajeras: logros individuales que se desvanecen porque no hay estructuras que los mantengan y amplíen.

La RAD crea intencionadamente este cruce virtuoso, en el que las alianzas dan continuidad y alcance a la calidad, mientras que la calidad otorga sentido a las alianzas. En este momento, la red se transforma en un sistema de retroalimentación constante que puede aprender de sí mismo y evolucionar.

3.2. Protocolo de implementación de la RAD (Ciclo PDCA)

Se describe a continuación la implementación de la Red de Aprendizaje Docente (RAD) paso a paso, incluyendo los entregables, las personas responsables, las herramientas utilizadas y los indicadores de calidad en cada etapa.

El protocolo fusiona la metodología PDCA con las fases de la ciencia de la implementación (Exploración, Instalación, Implementación inicial y Plena), y se conecta directamente con los ODS 4 y 17.

3.2.1. Fase de preparación (PLAN)

En la primera fase se pretende establecer las condiciones necesarias para que la RAD funcione adecuadamente (gobernanza, datos, acuerdos y aliados). Esta etapa incluye las fases de exploración y una porción de la instalación del modelo de implementación.

a) Diagnóstico ágil

Qué: determinar las prioridades de mejoramiento docente (por ejemplo, evaluación formativa, inclusión, retroalimentación o innovación pedagógica) a través del examen de evidencias institucionales: resultados académicos, encuestas a los estudiantes, indicadores de rendimiento y análisis de obstáculos de accesibilidad tanto físicos como digitales.





Cómo: llevar a cabo entrevistas focales, inspeccionar los planes de estudio, elaborar mapas de los procesos educativos y utilizar listas de verificación de accesibilidad fundamentadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Incorporar una matriz de aliados que señale sectores internos y actores externos que podrían ser vinculados.

Por qué: un diagnóstico preciso, con un enfoque claro y basado en datos, aumenta la eficacia de las estrategias para el desarrollo profesional. Asimismo, incorporar estándares de accesibilidad refuerza la participación y la equidad de toda la comunidad educativa.

Caso de aplicación - Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Litoral

» Contexto del caso

Con el objetivo de reforzar la calidad educativa y promover colaboraciones entre instituciones, la Universidad del Litoral optó por establecer una Red de Aprendizaje Docente. La Facultad de Ciencias Humanas fue elegida unidad piloto porque alberga al 40 % de los docentes de la universidad y tiene una gran capacidad para innovar en términos pedagógicos; sin embargo, también enfrenta dificultades relacionadas con la fragmentación del personal docente y la integración limitada de prácticas inclusivas. El propósito del diagnóstico ágil fue establecer cuáles eran las prioridades para mejorar la labor docente y los aliados estratégicos, tanto internos como externos, que facilitan la estructuración de la RAD en su primera cohorte.

» Delimitación de las prioridades (Qué se hizo)

Con el objetivo de identificar los campos de mejora más importantes para la enseñanza, se realizó un análisis de indicadores académicos y una revisión documental durante las dos primeras semanas. Este método se adhirió a las sugerencias metodológicas de Bryk et al. (2017) y Fullan (2007), los cuales afirman que cada táctica de transformación educativa tiene que empezar con una interpretación consensuada del problema y con pruebas que orienten la acción.





Además, se aceptó la perspectiva de Schön (1983), sobre la reflexión en la acción, con el entendimiento de que el aprendizaje en el ámbito profesional proviene del análisis crítico de la práctica efectiva y no de una prescripción externa. Desde este punto de vista, el diagnóstico inicial no se propuso establecer una agenda, sino descubrir patrones y oportunidades de mejora que provenían de la experiencia docente misma. El equipo utilizó un modelo mixto de análisis, tanto documental como empírico, basado en las ideas que Hargreaves & Fullan (2012), presentaron acerca del capital profesional. Dichas ideas subrayan la importancia de combinar el capital humano (las habilidades individuales), el capital social (la colaboración) y el capital decisional (la capacidad de juicio profesional).

La revisión de los indicadores académicos y la documentación institucional posibilitó el reconocimiento de las siguientes conclusiones:

» **Bajo nivel de retroalimentación formativa**

El 68 % de los educadores no empleaban métodos sistemáticos para proporcionar retroalimentación. Este descubrimiento se alinea con las ideas de Black & Wiliam (2009), en *Developing the theory of formative assessment*, en las que enfatizan que la retroalimentación es uno de los elementos más influyentes en el aprendizaje, siempre que esté fundamentada en evidencias y propicie reflexión tanto entre los alumnos como entre los profesores.

» **Incorporación insuficiente del enfoque de DUA**

Sólo el 27 % de los programas incorporaba adaptaciones para alumnos con diferentes necesidades. Según Gordon et al. (2016), el DUA contribuye a la disminución de barreras estructurales para el aprendizaje al proporcionar un número diverso de métodos de representación, acción y compromiso. La limitada presencia de esta perspectiva evidenció la importancia de mejorar la accesibilidad digital y pedagógica como un componente fundamental de la RAD.





» Poca cooperación entre departamentos

El 72 % de los profesores declaró que no había intercambiado materiales o planificaciones con colegas de diferentes áreas. Esta información confirma lo que Wenger (1998), denomina “fragmentación del conocimiento profesional” en situaciones en las que no hay comunidades de práctica, lo cual restringe la innovación institucional y el aprendizaje colaborativo.

» Mal aprovechamiento de plataformas digitales

Moodle se empleaba casi únicamente como almacén de materiales, sin fomentar la interacción ni la evaluación formativa. Este escenario muestra la advertencia de Laurillard (2012), quien sostiene que la tecnología educativa únicamente produce cambios cuando se incorpora a un diseño pedagógico intencionado, y no como una simple herramienta de distribución. La limitada presencia de esta perspectiva evidenció la importancia de mejorar la accesibilidad digital y pedagógica como un componente fundamental de la RAD.

Tomando como base estos descubrimientos, se establecieron tres líneas estratégicas de mejora, de acuerdo con el planteamiento de Bryk et al. (2017) en el enfoque de Improvement Science, que propone que las intervenciones se elaboren en torno a problemas concretos y verificables de la práctica:

- » Con el uso de rúbricas y protocolos compartidos, fortalecer las metodologías de retroalimentación formativa.
- » Fomentar la planificación de los docentes que incluya el diseño inclusivo del aprendizaje (DUA) y criterios de accesibilidad universal.
- » Fomentar comunidades de docentes interdepartamentales que se enfoquen en compartir prácticas innovadoras y registrar aprendizajes a nivel institucional.





Ejemplo: la plantilla del producto entregable que resulta de la etapa de preparación se muestra a continuación (Tabla 11). Cada institución es capaz de adaptar este formato a su propio contexto y alcance.

Tabla 11. Datos generales

| Campo | Información |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Unidad académica: | _____ |
| Institución: | _____ |
| Fecha de elaboración: | _____ |
| Equipo responsable del diagnóstico: | _____ |
| Duración del proceso: | ___ semanas (desde ___ / ___ / 20___ hasta ___ / ___ / 20___) |
| ODS asociados: | ODS 4 – Educación de calidad / ODS 17 – Alianzas para lograr los objetivos |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Tabla 12. Métodos e instrumentos

| Método o instrumento | Descripción | Responsable | Fecha |
|---------------------------------------------------|-------------|-------------|-------|
| Entrevistas focales | | | |
| Revisión de programas de curso | | | |
| Encuestas a docentes o estudiantes | | | |
| Lista de verificación DUA / accesibilidad digital | | | |
| Mapeo de procesos de enseñanza-aprendizaje | | | |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).



Tabla 13. Principales hallazgos

| Dimensión analizada | Evidencia | Interpretación |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Retroalimentación formativa | Ej.: 68 % de docentes no aplica feedback sistemático. | Falta formación en evaluación formativa y espacios de reflexión docente. |
| Diseño inclusivo del aprendizaje (DUA) | Ej.: Solo 27 % de los programas incluyen adaptaciones. | Necesidad de formación en accesibilidad y DUA. |
| Colaboración docente | Ej.: 72 % de profesores no comparten materiales entre departamentos. | Ausencia de comunidades de práctica interdepartamentales. |
| Uso pedagógico de TIC | Ej.: Moodle usado como repositorio, sin interacción. | Débil integración tecnológica con sentido pedagógico. |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Tabla 14. Matriz de priorización

| Problema identificado | Impacto en la calidad docente | Factibilidad de mejora | Contribución a ODS | Puntaje total | Prioridad |
|------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------|--------------------|---------------|-----------|
| Escasa retroalimentación formativa | 5 | 4 | 5 | 14 | Alta |
| Limitada aplicación del DUA | 4 | 4 | 5 | 13 | Alta |
| Falta de colaboración interdepartamental | 4 | 3 | 4 | 11 | Media |
| Uso limitado de TIC para el aprendizaje activo | 3 | 3 | 3 | 9 | Media |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Los rangos se establecen de acuerdo con el modelo de mejora adaptable de Bryk et al. (2017), que sugiere actuar únicamente en situaciones donde la relación entre impacto y factibilidad sea positiva (≥ 60 % del puntaje más alto). Por lo tanto, los casos que tienen ≤ 8 puntos indican una baja capacidad de mejora; los de 9 a 11 puntos necesitan preparación o alianzas, mientras que aquellos con 12 a 15 puntos cuentan con condiciones adecuadas para actuar de inmediato.



Tabla 15. *Mapa de aliados estratégicos*

| Tipo de aliado | Institución | Potencial aporte | Nivel de compromiso | Responsable |
|----------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------|
| Interno | Unidad de Innovación Educativa | Formación docente, talleres, seguimiento pedagógico | Confirmado / En negociación | |
| Interno | Departamento TIC | Soporte técnico, recursos digitales accesibles | Confirmado | |
| Externo | Red Universitaria de Educación Inclusiva | Capacitación en DUA, asesoramiento metodológico | En negociación | |
| Externo | ONG EduTech | Accesibilidad digital y curaduría de recursos abiertos | Confirmado | |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Tabla 16. *Indicadores base de referencia*

| Indicador | Valor inicial (%) | Fuente | Observaciones |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------|---------------|
| Docentes que aplican retroalimentación formativa | 32 % | Encuesta docente | Base 2025 |
| Programas que integran criterios DUA | 27 % | Revisión de sílabos | Base 2025 |
| Docentes que colaboran interdepartamentalmente | 28 % | Entrevistas focales | Base 2025 |
| Materiales digitales accesibles (con subtítulos o texto alternativo) | 40 % | Auditoría digital | Base 2025 |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).



Tabla 17. Síntesis y recomendaciones

| Línea estratégica prioritaria | Acciones sugeridas | ODS vinculado |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Fortalecer la retroalimentación formativa | Elaborar rúbricas comunes y protocolos de feedback. Capacitar a docentes en evaluación formativa. | ODS 4 – Calidad educativa |
| 2. Promover el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) | Implementar talleres de diseño inclusivo. Adaptar materiales y recursos digitales. | ODS 4 – Inclusión y equidad |
| 3. Consolidar comunidades docentes interdepartamentales | Crear micro comunidades por desafío pedagógico. Establecer un repositorio colaborativo. | ODS 17 – Alianzas sostenibles |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Tabla 18. Validación del reporte

| Firmas | Cargo | Fecha | Firma digital |
|----------------------------------------|-------|-------|---------------|
| Coordinador de Docencia | | | |
| Facilitador RAD | | | |
| Representante de Innovación Pedagógica | | | |
| Observador externo / aliado | | | |

Fuente: Elaborado por la autora

b) Diseño de la RAD y gobernanza

El propósito de este punto es definir una estructura organizativa que facilite la coordinación, la evaluación y la simplificación de la red, con roles y sistemas de reconocimiento bien definidos. De acuerdo con Fullan (2007), la sostenibilidad del cambio en la educación está vinculada a estructuras de liderazgo distribuido y organizaciones que aprenden, en las cuales el progreso no está relacionado con personas individuales, sino con equipos que analizan su práctica.

Los productos generados en esta fase forman la infraestructura organizativa de la RAD. No son simplemente documentos administrativos, sino instrumentos de gobernanza que aseguran la claridad en las funciones, la consistencia metodológica y la sostenibilidad de las instituciones.





La descripción de funciones, el primer entregable (Tabla 3.2), establece cuáles son las responsabilidades de los diferentes participantes dentro de la red: asesoría del comité, coordinación, seguimiento y facilitación. Este componente, que forma parte del estatuto de la RAD, desempeña un papel estructural parecido al liderazgo distribuido que Fullan (2007) describe, en el cual no es la jerarquía la que sostiene el cambio educativo, sino la interacción horizontal de liderazgos complementarios. La mejora de los docentes no se basa en individuos aislados, sino en un sistema colegiado que tiene la capacidad de aprender en conjunto; esto es garantizado por la claridad funcional.

Tabla 19. Matriz de descripción de funciones

| Rol | Responsabilidades | Perfil | Tiempo estimado |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------|
| Coordinador/a RAD | Liderar la planificación general, asegurar coherencia con metas ODS, supervisar resultados. | Vicedecana Académica | 8 h/semana |
| Facilitadores de área | Guiar los procesos colaborativos y documentar evidencias de mejora. | 2 docentes por departamento | 4 h/semana |
| Comité de Seguimiento | Validar calidad de instrumentos y datos, elaborar informes intermedios. | Innovación Educativa + TIC | 3 h/semana |
| Comité Ético y de Datos | Revisar consentimiento, resguardo y trazabilidad de información. | Asesoría Jurídica + Bienestar | Ad hoc |
| Secretaría técnica | Gestionar actas, repositorios y cronogramas. | Apoyo administrativo | 2 h/semana |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Los protocolos de revisión y observación entre colegas, que constituyen el segundo producto, fijan los marcos operativos para la colaboración en el aprendizaje profesional. Estos protocolos, ya sea en forma de análisis conjunto de la práctica, revisión por pares o estudio de lecciones, constituyen lo que Schön (1983), llamó reflexión en acción, una actividad profesional que transforma la experiencia docente en conocimiento colectivo. Simultáneamente, responden a la evidencia recopilada por Hattie (2012), que determina la observación y el feedback estructurado como dos de los elementos con mayor impacto en el perfeccionamiento de la enseñanza. La protocolización de estos procesos asegura que sean válidos, comparables y trazables en la institución.



Por último, el catálogo de incentivos (reconocimientos, microcredenciales o certificados) aporta un elemento simbólico y motivacional que es esencial para la sostenibilidad de la RAD. Según Hargreaves & Fullan (2012), en su teoría del capital profesional, no solo se recompensa la participación con el reconocimiento formal e institucionalizado de los esfuerzos docentes, sino que también se crea pertenencia, legitimidad y responsabilidad ética con la mejora. Este elemento convierte la cooperación en valor institucional concreto, garantizando la continuidad más allá de las fases iniciales del proyecto. Estos tres entregables, en su totalidad (protocolos, incentivos y estatuto) definen el marco de gobernanza y la cultura laboral que diferencian a la RAD como una estructura sostenible de innovación educativa.

c) Plan de comunicación

El propósito aquí es desarrollar una estrategia de comunicación que convoque, preserve la participación del profesorado y haga visible la red. A esto, Kotter (2012), sostiene que toda innovación a nivel institucional necesita una “narrativa de cambio” explícita para fomentar el sentido de pertenencia. La comunicación en la RAD funciona como una práctica relacional que fortalece las alianzas. Es decir, el plan de comunicación de la RAD no se entiende como un acto adicional, sino como un instrumento cultural y pedagógico que contribuye a definir la identidad de la red, organiza a sus participantes y transforma el trabajo en conjunto en una historia común. Kotter también indica que no hay transformación institucional que tenga éxito si no cuenta con una narrativa de cambio clara, significativa desde el punto de vista emocional y duradera. En esta línea, la comunicación en la RAD cumple con dos funciones: por un lado, moviliza a los docentes para que participen y, por otro lado, muestra el valor colectivo de la red. El primer producto es el Plan de comunicación multicanal, creado con el objetivo de preservar la cohesión y la motivación durante las diferentes etapas del ciclo PDCA.

Este plan incluye campañas institucionales, videoconferencias, redes académicas, foros de intercambio y boletines internos. Siguiendo la perspectiva de Fullan (2007), quien sostiene que la mejora educativa se afianza cuando el discurso del cambio se vuelve una práctica cultural





diaria, su objetivo no es solamente informar, sino también estimular diálogos y crear un sentido de comunidad. Este elemento también asegura la transparencia del procedimiento, en concordancia con el principio de rendición de cuentas comunicativa que Senge (2006), planteó en su teoría sobre organizaciones que aprenden.

La identidad visual e institucional de la RAD es el segundo entregable; comprende lema, línea gráfica, logotipo y forma de comunicación transversal. Este recurso no solo tiene fines estéticos, sino que también funciona como un ancla simbólica de pertenencia. Según Wenger (1998), las comunidades de práctica se robustecen cuando crean “repertorios compartidos”, que incorporan artefactos, símbolos y rutinas que reflejan la identidad común. En este contexto, la identidad visual refuerza que la RAD es una comunidad profesional legítima dentro de la universidad, tanto a nivel interno como externo.

El repositorio colaborativo que compila elementos como cápsulas docentes, evidencias, materiales para reflexionar y productos resultantes de los ciclos de mejora. Este portafolio tiene un propósito epistemológico: hace constar el aprendizaje de la institución y posibilita que se transfieran las buenas prácticas. La justificación está basada en el modelo de Nonaka & Takeuchi (1995), que afirman que las organizaciones con capacidad de aprendizaje convierten el conocimiento tácito en explícito mediante la socialización estructurada y la documentación. Así, el portafolio no solo muestra los resultados, sino que también nutre el ciclo de retroalimentación de la RAD y asegura la trazabilidad y el acceso abierto al saber de los docentes.

d) Planificación del ciclo PDCA

Dentro del presente apartado se busca planificar la primera ronda de mejora, eligiendo problemas priorizados y determinando indicadores y responsables. Este plan transforma el análisis de los docentes en un proceso medible y cíclico de cambio institucional.





La planificación del ciclo PDCA es el punto de conversión entre el diagnóstico y la acción. Es el lugar en el cual la Red de Aprendizaje Docente (RAD) convierte los datos recopilados en hipótesis de mejora comprobables, las cuales están estructuradas en un plan operativo que fusiona reflexión, experimentación y monitoreo constante. Conforme a la metodología de Deming, el ciclo Plan–Do–Check–Act garantiza que cada intervención, en lugar de ser una acción aislada, sea vista como una oportunidad de aprendizaje institucional. Esta propuesta, formulada por Bryk et al. (2017), y adaptada al ámbito educativo, sostiene que las reformas masivas no son el camino para lograr cambios sostenibles; más bien, estos se obtienen a través de ciclos iterativos de prueba y refinamiento fundamentados en evidencias.

El tablero PDCA de la cohorte es el primer entregable de esta fase. Es una herramienta dinámica que conecta las áreas de mejora priorizadas, las hipótesis del cambio y los indicadores de proceso y resultado. Su principal tarea es dar visibilidad al pensamiento de mejora: registrar el razonamiento detrás de las decisiones y facilitar el aprendizaje conjunto entre los maestros. Según Senge (2006), el aprendizaje de una organización se basa en su capacidad para exteriorizar y revisar colectivamente sus modelos mentales; este es precisamente el objetivo que cumple el tablero PDCA. Asimismo, su naturaleza transparente y compartida.

La plantilla de mejora continua (PDSA) es el segundo entregable; esta implementa el ciclo a nivel micro comunitario. Cada equipo registra la información en ella:

- » La definición del problema práctico, basada en la información obtenida a través del diagnóstico.
- » La hipótesis de mejora, que describe qué transformación se pondrá a prueba y la razón por la cual se anticipa que tendrá éxito.
- » Los indicadores de proceso y resultado, los cuales posibilitan la observación de progresos y aprendizajes.
- » El plan de aprendizaje, que describe lo que se espera entender a partir de la experiencia.





Esta perspectiva muestra lo que Argyris & Schön (1995), llamaron aprendizaje de doble bucle: la habilidad de poner en duda no solo las acciones, sino también los supuestos que las crean. La plantilla PDSA posibilita exactamente ese tipo de aprendizaje que es reflexivo y adaptable, garantizando que cada cohorte de la RAD actúe como un laboratorio institucional de mejoramiento permanente.

Por último, el proceso de planificación produce un tercer producto sin forma, pero fundamental: la cultura del seguimiento reflexivo. Como enfatiza Fullan (2007), si la planificación es obligatoria y no se entiende, las reformas educativas no tienen éxito; por lo tanto, en la RAD, la planificación se concibe como una práctica profesional conjunta, no como un cumplimiento burocrático, en el que el diseño y la reflexión son acciones colaborativas. En su conjunto, los productos derivados de esta etapa (el tablero PDCA, las plantillas PDSA y la cultura de aprendizaje compartido) forman el sistema nervioso operativo de la RAD.

3.2.2. *Fase de lanzamiento (DO)*

La etapa de lanzamiento es el momento de transición entre la planificación estratégica y la acción conjunta. La Red de Aprendizaje Docente (RAD) se vuelve un espacio activo de co-aprendizaje en este momento, en el que los compromisos institucionales se vuelven prácticas específicas. Se refiere a las fases de establecimiento e implementación inicial en el ciclo PDCA, y su objetivo es poner en funcionamiento la red, fortalecer comunidades profesionales y producir pruebas tempranas de mejora en la enseñanza.

a) Constitución formal

El presente apartado representa el comienzo simbólico y práctico de la RAD. Su propósito es oficializar la red, dar a conocer los objetivos institucionales relacionados con la educación de calidad y alianzas sostenibles, así como definir los compromisos de participación.

Esta sesión está basada en la noción de “comunidad de práctica intencional” de Wenger (1998), que sostiene que la identidad común se





origina al reconocer un objetivo compartido y al establecer conjuntamente valores y prácticas. Fullan (2007), también afirma que la sostenibilidad de la transformación educativa se basa en “construir propósito antes que acción”, o sea, en establecer el compromiso común antes de comenzar con la innovación.

En la primera reunión, se llevan a cabo las siguientes actividades: firma de acuerdos de participación y compromisos éticos, revisión de los protocolos de Lesson Study, revisión entre pares y trabajo con DUA, además de la creación de micro comunidades para abordar retos pedagógicos.

El acta de constitución de la RAD, que incluye acuerdos firmados, lista de miembros y plan para las sesiones de micro comunidades. No tiene un carácter únicamente administrativo: es la instauración del capital social de la red y la legitimación del aprendizaje en colaboración en el marco de la cultura institucional.

b) Ciclo 1 de práctica colaborativa

El núcleo operativo del aprendizaje profesional en red está formado por el primer ciclo de práctica. Cada micro comunidad escoge una práctica troncal, como el Lesson Study o la revisión entre pares, e incorpora un mini proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con perspectiva de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en una o dos materias piloto.

Según Schön (1983), la reflexión sistemática sobre la práctica profesional es el camino más potente para aprender, mientras que Lewis (2002), sostiene que el Lesson Study da a los maestros la oportunidad de desarrollar conocimiento pedagógico situado. Black & Wiliam (2009) muestran, por otro lado, que la retroalimentación formativa estructurada aumenta de manera notable el aprendizaje de los estudiantes.

La incorporación del enfoque DUA, fundamentado en Meyer, Rose & Gordon (2014), garantiza una participación equitativa y elimina los obstáculos de accesibilidad.





Cada ciclo de mejora consta de cinco etapas, las cuales fueron adaptadas de Bryk et al. (2015):

- » Establecer la meta de aprendizaje y prever las reacciones de los alumnos.
- » Co-planificar la intervención utilizando instrumentos validados (guías, rúbricas).
- » Examinar la práctica con roles establecidos y recopilación de pruebas.
- » Examinar los resultados y modificar la enseñanza en un diálogo de colaboración.
- » Registrar y distribuir los descubrimientos en repositorios abiertos.

Informe del primer ciclo, con planificación, evidencias (grabaciones, rúbricas, actas) y un resumen de lo aprendido. Este reporte es el primer testimonio concreto de la sabiduría institucional producida por la RAD.

c) Alianzas activas para el ciclo 1

El ciclo de práctica colaborativa se desarrolla con el respaldo de asociaciones estratégicas, tanto internas como externas. Estas colaboraciones no son secundarias, sino que forman parte de la estructura: aumentan los recursos, dan legitimidad y hacen más sólida la red. Las alianzas se fundamentan en la noción de capital social profesional que Hargreaves & Fullan (2012) han planteado, la cual sostiene que la cooperación entre instituciones incrementa el conocimiento existente y fomenta la innovación.

d) Gestión del conocimiento

Dentro de la RAD, el manejo del conocimiento es la base fundamental del aprendizaje organizacional. En esta sub-fase, se establece un repositorio digital abierto que guarda recursos, herramientas, videos, guías de práctica y evidencias. Este espacio incluye además foros moderados y diarios de aprendizaje.





Según Nonaka & Takeuchi (1995), el conocimiento organizacional se genera cuando el saber tácito se externaliza y se distribuye en un contexto colectivo. Siguiendo el mismo patrón, Senge (2006), señala que para que una institución se convierta en un organismo de aprendizaje, es necesario contar con documentación reflexiva.

De este modo, el repositorio desempeña tres funciones:

- » Epistemológica, cuando la experiencia de enseñanza se transforma en conocimiento institucional.
- » Comunicativa, al reforzar la transparencia y visibilidad de los procedimientos.
- » Formativa, porque proporciona un ambiente de intercambio constante entre compañeros.

Para establecer criterios de seguimiento que faciliten la verificación del progreso de la implementación y la calidad de los resultados obtenidos en esta fase, es indispensable hacerlo antes de avanzar a las etapas siguientes del protocolo. Los indicadores que se muestran a continuación forman el eje central de la evaluación formativa del ciclo “DO”, ya que transforman las acciones colaborativas en información valiosa para tomar decisiones. Estos criterios, que se basan en las teorías del aprendizaje organizacional y principios en aprendizajes compartidos y evidencias comprobables.

Tabla 20. Indicadores mínimos de avance

| Indicador | Meta o criterio mínimo |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Participación docente | ≥80 % de los participantes completan la Sesión 0 y el plan de ciclo. |
| Prácticas colaborativas implementadas | ≥1 clase de investigación o revisión por equipo. |
| Evidencias compartidas | ≥3 productos por equipo (plan, instrumento, reflexión). |
| Alianzas activas | ≥1 alianza externa aporta recursos o tutoría. |
| Repositorio funcional | Plataforma accesible y actualizada con evidencias verificables. |

Nota. Los criterios básicos de la etapa de lanzamiento se fijan de acuerdo con normas globales para la gestión del conocimiento y el desarrollo profesional docente. *Fuente:* Elaborado por la autora (2025).



Los umbrales ($\geq 80\%$, ≥ 1 ciclo, ≥ 3 evidencias, ≥ 1 alianza externa, repositorio accesible) provienen de los marcos teóricos de Vescio et al. (2008), Bryk et al. (2017), Fullan (2007) y Nonaka & Takeuchi (1995). Estos se unen en un principio básico: la mejora duradera ocurre cuando hay una participación extensa, las prácticas están documentadas y el conocimiento es compartido y está disponible para todos.

3.2.3. Fase de revisión (CHECK)

La etapa de consolidación es el momento de evaluar para aprender, en el que la RAD transita del hacer al entender. En esta fase, lo que se ha aprendido en los ciclos colaborativos se convierte en conocimiento institucional validado. Su objetivo es examinar las pruebas producidas por los equipos de docentes, evaluar el nivel de progreso y modificar las estrategias según datos comprobables, reforzando así el principio de mejora continua.

En el ciclo PDCA, esta etapa se ubica entre la implementación inicial y la implementación completa, que es un momento fundamental en el cual la red empieza a institucionalizar lo aprendido.

a) Revisión intermedia

El núcleo del proceso de aprendizaje organizacional es la revisión intermedia. Su objetivo es examinar, de forma sistemática, las pruebas reunidas por las micro comunidades de la RAD y comparar los datos con las líneas base fijadas en el diagnóstico inicial. Esta práctica facilita entender no solo si las intervenciones tuvieron éxito, sino también por qué y bajo qué circunstancias produjeron resultados.

Se evalúan los niveles de participación, el uso de herramientas (rúbricas, guías, fichas de práctica), las conclusiones del aprendizaje estudiantil y las perspectivas de los profesores. La revisión no se restringe a una evaluación de cumplimiento, sino que tiene como objetivo identificar prácticas nucleares, las cuales se definen como aquellas que reúnen eficacia verificada, viabilidad operativa y concordancia con los fines institucionales.





Seguidamente, los equipos contrastan los datos anteriores y posteriores a la intervención a través de análisis descriptivos y sesiones de reflexión conjunta, como seminarios o foros breves de revisión RAD. Este procedimiento, que se basa en los ciclos PDSA (Plan–Do–Study–Act), convierte la evaluación en un acto de interpretación compartido, en el que los profesores no son considerados meros sujetos de medición, sino agentes de mejora, como plantea Bryk et al. (2015). Según Deming (1986), “no hay mejora sin datos”; por lo tanto, cada equipo RAD fundamenta sus conclusiones en pruebas cualitativas y cuantitativas trianguladas (observaciones, productos docentes, percepciones de los estudiantes). Esta triangulación se relaciona con el concepto de evidencia visible, propuesto por Hattie (2012), que asegura que lo eficaz de un docente debe evaluarse a partir de su efecto perceptible en el aprendizaje.

El Informe de Revisión Intermedia es el producto principal de esta fase. Este informe sintetiza la evidencia producida por las micro comunidades y la convierte en conocimiento institucional. Este informe incluye indicadores de proceso, como la participación, el cumplimiento de los ciclos y la utilización efectiva de las herramientas de observación, así como indicadores de resultado, que se enfocan en el progreso observado en la práctica docente y en el aprendizaje del alumnado.

Asimismo, incluye un resumen de los aprendizajes grupales que surgen de las sesiones de reflexión, además de las determinaciones para ajustar y proyectar que guiarán la próxima etapa del ciclo PDCA (ACT).

3.2.4. Fase de institucionalización (ACT)

La etapa de institucionalización constituye el momento culminante del proceso de mejora continua en la RAD. Es el instante en que los conocimientos adquiridos de ciclos anteriores dejan de ser proyectos experimentales y se vuelven componentes esenciales de las políticas y estructuras académicas de la institución. De esta manera, la institucionalización establece la transición de la innovación hacia la sostenibilidad: al consolidar la RAD como una política continua de desarrollo profesional y al integrar en los marcos normativos, evaluativos y presupuestarios, se asegura su continuidad a lo largo del tiempo.





El propósito fundamental de este período es definir los procedimientos que garanticen la permanencia del modelo y su capacidad para evolucionar de manera continua. Fullan (2007), sostiene que una innovación solo se legitima si consigue incorporarse a la cultura de la institución y a los sistemas de incentivos que la respaldan. Siguiendo este razonamiento, la RAD tiene que ir más allá de la experimentación para integrarse en el marco formal del desarrollo docente. Según Hargreaves & Fullan (2012), el capital profesional no se establece solamente por medio de la capacitación, sino también mediante el reconocimiento y la apreciación del trabajo en equipo.

Por eso, la institucionalización supone que la participación en la RAD se formalice como criterio de evaluación y mérito académico. Esto incluye procedimientos como el tiempo protegido para trabajar en colaboración, la certificación de éxitos y la emisión de micro credenciales que confirmen las contribuciones verificables de los maestros. La RAD avanza hacia la transferencia y el escalamiento después de haber establecido las bases normativas. Esta subetapa tiene como objetivo extender las prácticas validadas a nuevas facultades y programas, asegurando su adaptación a contextos variados a través de una estructura de tutoría. Bryk et al. (2017), proponen que el escalamiento efectivo no se trata de repetir de manera mecánica las experiencias anteriores, sino de ajustarlas al contexto a través de ciclos de retroalimentación local.

Un caso real que refleja el espíritu de esta fase es el acuerdo que fue firmado en 2023 entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el objetivo de promover la transformación educativa en América Latina y el Caribe, es una muestra concreta del espíritu de esta etapa. Este convenio, que tiene como objetivo la creación de redes interuniversitarias para innovar, la digitalización de la enseñanza y el desarrollo del profesorado, estableció un marco regional de colaboración que aspira a incluir en las políticas públicas y los sistemas nacionales de calidad educativa la capacitación constante de los docentes.





La importancia de esta institucionalización es que va más allá del razonamiento del proyecto y se transforma en política estructural, ya que establece condiciones continuas para el reconocimiento de los docentes, la cooperación y la creación de conocimiento compartido. Este tipo de acuerdos, como en la etapa final de la RAD, evidencia que la capacidad institucional para incorporar el mejoramiento continuo en sus sistemas de gestión, incentivos y alianzas es tan importante como la voluntad individual para garantizar que el cambio educativo sea sostenible. En relación con los ODS 4 y 17, simboliza la convergencia de la calidad y la cooperación: una educación superior que se auto gestiona y se extiende al medio ambiente a través de redes de aprendizaje que garantizan la equidad y la excelencia.

El ciclo PDCA (Planificar–Hacer–Comprobar–Actuar) sintetiza la arquitectura metodológica del modelo RAD en el Gráfico 3.1, incorporando las cuatro etapas operativas que se han tratado a lo largo de este capítulo.

No solo una fase de trabajo, sino también un principio de organización para la mejora sostenible de la educación es ilustrado por cada cuadrante del diagrama: la verificación sistemática, el aprendizaje institucionalizado, la planificación fundamentada en evidencia y el trabajo en equipo.

La RAD no es un proceso lineal ni cerrado, como se enfatiza en la disposición circular; más bien, es un ecosistema que evoluciona constantemente. Cada ciclo alimenta al siguiente, lo que produce conocimiento compartido y robustece las capacidades institucionales.

En el centro, confluyen los ODS 4 y 17, lo que nos recuerda que la calidad de la educación solo se logra plenamente si está respaldada por asociaciones efectivas, cooperación y un involucramiento activo. De esta manera, el ciclo PDCA se vuelve el eje central de la RAD, un modelo que convierte la práctica individual en aprendizaje grupal y el aprendizaje grupal en política institucional de calidad, inclusión y sostenibilidad.



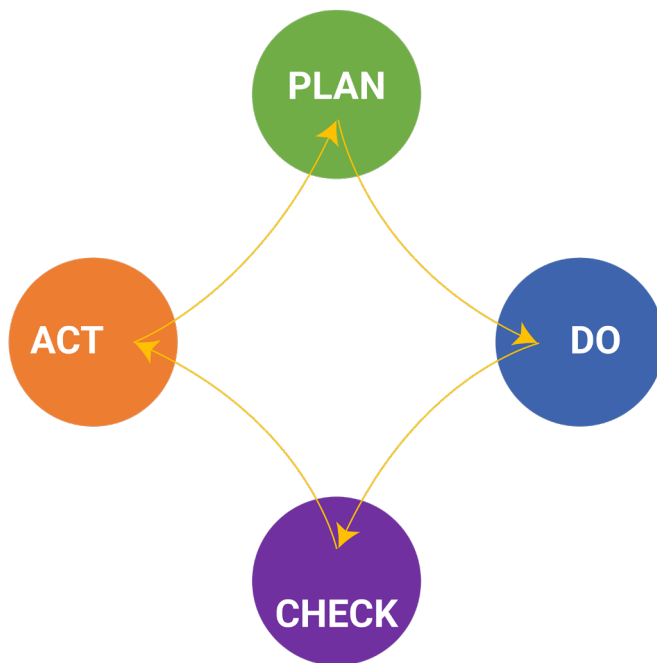


Figura 7. *Etapas operativas de la RAD*

Fuente: Elaborado por la autora en base a la revisión bibliográfica.

El objetivo de este punto es proporcionar una herramienta ejecutiva que resuma el proceso de puesta en marcha de la RAD bajo el método PDCA, integrando las prácticas docentes con los ODS 4 y 17.

La tabla muestra un resumen ejecutivo del protocolo para implementar la RAD a través del método PDCA, el cual se centra en la mejora continua. Su objetivo es brindar una perspectiva integral y práctica del modelo, determinando los propósitos, las acciones estratégicas, los productos esperados y los indicadores de progreso en cada etapa, así como la relación con los ODS 4 y 17.

Esta guía rápida permite ver la coherencia sistémica del modelo, al mostrar que la RAD progresa desde la planificación inicial hasta su institucionalización permanente, asegurando a la vez la calidad educativa a través de procesos de colaboración, datos empíricos y sostenibilidad interinstitucional.




Tabla 21. Guía rápida de protocolo PDCA

| Ciclo PDCA | Objetivo | Acciones | Productos |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PLAN – Fase de Preparación | Objetivo: Definir prioridades, gobernanza y alianzas de la RAD. Duración: 4–6 semanas | Diagnóstico institucional (retroalimentación, inclusión, TIC, colaboración). Mapa de aliados internos y externos. Diseño de estructura de gobernanza y roles. Plan de comunicación e identidad visual. | Reporte diagnóstico validado. Estatuto de funciones. Protocolos de revisión y observación. Catálogo de incentivos. Plan de comunicación y tablero PDCA. |
| DO – Fase de Lanzamiento | Objetivo: Activar la red y ejecutar los primeros ciclos colaborativos. Duración: 8–12 semanas | Constitución formal de la RAD (Sesión 0). Formación de micro comunidades. Ejecución de Lesson Study o revisión entre pares. Creación del repositorio institucional. | Acta de constitución RAD. Informe de ciclo 1. Matriz de alianzas activas. Repositorio funcional |
| CHECK – Fase de Consolidación | Objetivo: Evaluar avances, validar prácticas y generar conocimiento institucional. Duración: Semana 6–8 del ciclo | Revisión intermedia con comparación pre–post. Identificación de prácticas nucleares. Seminarios RAD de reflexión colectiva. Ajuste de instrumentos y protocolos. | Informe de revisión intermedia. Indicadores de proceso y resultado. Fichas de prácticas validadas. |
| ACT – Fase de Institucionalización | Objetivo: Integrar la RAD a políticas, incentivos y estructuras académicas. Duración: Permanente | Inclusión en criterios de evaluación docente. Implementación de microcredenciales y tiempo protegido. Escalamiento de prácticas validadas. Formalización de convenios interinstitucionales. | Normativa institucional RAD. Catálogo de microcredenciales. Guía de transferencia y convenios firmados. |
| Seguimiento y Mejora Continua | Objetivo: Mantener el aprendizaje organizacional y la trazabilidad del impacto. Duración: Cíclica / anual | Evaluación anual de impacto RAD. Actualización del repositorio y foros. Reporte anual de contribución ODS. Revisión externa bienal de sostenibilidad. | Informe de impacto institucional. Actualización del tablero PDCA. Revisión de políticas de incentivo. |

Fuente: Elaborado por la autora en base a la revisión literaria.





La evolución metodológica de la RAD que se muestra en este capítulo no es simplemente un protocolo operativo, sino una estructura viva para la transformación educativa. Cada una de las etapas del ciclo PDCA funciona como un eslabón en un sistema dinámico que transforma la práctica docente en un proceso de aprendizaje organizacional incesante. En esta línea, la RAD va más allá de la lógica de la capacitación convencional para entrar en el terreno del aprendizaje profesional colectivo, donde la evidencia es una guía y la cooperación es un motor de cambio.

El modelo, al incorporar los principios del ODS 4 y del ODS 17, tiene como objetivo no solamente perfeccionar la práctica pedagógica, sino también redefinir la cultura institucional de la educación superior. Su valor consiste en establecer un modo diferente de concebir el desarrollo profesional: uno en el que el progreso no depende de las decisiones individuales, sino de estructuras colaborativas que sean sostenibles, adaptables y evaluables.

La RAD, en su madurez, se transforma en un ecosistema de innovación educativa que aprende de sí mismo y se nutre a través de la evidencia y del diálogo entre pares. Por lo tanto, es una política institucional de aprendizaje constante, que transforma la docencia en un bien común de la universidad y ya no es una práctica aislada.

El verdadero valor del modelo, en última instancia, no se encuentra solo en sus métodos o herramientas, sino en su habilidad para establecer el aprendizaje como fundamento organizativo de la transformación. De este modo, la RAD se convierte en una manifestación tangible de los valores que respaldan la educación sostenible: igualdad, colaboración y mejora continua.

La RAD no es solo una metodología; es, además, una estructura institucional de aprendizaje que transforma el papel del conocimiento en la educación superior. La RAD convierte la enseñanza en un proceso colectivo de investigación y mejora continua al hacer de la práctica docente un ámbito sistemático de análisis y evidencia.



Su valor principal no se encuentra en los resultados inmediatos, sino en su habilidad para mantener comunidades que aprenden, se adaptan y se regeneran con el tiempo. En este contexto, la RAD representa el compromiso de una educación que avanza junto a la sociedad: participativa, integradora y consciente acerca del futuro.

La RAD evidencia que la calidad y la cooperación no son fines independientes, sino elementos complementarios que, juntos, tienen el potencial de crear un entorno educativo resiliente, con capacidad de aprender de sí mismo y orientarse hacia el bien común, articulando los principios del ODS 4 y del ODS 17.



CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN, EVIDENCIA E INVESTIGACIÓN APLICADA DE RAD

El presente capítulo aborda la evaluación, la generación de evidencia y la investigación aplicada como ejes fundamentales para asegurar la sostenibilidad y el impacto real de las Redes de Aprendizaje Docente (RAD). En un contexto educativo que demanda innovación, equidad y mejora continua, las RAD no pueden limitarse a espacios de colaboración; necesitan demostrar resultados, documentar aprendizajes y transformar la práctica docente en conocimiento institucional. La evaluación, en este sentido, se convierte en un proceso formativo y estratégico que permite aprender de la experiencia, fortalecer decisiones y garantizar la calidad educativa.

Este capítulo se conecta con el propósito general del libro al situar a las RAD como instrumentos de desarrollo profesional docente orientados a la inclusión y la sostenibilidad. Mientras los primeros capítulos explican los fundamentos teóricos y organizativos de las redes, este apartado ofrece el componente metodológico que las hace viables y duraderas: cómo medir, investigar y comunicar los logros alcanzados. La articulación entre evaluación, investigación y acción institucional asegura que los resultados de las RAD no se pierdan en la práctica cotidiana, sino que se consoliden como políticas y culturas de aprendizaje.





El lector encontrará en estas páginas una guía práctica y conceptual para diseñar marcos de evaluación, aplicar métodos de investigación factibles y éticos, emplear instrumentos de recolección de evidencia, analizar resultados mediante indicadores claros y comunicar hallazgos con rigor y creatividad. Al finalizar el capítulo, habrá desarrollado competencias para liderar procesos de mejora basados en evidencia, gestionar la sostenibilidad de redes docentes y promover una cultura de transparencia, colaboración y aprendizaje compartido. Aprenderá a convertir la evaluación en una herramienta de transformación pedagógica y social.

4.1. Marco de evaluación: lógica de resultados y normas de calidad

4.1.1. *La evaluación como columna vertebral de las RAD*

Cada Red de Aprendizaje Docente (RAD) necesita un marco de evaluación sólido que permita demostrar resultados, aprender de la práctica y mejorar continuamente. La evaluación, en este contexto, no es un propósito administrativo, sino un proceso de aprendizaje colectivo que conecta la acción docente con el cambio institucional (Smidt et al., 2009).

Un ejemplo ilustrativo:

En un RAD universitario, los equipos de maestros que implementaron estudios de lecciones no solo midieron la satisfacción de los participantes, sino también los cambios observados en las interacciones inclusivas en el aula. Esta evidencia alimentó nuevas decisiones sobre el acompañamiento pedagógico y la distribución del tiempo para la co-enseñanza.

4.1.2. *Teoría del cambio de RAD: de los insumos al impacto*

El punto de partida del marco de evaluación es la teoría del cambio, una representación lógica que explica cómo y por qué las actividades de RAD generan resultados sostenibles. Su secuencia básica se puede expresar de la siguiente manera:





Tabla 22. Teoría del cambio de RAD

| Etapa | | |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Descripción | | |
| Ejemplo en el RAD | | |
| Entradas | Recursos, tiempo de enseñanza, apoyo institucional, formación inicial. | Horas de planificación colaborativa y acompañamiento mentoring. |
| Procesos | Actividades que la red ejecuta para generar cambios. | Ciclos de observación, intercambio de prácticas inclusivas. |
| Resultados | Cambios inmediatos en el conocimiento, las actitudes y las prácticas. | Mayor confianza y participación en la co-enseñanza. |
| Impacto | Transformaciones sostenidas e institucionales. | Cultura de innovación docente e inclusión curricular. |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Esta lógica ayuda a aclarar qué evidencia recopilar en cada etapa y evita que la evaluación se limite a medir productos sin comprender los mecanismos de cambio.

4.1.3. Indicadores a corto, medio y largo plazo

La solución alternativa de controversias eficaz necesita indicadores paso a paso, que reflejen diferentes niveles de progreso:

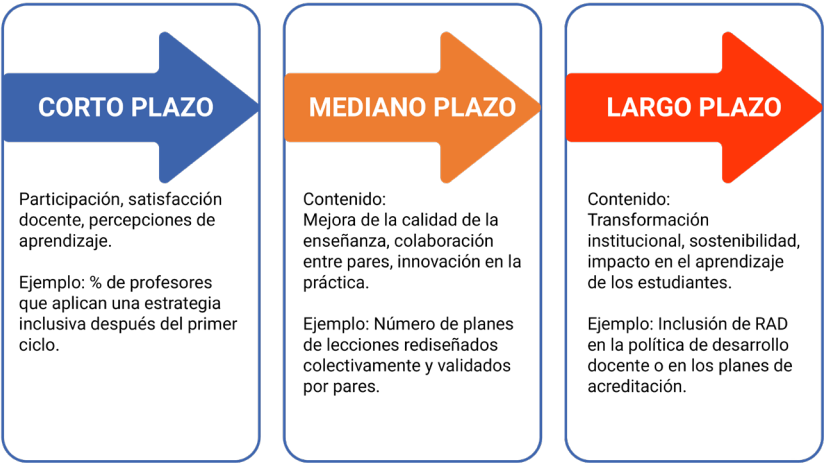


Figura 8. Ejemplificación de indicadores

Fuente: Elaborado por la autora (2025).



Estos indicadores deben combinar métricas cuantitativas y cualitativas, integrando datos de encuestas, observaciones, registros y productos académicos.

4.1.4. Modelos de orientación de evaluación

Para estructurar la evaluación del RAD, se recomienda integrar varios marcos teóricos complementarios:

(a) Modelo CIPP (Stufflebeam, 2003)

Evaluar el Contexto, el Insumo, el Proceso y el Producto, útiles para los RAD que buscan mejorar sus condiciones internas.

Ejemplo: identificar las necesidades de formación de los docentes (contexto), los recursos disponibles (input), la dinámica de colaboración (proceso) y los resultados alcanzados (output).

(b) Modelo de Kirkpatrick (1996)

Organiza la evaluación en cuatro niveles de aprendizaje y cambio:

- » **Reacción:** cómo los profesores perciben la experiencia de la red.
- » **Aprendizaje:** qué nuevos conocimientos o habilidades desarrollan.
- » **Comportamiento:** cómo cambian sus prácticas en el aula.
- » **Impacto:** qué transformación genera en el entorno institucional o estudiantil.

Ejemplo: un RAD que promueve la enseñanza inclusiva puede usar este modelo para demostrar que la capacitación no solo fue bien recibida (nivel 1), sino que también produjo ajustes visibles en la enseñanza (nivel 3).

c) Teoría del cambio (C. Weiss, 1995)

Permite representar visualmente la cadena causal del cambio y los supuestos que lo sustentan.





Ejemplo: “Si los docentes reflexionan colectivamente sobre las prácticas inclusivas, aumentarán su capacidad para diseñar entornos equitativos, que reducirá la exclusión académica”.

4.1.5. *Estándares de calidad educativa e internacionalización*

La evaluación de la resolución alternativa de controversias debe ajustarse a las normas reconocidas internacionalmente, garantizando que sus resultados sean comparables y pertinentes (Harasim et al., 2015):

- » UNESCO (2017) Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: promueve el desarrollo docente como eje del ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 17 (alianzas).
- » OCDE (2019) Medición de la innovación en la educación: enfatiza el valor de las redes como catalizadores de la innovación sistémica.
- » ONU (2018) propone la formación y superación del docente enfocado en desafíos actuales en la educación.
- » Darling-Hammond et al. (2017) proponen estándares para programas de desarrollo docente centrados en la práctica, la colaboración y la equidad.

4.1.6. *Evaluación formativa y sumativa: dos caras de la misma moneda*

La evaluación RAD combina dos propósitos complementarios:

- » **Evaluación formativa:** orientada al aprendizaje y al ajuste continuo. **Ejemplo:** retroalimentación a los maestros después de cada ciclo de observación para ajustar estrategias inclusivas.
- » **Evaluación sumativa:** orientada a la rendición de cuentas institucional y a la toma de decisiones. **Ejemplo:** elaborar un informe anual con indicadores de participación y evidencias de mejora, dirigido a autoridades académicas o agencias de acreditación.





Un equilibrio adecuado entre los dos nos permite mantener vivo y relevante el RAD, evitando que se convierta en un simple requisito administrativo.

4.2. Diseños de investigación factibles y ética en RAD

4.2.1. Investigación nacida de la práctica

Las RAD no son laboratorios cerrados ni proyectos de investigación aislados. Son ecosistemas vivos, donde la mejora surge del diálogo, la reflexión y la evidencia (Stone, 2013). La investigación en un RAD no busca “probar teorías”, sino comprender cómo los maestros aprenden juntos, cambian sus prácticas y transforman sus entornos (Fetter et al., 2011).

Por lo tanto, los diseños de investigación deben ser factibles, éticos y sostenibles. Factible, porque los profesores no siempre tienen grandes recursos o tiempo para aplicar metodologías complejas; ético, porque la investigación se realiza dentro de una comunidad con relaciones humanas y laborales reales; y sostenible, porque la investigación debe poder repetirse y alimentar el ciclo de mejora (Du et al., 2023; Hanraets et al., 2011).

Imaginemos un RAD que trabaje en la enseñanza inclusiva en la educación superior. En lugar de implementar un experimento controlado con grupos de “tratamiento” y “control”, la red decide observar sus propios procesos: los maestros documentan las clases, reflexionan colectivamente y ajustan sus prácticas. Ese mismo proceso, natural, colaborativo y realista, se convierte en investigación aplicada.

4.2.2. El estudio de caso como ventana al aprendizaje real

El estudio de caso es la herramienta más poderosa para comprender la dinámica de un RAD. Permite profundizar en lo que sucede en un contexto específico y comprender los factores humanos, culturales y organizacionales que influyen en los resultados (Miquel & Duran, 2017).



Ejemplo aplicado:

En una universidad pública, un equipo de RAD decidió estudiar cómo el apoyo entre pares ayudaba a los maestros novatos a planificar lecciones más inclusivas. Durante seis meses registraron sesiones de trabajo, registros de reflexión y observaciones en el aula. Los resultados revelaron no solo un aumento en la calidad de la planificación, sino también un cambio en la cultura: los maestros comenzaron a pedir retroalimentación voluntariamente, algo inusual en contextos tradicionalmente individualistas.

El valor del estudio de caso radica en su capacidad para contar historias basadas en evidencia, mostrar procesos y no solo resultados, y permitir que otros maestros aprendan de experiencias auténticas. Yin (1994) afirma que “los estudios de caso no buscan generalizar estadísticamente, sino analíticamente”: es decir, extraer principios útiles que puedan inspirar a otras redes. En este sentido, cada RAD puede considerarse un microlaboratorio de innovación, cuyas lecciones se comparten más por resonancia que por replicación literal (Zorde & Lapidot-Leffler, 2025).

4.2.3. Diseños ligeros cuasiexperimentales: medir sin perder humanidad

Los relatos o descripciones cualitativas no siempre son suficientes. En algunos casos, los RAD deben mostrar evidencia cuantificable de mejora, por ejemplo, para justificar recursos o demostrar el impacto institucional. Aquí es donde entran en juego los diseños ligeros cuasiexperimentales, que combinan rigor con realismo.

Un diseño sencillo pero potente consiste en aplicar instrumentos antes y después de la intervención:

- » Una encuesta de percepción de los maestros,
- » Una rúbrica de observación de clase,
- » Un registro de los productos producidos por la red.





Ejemplo: un RAD centrado en estrategias inclusivas aplicó una rúbrica de 10 criterios sobre participación equitativa y accesibilidad didáctica antes del primer ciclo de estudio de lecciones. Al final del segundo ciclo, los puntajes promedio habían mejorado en un 28 %. Además, los maestros informaron que se sentían más seguros adaptando materiales para estudiantes con discapacidades.

Ese tipo de comparación simple, respaldada por datos reales, demuestra un cambio tangible, sin requerir un diseño experimental complejo. Lo importante es mantener la coherencia en los instrumentos y la transparencia en la interpretación. Como recuerdan Shadish et al. (2002), la clave no es la perfección estadística, sino la credibilidad contextual: datos honestos, rigurosamente recopilados y discutidos colectivamente.

4.2.4. Métodos mixtos: escuchar números y voces

Los RADs combinan historias humanas con resultados medibles; por lo tanto, los métodos mixtos son ideales. Integran lo cuantitativo (frecuencias, porcentajes, tendencias) con lo cualitativo (narrativas, reflexiones, testimonios). Esta combinación permite una comprensión más completa y una interpretación más rica.

Ejemplo: en un RAD de ciencias, los maestros realizaron una encuesta de colaboración (datos cuantitativos) y luego realizaron entrevistas abiertas para explorar los significados detrás de los resultados (datos cualitativos). Los números mostraron que el 80 % sintió un mayor apoyo profesional, pero las entrevistas revelaron algo más profundo: muchos maestros dijeron que habían “recuperado un sentido de comunidad” después de años de aislamiento académico.

Por lo tanto, la investigación mixta no se limita a contar, sino a comprender. Permite reunir evidencia objetiva y subjetiva, reconociendo que la mejora docente es medible y emocional, tanto institucional como humana.





Creswell y Plano Clark (2018) destacan que esta integración es especialmente útil en los procesos de innovación educativa, donde las transformaciones se reflejan tanto en figuras como en historias.

4.2.5. Ética y consentimiento: investigación sin dañar la confianza

Toda investigación con profesores y estudiantes implica responsabilidad moral. En los RAD, donde la confianza y la colaboración son esenciales, la ética no es un apéndice metodológico, sino un principio fundamental (Navarro & Pérez, 2023).

Investigar dentro de una comunidad implica cuidar la dignidad, la privacidad y la autonomía de cada participante. Algunos principios esenciales son:

- » **Consentimiento informado:** todos deben comprender el propósito de la investigación, los usos de la información y su derecho a retirarse en cualquier momento.
- » **Confidencialidad y salvaguardia:** los nombres, grabaciones y documentos deben protegerse con protocolos claros.
- » **Evitar la coerción:** la participación debe ser libre, sin presiones jerárquicas.
- » **Retorno de resultados:** los hallazgos deben compartirse con quienes participaron, como una forma de aprendizaje colectivo.

Ejemplo: un caso ejemplar provino de un RAD de educación inclusiva que grabó clases para analizarlas en sesiones reflexivas. Antes de hacerlo, solicitó la autorización por escrito de cada maestro, explicó cómo se usarían los videos y estableció que las grabaciones se almacenarían de forma segura en un servidor interno. Al final del ciclo, compartieron con cada participante un informe personalizado con su propio progreso.

Este tipo de práctica refuerza la confianza y da legitimidad a la investigación. La ética, en un RAD, no es un requisito burocrático, sino una expresión de respeto mutuo: investigar con las personas, no sobre ellas (Roig et al., 2018).





4.2.6. Investigación posible, ética y transformadora

Los diseños de investigación en RAD deben ser viables para el contexto educativo y, al mismo tiempo, generar conocimiento riguroso. No se trata de aplicar métodos de laboratorio, sino de transformar la práctica en evidencia. Cada ciclo de colaboración también puede ser un ciclo de investigación: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Ejemplo de integración completa:

En una facultad de humanidades, RAD aplicó un enfoque de métodos mixtos. Primero, realizó encuestas sobre la colaboración docente (datos cuantitativos); luego, analizó registros reflexivos (datos cualitativos); y finalmente, organizó un grupo focal para interpretar los resultados. El proceso reveló que RAD no solo aumentó el intercambio de estrategias pedagógicas, sino que también fortaleció el sentido de pertenencia institucional. Con esta evidencia, la facultad decidió incluir el trabajo en red como parte de su plan estratégico para el desarrollo docente.

Este tipo de investigación aplicada genera un cambio real, nutre la sostenibilidad de la RAD y legitima su contribución a la calidad educativa. Cada evidencia documentada, cada reflexión compartida y cada indicador medido contribuye a construir una cultura institucional basada en el aprendizaje, la ética y la colaboración (Australian Government, 2021).

4.3. Instrumentos de recopilación de evidencia

4.3.1. La evidencia como motor de mejora

Toda red docente necesita evidencia tangible de su progreso: no solo percepciones, sino datos sistematizados que permitan aprender, ajustar y sostener la mejora. Los instrumentos de recolección de evidencia son las herramientas que convierten la experiencia docente en información analizable.

En un RAD, la evidencia no es “mediciones frías” sino rastros de aprendizaje colectivo: cómo cambian las prácticas, cómo se fortalece la colaboración y cómo se expande la inclusión.





Hay cuatro tipos de instrumentos que son esenciales en este contexto:

- » Rúbricas inclusivas de observación de clases.
- » Encuestas de colaboración docente.
- » Registro de productos de red.
- » Registros reflectantes.

Cada uno cumple una función diferente, pero todos se complementan para ofrecer una visión integral del cambio.

4.3.2. Rúbricas inclusivas de observación de clases

La rúbrica es un instrumento tanto cualitativo como cuantitativo: permite describir y evaluar el nivel de logro de una práctica. En el RAD, se utiliza para observar clases con un enfoque inclusivo, asegurando criterios comunes entre los observadores (Danielson, 2014). A continuación, se muestra un ejemplo simplificado de una rúbrica de observación para prácticas inclusivas. Esto se puede aplicar al principio y al final de cada ciclo de estudio de lección para medir el progreso.

Tabla 23. Ejemplo de una rúbrica de observación de clase inclusiva

| Dimensión | Nivel 1 – Principiante | Nivel 2 – En desarrollo | Nivel 3 – Consolidado | Evidencia observable |
|-----------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Planificación inclusiva | No hay evidencia de adaptaciones para la diversidad. | Se consideran algunas diferencias individuales. | Las actividades flexibles se diseñan de acuerdo con las necesidades. | Guías diferenciadas, materiales accesibles. |
| Interacción profesor-alumno | Participación limitada o desigual. | Se promueve la participación, pero sin estrategias claras. | Se garantiza la participación equitativa y la voz de los estudiantes. | Registro de intervenciones, roles de apoyo. |
| Recursos y materiales | Materiales homogéneos, poco accesibles. | Los materiales están parcialmente adaptados. | Materiales accesibles y diversificados. | Uso de subtítulos, lectura fácil, TIC. |
| Evaluación inclusiva | Evaluación única y estandarizada. | Ajustes informales en la evaluación. | Evaluación diferenciada y formativa. | Portafolios, autoevaluación, rúbricas abiertas. |

Fuente: Elaborado por la autora en base a información de Danielson (2014); OECD (2019) y UNESCO (2017).



Ejemplo práctico:

En un RAD de educación universitaria, dos profesores observan las clases del otro con esta rúbrica. Luego, comparan los puntajes y reflexionan sobre el progreso. En el segundo ciclo, los ítems con mayor progreso fueron “evaluación inclusiva” e “interacción profesor-alumno”. Esto sirvió de base para la mejora del plan institucional de desarrollo docente.

4.3.3. Encuesta de colaboración docente

Las encuestas permiten recopilar percepciones y evaluaciones colectivas. En un RAD, sirven para aprender cómo los maestros experimentan la colaboración, la confianza y el aprendizaje entre pares (Hargreaves & O’Connor, 2018). A continuación, se presenta una versión condensada de un instrumento de percepción tipo Likert (1 a 5), aplicado de forma anónima al final de cada ciclo de trabajo.

Tabla 24. Breve encuesta sobre la colaboración docente

| Artículo | Pregunta | Escala (1–5) | Clave del análisis |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| 1 | En la red me siento valorado como profesional. | 1 = Nunca / 5 = Siempre | Satisfacción y sentido de pertenencia |
| 2 | Colaborar con mis colegas ha mejorado mi práctica docente. | 1-5 | Impacto profesional |
| 3 | Hay confianza y apertura para compartir las dificultades. | 1-5 | Clima colaborativo |
| 4 | Las reuniones de RAD me ayudan a reflexionar críticamente sobre mi enseñanza. | 1-5 | Aprendizaje reflexivo |
| 5 | Los acuerdos y productos de la red son útiles para mi contexto institucional. | 1-5 | Transferencia y utilidad |

Fuente: Elaborado por la autora en base a información de Darling-Hammond et al., (2017) y Hargreaves & O’Connor (2018).



Interpretación simple:

- » **Promedio 4.5-5:** Alto nivel de colaboración y satisfacción.
- » **Promedio 3-4:** colaboración moderada; Revise la estructura de soporte.
- » **Promedio <3:** Indicios de desmotivación o baja participación.

Ejemplo de uso:

En un RAD científico, la encuesta mostró un promedio de 4,7 en “sentido de pertenencia” y 3,8 en “utilidad institucional”. El grupo decidió presentar sus productos al consejo académico para lograr un mayor reconocimiento y apoyo. Por lo tanto, el instrumento no solo midió, sino que también provocó la acción.

4.3.4. Registro de productos de red

El registro de productos permite visibilizar la producción tangible del RAD: materiales, estrategias, innovaciones o proyectos (Wenger-Trayner, 2015). Este instrumento no mide actitudes, sino resultados concretos.

Tabla 25. Formato de registro de productos de red

| Tipo de producto | Breve descripción | Autores / participantes | Fecha | Uso o aplicación | Evidencia adjunta |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------|-----------------------------------------------|-----------------------|
| Guía de enseñanza inclusiva | Documento con estrategias para diversas clases | Grupo de Humanidades RAD | 15/6/2025 | Integrado en el programa de formación docente | Enlace al repositorio |
| Video de práctica reflexiva | Grabación de clases con análisis colectivo | RAD de la educación | 22/7/2025 | Utilizado en el seminario interno | Archivo MP4 |
| Artículo corto | "Aprendizaje en red: prácticas inclusivas en la universidad" | RAD interdisciplinario | 10/9/2025 | Enviado a revista institucional | PDF adjunto |

Fuente: Elaborado por la autora en base a información de Hartmann & Linn (2008) y Wenger-Trayner (2015).



Ejemplo de aplicación:

Cada RAD institucional presenta este registro al final del año académico. La compilación permite desarrollar un catálogo de buenas prácticas, que luego se utiliza como material de capacitación. Además, el registro facilita la rendición de cuentas y el reconocimiento del trabajo colaborativo.

4.3.5. Registros reflexivos: narrar para aprender

Los registros son instrumentos narrativos de reflexión continua. Nos permiten documentar experiencias, dudas, descubrimientos y aprendizajes que no siempre aparecen en indicadores cuantitativos (Schön, 1983). Funcionan como un diario profesional compartido: cada profesor escribe y revisa sus propias entradas después de cada sesión o ciclo de trabajo.

Ejemplo de formato de bitácora reflexiva:

Registro RAD: Ciclo 2 - Enseñanza inclusiva (mayo de 2025)

Nombre de la profesora: Marta López

Tema de la reunión: Estrategias para una participación equitativa

Reflexión personal:

“Al observar a mi colega, noté que los estudiantes más reservados se involucraban más cuando se usaban ejemplos de su contexto. Decidí intentarlo y funcionó. Me di cuenta de que la inclusión no es solo adaptar materiales, sino escuchar activamente a los estudiantes”.

Acción consensuada: diseñar una actividad colaborativa con tres niveles de complejidad.

Evidencia adjunta: plan de lección revisado y fotografías del trabajo en grupo.



Los registros se pueden analizar cualitativamente, utilizando codificación temática (por ejemplo, “aprendizaje”, “inclusión”, “colaboración”, “obstáculos”) para identificar patrones (Reason & Bradbury, 2008). De esta manera, las voces docentes se transforman en evidencia interpretativa, complementando los datos numéricos.

4.3.6. Triangulación: combinación de instrumentos para comprender mejor

Ningún instrumento ofrece una visión completa. La triangulación consiste en utilizar varios instrumentos para comparar perspectivas y reforzar la validez de los resultados (Miles et al., 2020; Patton, 2011). Por ejemplo:

- » Las rúbricas muestran cambios observables.
- » Las encuestas reflejan percepciones colectivas.
- » Los registros de productos muestran logros tangibles.
- » Los registros narran el proceso experimentado.

Caso aplicado:

Un RAD institucional combinó todos los instrumentos en un ciclo anual:

- » Observaciones de clase con rúbricas (inicio y cierre).
- » Encuesta de colaboración semestral.
- » Registro de productos en repositorio institucional.
- » Registros reflectantes individuales.

Con esta triangulación, se pudo demostrar que las mejoras no solo eran visibles en las clases, sino también en la motivación y el sentido de comunidad. Los datos sirvieron para construir el tablero de indicadores de la RAD, presentados a la rectoría como evidencia de impacto.





4.4. Sostenibilidad, escalamiento y transferencia de la RAD

4.4.1. *Más allá del proyecto: la RAD como cultura institucional*

Una Red de Aprendizaje Docente (RAD) no debería depender de una sola persona, ni extinguirse al terminar una financiación o un ciclo académico. Su verdadera fortaleza se mide cuando trasciende la fase de proyecto y se convierte en una práctica institucionalizada: una cultura de colaboración y mejora continua integrada a la identidad docente.

Ejemplo inspirador:

En la Universidad Nacional de Costa Rica, la red “Educar en Diversidad” inició como un piloto de 12 docentes. Tres años después, sus productos fueron incluidos en la política universitaria de desarrollo docente. El paso de la red de “experimento” a “estructura” se logró al integrar sus resultados en los planes anuales de calidad académica y en los informes de acreditación.

Sostener una RAD requiere tres pilares inseparables: reconocimiento institucional, apoyo estructural y sentido de propósito compartido. Cuando estos elementos convergen, la red deja de ser un esfuerzo heroico y se convierte en un sistema vivo de aprendizaje organizacional.

4.4.2. *Estrategias para la sostenibilidad: institucionalización, recursos y liderazgo*

La sostenibilidad no ocurre por inercia: se diseña, gestiona y protege. Para consolidar la RAD como un componente permanente del ecosistema universitario, se recomiendan estrategias articuladas en tres niveles:





Tabla 26. Estrategia para la sostenibilidad

| Dimensión | Estrategia práctica | Ejemplo |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Institucionalización | Incorporar la RAD en los planes estratégicos de docencia y evaluación de desempeño. | Una universidad crea el “Reconocimiento a la Colaboración Docente” basado en la participación activa en redes. |
| Recursos y financiación | Diversificar Fuentes: fondos internos, convocatorias externas, cooperación internacional. | RAD obtiene financiamiento parcial de un proyecto Erasmus+ para producir materiales abiertos. |
| Liderazgo distribuido | Formar coordinadores locales y mentores que garanticen continuidad. | Cada facultad cuenta con un “docente referente” de la RAD que mantiene los ciclos colaborativos. |

Fuente: Elaborado por la autora en base a información de Brookfield (2017) y UNESCO (2017).

Estas acciones permiten que la red no dependa de un líder único ni de un financiamiento puntual. El liderazgo distribuido es un concepto trabajado por Hargreaves & Fullan (2012) y convierte la sostenibilidad en un acto colectivo de corresponsabilidad.

4.4.3. Repositorios abiertos y gestión del conocimiento

El conocimiento generado por la RAD no debe quedar en carpetas personales o informes internos: debe volverse visible, compartido y reutilizable. Aquí entra en juego la gestión del conocimiento que implica recopilar, curar y difundir los productos y aprendizajes de la red.

Ejemplo práctico:

La RAD “Innovar Docente” creó un repositorio digital de recursos abiertos bajo licencia Creative Commons. Allí se almacenan guías, videos, presentaciones y rúbricas elaboradas por los propios docentes. En dos años, el repositorio recibió más de 5.000 visitas y fue integrado al portal institucional de buenas prácticas.

Los repositorios abiertos cumplen tres funciones esenciales:

- » Preservar la memoria institucional de las innovaciones.
- » Permitir la transferencia de prácticas exitosas entre facultades.
- » Promover la transparencia y el acceso libre al conocimiento.



Como señalan la UNESCO (2017) y la OECD (2019), abrir el conocimiento es una condición clave para la sostenibilidad educativa, ya que favorece el aprendizaje interinstitucional y la equidad.

4.4.4. Escalamiento: crecer sin perder identidad

Una RAD madura busca replicar su modelo en otros contextos, pero sin sacrificar su esencia. Escalar no significa copiar mecánicamente, sino adaptar con inteligencia. El marco ExpandNet Hartmann & Linn (2008) propone que el escalamiento exitoso se basa en cuatro ejes:

- » Claridad del modelo (lo que se transfiere).
- » Capacidad de adaptación (ajuste al nuevo contexto).
- » Compromiso institucional (soporte político y financiero).
- » Gestión del conocimiento (documentación sistemática de la experiencia).

Ejemplo de escalamiento adaptativo:

En una universidad mexicana, la RAD “Aula Inclusiva” se replicó en tres campus con distintos perfiles. Cada sede adaptó el modelo: una priorizó accesibilidad digital, otra atención a diversidad cultural y la tercera formación de tutores estudiantiles. Aun con enfoques diferentes, todas compartieron un mismo marco de evaluación y una base de indicadores.

El éxito del escalamiento radica en mantener la coherencia del propósito, docencia inclusiva y colaborativa, mientras se permite flexibilidad metodológica. Así, la RAD se convierte en un modelo expansivo, capaz de multiplicarse sin fragmentarse.

4.4.5. Transferencia de conocimiento y alianzas sostenibles

Transferir una RAD no es solo replicar estructuras, sino transferir saberes, cultura y valores de cooperación. Esto se logra mediante alianzas interinstitucionales, mentorías y redes amplificadas que conecten a universidades, escuelas o centros de formación docente.





Ejemplo inspirador:

La red “Docentes que Aprenden Juntos”, nacida en una facultad de educación, estableció colaboración con dos institutos pedagógicos y un ministerio regional. A través de seminarios virtuales, compartieron sus instrumentos (rúbricas, encuestas, bitácoras) y co-publicaron un manual de prácticas inclusivas. El proceso no solo difundió el modelo, sino que fortaleció el prestigio institucional y abrió nuevas oportunidades de financiamiento.

La transferencia efectiva ocurre cuando se combinan tres elementos:



Figura 9. *Transferencia efectiva*

Fuente: Elaborado por la autora (2025).





En este sentido, la sostenibilidad se convierte en un acto político y ético: compartir lo aprendido para multiplicar el impacto. Como sostiene Wenger-Trayner (2015), el conocimiento no se transfiere por imposición, sino por participación significativa.

4.4.6. Una RAD que crece, se comparte y permanece

La sostenibilidad y el escalamiento son las dos caras del mismo proceso:

- » Sostener implica cuidar lo construido;
- » Escalar significa expandirlo sin perder su esencia.
- » Una RAD sostenible:
 - » Se institucionaliza (forma parte de la cultura docente).
 - » Se financia y gestiona con liderazgo distribuido.
 - » Se documenta y comparte mediante repositorios abiertos.
 - » Se adapta y replica con acompañamiento entre pares.
 - » Se integra en redes más amplias, que garantizan su vigencia en el tiempo.

En palabras de Hargreaves & Fullan (2012) “el cambio educativo se sostiene cuando se convierte en parte de la identidad colectiva, no en un programa con fecha de caducidad.” Una RAD verdaderamente sostenible no solo mejora la docencia: transforma la institución y deja una huella que otros pueden seguir.

4.5. Difusión y comunicación de resultados

4.5.1. Comunicar para transformar

Una Red de Aprendizaje Docente (RAD) solo alcanza su madurez cuando comparte lo que aprende. La difusión no es un acto de autopromoción, sino una forma de rendición de cuentas formativa y multiplicación del conocimiento. Cada resultado, ya sea una mejora en aula, una nueva rúbrica o una estrategia inclusiva, puede convertirse en una pieza de conocimiento público que inspire a otros.





Ejemplo introductorio:

La RAD “Docencia Innovadora y Equitativa” elaboró una guía breve titulada “Tres estrategias para lograr participación equitativa en clase universitaria”. La distribuyó internamente por correo, luego la compartió en un seminario regional y finalmente fue publicada como artículo en una revista institucional. Ese mismo documento, sin grandes recursos, permitió visibilizar el trabajo colectivo y atraer a nuevos participantes.

Difundir evidencia significa contar historias reales con datos verificables. Como señala Michael Patton (2011) “la evidencia tiene sentido cuando se comunica con claridad, oportunidad y propósito.”

4.5.2. Estrategias de difusión: tres niveles de alcance

La RAD puede comunicar sus resultados a distintos públicos, con distintos formatos y grados de profundidad.

Tabla 27. Estrategias de difusión según el nivel de alcance

| Nivel | Audiencia principal | Propósito | Formato sugerido | Ejemplo |
|---------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Interno | Miembros de la RAD y comunidad docente inmediata | Aprendizaje compartido y mejora interna | Informe de evaluación, boletín o taller | Presentación semestral de hallazgos en la facultad |
| Institucional | Autoridades, unidades académicas, comités de calidad | Toma de decisiones, legitimación y sostenibilidad | Reporte técnico, tablero de indicadores, infografía ejecutiva | Informe de resultados presentado a la Vicerrectoría Académica |
| Externo | Comunidad académica, redes nacionales e internacionales | Transferencia y visibilidad pública | Artículo, ponencia, repositorio abierto, video breve | Publicación en revista institucional o congreso docente |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).



Esta triple estrategia garantiza que la evidencia circule, inspire y trascienda: primero dentro de la red, luego en la institución, y finalmente en la comunidad educativa más amplia.

4.5.3. *Formatos de comunicación: del informe técnico al artículo breve*

a) **Informe técnico de evaluación**

El informe técnico debe ser claro, breve (6–8 páginas) y orientado a la toma de decisiones. Debe sintetizar logros, aprendizajes y recomendaciones con base en evidencia.

Tabla 28. *Ejemplo de estructura de informe técnico*

| Sección | Contenido clave |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1. Contexto y propósito | Descripción breve de la RAD, sus objetivos y duración. |
| 2. Metodología y Fuentes de evidencia | Instrumentos aplicados (rúbricas, encuestas, bitácoras). |
| 3. Principales hallazgos | Resultados cuantitativos y cualitativos resumidos. |
| 4. Interpretación y lecciones aprendidas | Análisis del impacto y factores que explican los logros. |
| 5. Recomendaciones y próximos pasos | Acciones sugeridas, oportunidades de mejora y sostenibilidad. |
| 6. Anexos | Tablas, gráficos, ejemplos de instrumentos, testimonios. |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Ejemplo aplicado:

La RAD “Innovar Docente” presentó su informe técnico ante la comisión de calidad universitaria. Incluyó 15 indicadores visualizados en un tablero y una síntesis narrativa de 3 páginas con testimonios docentes. El documento sirvió para justificar la continuidad del programa en el presupuesto anual.



b) Artículo breve de divulgación académica

El artículo breve (4–15 páginas o 5000-10000 palabras) está orientado a la socialización de resultados y aprendizajes, no a reportar investigación formal. Debe tener estructura IMRyD simplificada (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión), con un lenguaje claro y accesible.

Tabla 29. Ejemplo de estructura de artículo breve

| Sección | Orientación | Extensión sugerida |
|--------------------|----------------------------------------------------------|--------------------|
| Título | Breve y evocador (“Aprender juntos para enseñar mejor”). | 10–12 palabras |
| Resumen / abstract | 100–150 palabras con objetivo, método y hallazgos. | 1 párrafo |
| Cuerpo | Descripción de la experiencia, evidencia y reflexión. | 2–3 páginas |
| Conclusión | Relevancia del trabajo y proyección. | ½ página |
| Referencias | 3–5 Fuentes clave en formato APA. | — |

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Ejemplo aplicado:

Un grupo de la RAD “Inclusión y Aprendizaje Activo” publicó un artículo breve en la revista docente institucional sobre el uso de rúbricas compartidas para evaluar prácticas inclusivas. El texto incluía datos resumidos de la mejora observada (incremento del 25 % en participación estudiantil). El artículo fue leído por más de 500 docentes y motivó la creación de tres nuevas redes temáticas.

4.5.4. Comunicación ejecutiva y visualización de resultados

Para las autoridades o equipos directivos, la evidencia debe ser rápida de leer y visualmente atractiva. Los tableros (dashboards) y las infografías ejecutivas son herramientas eficaces para sintetizar información compleja y destacar logros clave. Un póster de presentación podría incluir:

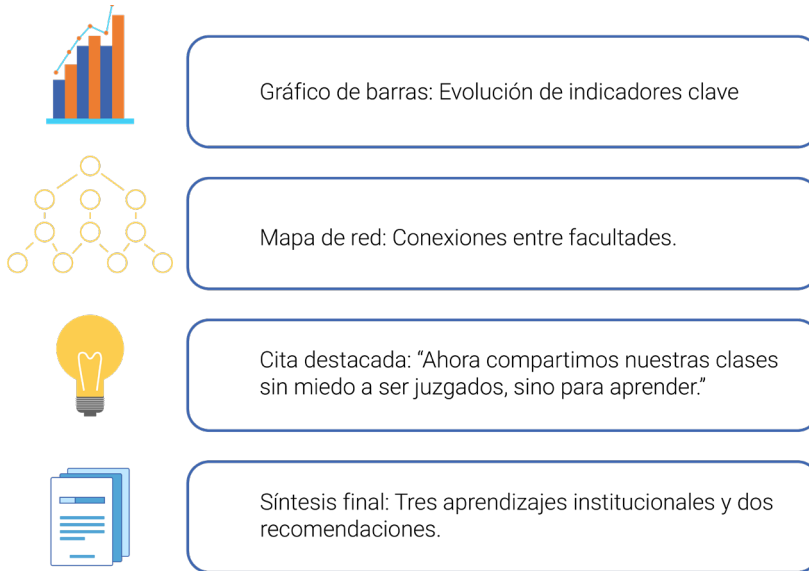


Figura 10. Visualización de resultados

Fuente: Elaborado por la autora (2025).

Las visualizaciones transforman la evaluación en una historia que se entiende en un vistazo, permitiendo a los decisores ver el progreso y apoyar la sostenibilidad.

4.5.5. Ciencia abierta y visibilidad académica

La difusión de la RAD también es un acto de ciencia abierta y compromiso social. Según la UNESCO (2017a), la comunicación científica debe garantizar el acceso libre al conocimiento, el uso de licencias abiertas y la colaboración global.

Estrategias concretas para fortalecer la visibilidad:

1. Publicar en repositorios institucionales abiertos, con DOI o metadatos básicos.
2. Usar licencias Creative Commons para compartir materiales (por ejemplo, CC-BY-NC).
3. Difundir a través de redes profesionales (ResearchGate, Academia.edu, LinkedIn académico).





4. Presentar resultados en congresos, webinarios o ferias docentes.
5. Coautoría colaborativa: reconocer a los equipos de la red, no solo a los líderes.

Ejemplo de visibilidad ampliada:

La RAD “Educadores Sostenibles” subió sus informes y materiales a un repositorio abierto con licencias CC-BY-SA. En seis meses, otros cinco grupos de Latinoamérica descendieron y adaptaron las guías, citando a la red original. Este acto de apertura convirtió a la RAD en referente regional y generó nuevas alianzas de cooperación.

4.5.6. De la evidencia al impacto

Difundir los resultados de la RAD no es el final del proceso, sino el inicio de una nueva fase de aprendizaje colectivo. Cada informe, cada artículo y cada visualización se convierte en un puente entre la evidencia y la acción.

Una RAD sólida aprende, evalúa y comunica:

- » Aprende a generar conocimiento desde la práctica.
- » Evalúa al documentar y analizar sus logros.
- » Comunica al compartir su experiencia con transparencia y rigor.

En palabras de Donald Schön (1983): “Los profesionales reflexivos no solo actúan, sino que hacen público su aprendizaje, para que otros también aprendan de su experiencia.”

Así, la difusión convierte a la RAD en un modelo de innovación abierta y sostenibilidad educativa, donde la evidencia no se archiva, sino que se comparte, se transforma y se multiplica.





BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Aloizou, V., Ioannou, A., Boloudakis, M., & Retalis, S. (2025). A learning experience design framework for multimodal learning in early childhood. *Smart Learning Environments*, 12(1), Article 7. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00376-3>
- Aloizou, V., Linardatou, S., Boloudakis, M., & Retalis, S. (2025). Integrating a movement-based learning platform as a core curriculum tool in kindergarten classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 56(1), 339–365. <https://doi.org/10.1111/bjet.13511>
- Aparicio, C., & Sepúlveda, F. (2019). Teachers' collaborative work: New trends for teachers' development. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1), 119–133. <https://doi.org/10.18004/riics.2019.junio.119-133>





- Arcos Proaño, N., Garrido Arroyo, C., & Balladares Burgos, J. (2023). La inclusión educativa en Ecuador: Una mirada desde las políticas educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607–6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1995). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Arredondo, S. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje: Un reto para alcanzar la sostenibilidad. *Ecociencia International Journal*, 3(4), 114–124. <https://doi.org/10.35766/ecociencia.21.3.4.9>
- Arteaga, M., Guaraca, S., Hermenejildo, L., Castro, N., Briones, V., & González, J. (2025). Método DUA: Un catalizador del éxito cognitivo en los estudiantes. *Espacios*, 46(2), 66–78. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p06>
- Australian Government. (2021). What is theory of change? Australian Institute of Family Studies. <https://aifs.gov.au/resources/practice-guides/what-theory-change>
- Barletta, C. (2023). Inclusión y accesibilidad en la educación superior: Estrategias para promover un entorno educativo inclusivo. *Trayectorias Universitarias*, 9(16), 129. <https://doi.org/10.24215/24690090e129>
- Bauer, M., Rieckmann, M., Niedlich, S., & Bormann, I. (2021). Sustainability governance at higher education institutions: Equipped to transform? *Frontiers in Sustainability*, 2, Article 640458. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.640458>
- Becker, A. (2024). Applied linguistics communities of practice: Improving the research–practice relationship. *Applied Linguistics*, 45(2), 272–286. <https://doi.org/10.1093/applin/amad010>
- Belletich Ruiz, O., & Onoiu, A. G. (2024). Teaching training in early childhood education: Pedagogical keys. *European Public and Social Innovation Review*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-888>





- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bond, M. (2024). The International Journal of Educational Technology in Higher Education: Content and authorship analysis 2010–2024. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), Article 54. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00492-z>
- Bonilla-Jurado, D., Zumba, E., Lucio-Quintana, A., Yerbabuena-Torres, C., Ramírez-Casco, A., & Guevara, C. (2024). Advanced university education: Exploring the benefits of education for sustainable development. *Sustainability (Switzerland)*, 16(17), 1–27. <https://doi.org/10.3390/su16177847>
- Books, W. (2015). A Taos Institute publication (W. Books & C. ©, Eds.; 1st ed., Issue 1). Taos Institute Publications.
- Boucher, A. R., Rappolt-Schlichtmann, G., & Hensler, E. (2025). Universal design for learning: A shared language to create a culture of collaboration and leverage interprofessional practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(3), 581–597. https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-24-00142
- Brennan, A., & Gorman, A. (2023). Leading transformative professional learning for inclusion across the teacher education: Lessons from online and on-site learning communities. *Professional Development in Education*, 49(6), 1117–1130. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238717>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Wiley.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315276649>





- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2017). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peria, A. (2021). Connectivism as a digital age learning theory. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141–165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Caballero, M. L. B., & Gil-Mediavilla, M. (2023). Digital storytelling in Spanish language and literature in a primary education university degree: A female perspective. *Formación Universitaria*, 16(4), 43–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000400043>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., Weyrauch, V., & Matovich, I. (2021). Las alianzas multisectoriales en educación: Una mirada desde América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10501.77285>
- Carrasco Ruiz, R. E., Aucca Marín, J., Visa Quispe, S., Atajo Choquehuanca, J., & Santacruz Espinoza, A. (2023). Cultura organizacional y desempeño profesional docente en la educación superior. Editorial Académica Española. <https://doi.org/10.23899/9786585745341>
- Castiglione, A. (2025). Virtual communities of practice for generations Z and Alpha: A systematic review of the main social networking sites used in formal education. *Research on Education and Media*, 17(1), 28–41. <https://doi.org/10.2478/rem-2025-0004>
- Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe (CODS). (2020). Índice ODS 2019 para América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia: CODS. https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019_lac_sdg_index.pdf
- Chandra, S., & Palvia, S. (2021). Online education is next wave: Peer-to-peer learning. *Journal of Information Technology Case and*





- Application Research, 23(3), 157–172. <https://doi.org/10.1080/15228053.2021.1980848>
- Chatpinyakoo, C., Hallinger, P., & Showanasai, P. (2024). Assessing the effects of online simulation-based learning on skills in managing change for corporate sustainability. *International Journal of Management Education*, 22(2), 100960. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100960>
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137–182. <https://doi.org/10.1086/667699>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability (Switzerland)*, 12(9), 1–8. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Danielson, C. (2014). *The framework for teaching evaluation instruments*. The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- De la Fuente, S., Menéndez, D., & Rodríguez, A. (2025). Diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Revista de Educación Alteridad*, 20(1), 113–128. <http://alteridad.ups.edu.ec>
- de Hoyos, L., Verhoef, E., Okbay, A., Vermeulen, J. R., Figaroa, C., Lense, M., Fisher, S. E., Gordon, R. L., & St Pourcain, B. (2025). Preschool musicality is associated with school-age communication abilities through genes related to rhythmicity. *NPJ Science of Learning*, 10(1), Article 3. <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00329-y>





- Delgado, E., Martínez, C., Navarro, S., & Maldonado, C. (2025). Neuroplasticidad curricular: Un enfoque de aprendizaje en redes. *Revista ULaSalle*, 3(2), 85–104. <https://doi.org/10.48168/RICCE.v3n2p85>
- Delgado Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje: Una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 14–25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Deming, W. E. (2002). *Out of the crisis* (1st ed.). MIT Press.
- De la Hoz, J. (n.d.). Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes. Universidad de Granada. <https://www.grao.com/libros/comunidades-de-practica-profesional-y-mejora-de-los-aprendizajes-77433>
- Díaz, M. C., Arias Gago, A. R., & Ferreira, C. (2022). Inclusive perspective in the primary education curriculum from the universal design for learning: A comparative study. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 194–212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Diery, A., Vogel, F., Knogler, M., & Seidel, T. (2020). Evidence-based practice in higher education: Teacher educators' attitudes, challenges, and uses. *Frontiers in Education*, 5(June), 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00062>
- Dohn, N. B., Hansen, J. J., Hansen, S. B., Ryberg, T., & de Laat, M. (2021). Conceptualizing and innovating education and work with networked learning. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85241-2>
- Doyle, A. J., O'Toole, M., Cassidy, D., & Condrón, C. M. (2025). Universal design for learning (UDL) in simulation-based health professions education. *Advances in Simulation*, 10(1), Article 22.



<https://doi.org/10.1186/s41077-025-00361-3>

Du, H., Xing, W., & Zhu, G. (2023). Mining teacher informal online learning networks: Insights from massive educational chat tweets. *Journal of Educational Computing Research*, 61(1), 127–150. <https://doi.org/10.1177/07356331221103764>

Dziubaniuk, O., Gongne, M. I., & Nyholm, M. (2023). Learning and teaching sustainable business in the digital era: A connectivism theory approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00390-w>

Efstathiou, R., & Varvarigou, M. (2025). How inclusive are our music classrooms? A theoretical model and case study from a preschool class of a mainstream private nursery school in Cyprus. *Music Education Research*, 27(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2454646>

Entwistle, N. (2012). Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *The quality of learning at university: Integrative understanding and distinctive ways of thinking* (Vol. 31, pp. 15–31). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.004>

Fajrie, N., Sutono, S. B., Purbasari, I., Mustofa, H. A., & Faresta, R. A. (2025). Enhancing early childhood education through e-story books: Promoting clean and healthy habits via digital storytelling and collaborative learning. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(12), Article 577. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025577>

Fausto Zuleta, C. M., Danilo, G., Orozco, M., Aguirre, J., Medina, A., & De la Rosa, J. (2021). Investigación + creación para y desde el diseño: Un esfuerzo colaborativo de la RAD. *Encuentros Académicos*, 7(2), 16–25. <https://doi.org/10.53972/RAD.erad.2021.2.3>

Fetter, S., Rajagopal, K., Berlanga, A., & Sloep, P. (2011). Ad hoc





- transient groups: Instruments for awareness in learning networks. In Proceedings of the CEUR Workshop. CEUR-WS. <http://ceur-ws.org/Vol-XXX>
- Findler, F., Schönherr, N., Lozano, R., Reider, D., & Martinuzzi, A. (2019). The impacts of higher education institutions on sustainable development: A review and conceptualization. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 23–38. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2017-0114>
- Flood, M., & Banks, J. (2021). Universal design for learning: Is it gaining momentum in Irish education? *Education Sciences*, 11(7), Article 341. <https://doi.org/10.3390/educsci11070341>
- Flórez, M., & Fernández, O. (2021). Comunidades de práctica como plataformas de mejoramiento educativo. *Sophia*, 17(1), 1–16. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1104>
- Foláyan, M. O., de Barros Coelho, E. M. R., Feldens, C. A., Gaffar, B., Virtanen, J. I., Abodunrin, O. R., Duangthip, D., Al-Batayneh, O. B., Vukovic, A., El Tantawi, M., & Schroth, R. J. (2025). A scoping review on early childhood caries and inequalities using the Sustainable Development Goal 10 framework. *BMC Oral Health*, 25(1), Article 122. <https://doi.org/10.1186/s12903-025-05587-1>
- Fuentes, A., López, J., Cobos, D., & Parra, M. (2021). Herramientas tecnopedagógicas para la creación de flipped classrooms. In S. L. Ediciones OCTAEDRO (Ed.), *Innovaciones metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI* (1ª ed., pp. 15–30). Ediciones OCTAEDRO, S.L. <https://books.google.com.ec/books?id=J-o2EAAAQBAJ>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Furukawa, L. (2024). Beyond COVID-19: Innovative UDL implementation in early childhood education. In L. Furukawa (Ed.),





- Cases on effective universal design for learning implementation across schools (pp. 188–218). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4750-5.ch008>
- Garrad, T. A., & Nolan, H. (2023). Rethinking higher education unit design: Embedding universal design for learning in online studies. *Student Success*, 14(1), 1–8. <https://doi.org/10.5204/ssj.2300>
- Gillera Stephens, C., Antwi, S. H., & Linnane, S. (2025). Universal design for learning (UDL): A framework for re-design of an environmental education (EE) outreach program for a more inclusive and impactful science festival event. *Discover Education*, 4(1), Article 15. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00660-x>
- Gómez Martín, M., & Cruz Cruz, P. (2025). Universal design for learning as an inclusive approach to Sustainable Development Goal 4: A systematic review. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 47–67. https://doi.org/10.7179/psri_2025.47.03
- González, K. (2023). Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 579–593. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6897
- González-Ramírez, T., Alba-Pastor, C., Galindo-Domínguez, H., & García-Hernández, A. (2025). The effect of teacher training based on universal design for learning (UDL) on the perception of facilitators and barriers to inclusive education. *Educator*, 61(1), 35–51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121>
- Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. (2016). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.
- Gourlay, L., Rodríguez, J., Barberà, E., Bali, M., Gachago, D., Pallitt, N., Jones, C., Bayne, S., Hansen, S. B., Hrastinski, S., Jaldemark, J., Themelis, C., Pischetola, M., Dirckinck-Holmfeld, L., Matthews, A., Gulson, K. N., Lee, K., Bligh, B., Thibaut, P., ... Knox, J. (2021). Networked learning in 2021: A community definition. *Postdigital*





- Science and Education, 3(2), 326–369. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00222-y>
- Gutiérrez, L. F. C. (Ed.). (2024). Innovación y competitividad en las organizaciones (1ª ed.). Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9789588943947>
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & de Laat, M. (2011). Experience of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85–99. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.576513>
- Harasim, L., Roxanne, S., & Turoff, M. (2015). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje*. GEDISA.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hartmann, A., & Linn, J. (2008). Scaling up: A framework and lessons for development effectiveness from literature and practice. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1301625>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning* (1st ed.). Routledge.
- Holcombe, E., Kezar, A. J., Elrod, S. L., Ramaley, J. A., & Cantor, N. (2023). *Shared leadership in higher education: A framework and models for responding to a changing world*. Stylus Publishing.
- Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: A systematic review of whole institution approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Hsieh, M. (2022). The sustainable development and strategic approaches for contemporary higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 14(19), Article 12925. <https://doi.org/10.3390/su141912925>





- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2023). Differences and similarities in the development of professional learning communities: A cross-case longitudinal study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 42, Article 100740. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100740>
- Invernón-Gómez, A. I., Molnar Dolcos, P. M., Ortiz-Marcos, J. M., & Higuera-Rodríguez, L. (2025). Inclusive teaching and learning of mathematical concepts: An action research project in primary education. *International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*, 32(1), 255–278. <https://doi.org/10.18848/2327-7971/CGP/V32I01/255-278>
- Jenkins, G., Palermo, C., Clark, A., & Costello, L. (2024). Communities of practice to facilitate change in health professions education: A realist synthesis. *Nurse Education Today*, 134, Article 106091. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106091>
- Jia, Y., Zhuang, X., Zhao, Y., Meng, G., Zhang, J., Cao, Y., & Zhang, Y. P. (2025). Development and psychometric validation of a novel health literacy scale for family caregivers of preschool children. *Health and Quality of Life Outcomes*, 23(1), Article 42. <https://doi.org/10.1186/s12955-025-02349-z>
- Fundación Futuro Latinoamericano. (2017). Los ODS en Ecuador desde la sociedad civil. <https://www.ffla.net/wp-content/uploads/2021/03/boletin-1-los-ods-en-ecuador-desde-la-sociedad-civil-min.pdf>
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal design for learning: A framework for inclusion in outdoor learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(1), 75–89. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>
- Kezar, A. J., & Holcombe, M. (2017). Shared leadership in higher education: Important lessons from research and practice. American Council on Education. <https://www.vumc.org/faculty/sites/default/>





files/Shared-Leadership-in-Higher-Education.pdf

Kilinc, S., Borowski, N. D., Millinger, J., & Kelley, M. F. (2025). Fostering inclusive learning through bilingual drama-based storytime and UDL for young emergent multilinguals with disabilities. *Journal of Childhood, Education and Society*, 6(2), 313–333. <https://doi.org/10.37291/2717638x.202562611>

Kirkpatrick, D. (1996). The Kirkpatrick model. Kirkpatrick Partners. <https://www.kirkpatrickpartners.com/the-kirkpatrick-model/>

Kleinschmit, A. J., Rosenwald, A., Ryder, E. F., Donovan, S., Murdoch, B., Grandgenett, N. F., Pauley, M., Triplett, E., Tapprich, W., & Morgan, W. (2023). Accelerating STEM education reform: Linked communities of practice promote creation of open educational resources and sustainable professional development. *International Journal of STEM Education*, 10(1), Article 15. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00405-y>

Kotter, J. P. (2012). *Leading change* (1st ed.). Harvard Business Review Press.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Lieberman, L. J., Bean, L., & Grenier, M. (2025). Developing a universal design for learning pedagogy: Perspectives of students with and without disabilities. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(3), 444–453. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0015>

Liriano, A. (2023). Comunidad de práctica y teoría social de aprendizaje: Aprender desde la práctica social. *Educación Superior*, 1(35), 18–27.*

López-Leyva, S. (2024). La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Información Tecnológica*, 35(2), 23–36. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642024000200023>





- López-Mondéjar, L., & López-Mondéjar, L. (2024). UDL and ICT: Opportunities for heritage education in elementary schools. *European Public and Social Innovation Review*, 9(1), Article 1206. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1206>
- Maldonado-Carreño, C., Yoshikawa, H., Escallón, E., Ponguta, L. A., Nieto, A. M., Kagan, S. L., Rey-Guerra, C., Cristancho, J. C., Mateus, A., Caro, L. A., Aragon, C. A., Rodríguez, A. M., & Motta, A. (2022). Measuring the quality of early childhood education: Associations with children's development from a national study with the IMCEIC tool in Colombia. *Child Development*, 93(1), 254–268. <https://doi.org/10.1111/cdev.13665>
- Marqués, R., Paulo de Castro, P., & Cacciamali, M. (2022). *Desafíos para la educación superior en América Latina en el siglo XXI* (B. Fuga, Ed.; 1ª ed.). Editora Thoth. <https://books.google.com.ec/books?id=uXxlEAAQBAJ>
- Martínez, M. del P. (2025). Las metodologías activas y las metodologías para la acción en el compromiso hacia la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. In *Edunovatic 2024: 9th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: Conference proceedings*.
- Melgarejo, A., Puma, J., & Cadenillas, V. (2024). Competencias digitales en docentes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Ivecom*, 4(2), 11–23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10783474>
- Mesas Jiménez, R. (2023). Integrated and inclusive content learning and foreign languages through drama. *Cuadernos de Literatura*, 21(1), 1–12. <https://doi.org/10.30972/clt.0216906>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2020). *Diseño universal de aprendizaje: Una respuesta a la diversidad* (Vol. 61). Subsecretaría de Educación. <https://doi.org/PC.2.05.01.0072>





- Miquel, E., & Durán, D. (2017). Peer learning network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349–360. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>
- Montenegro-Rueda, M., Domene-Martos, S., & Llorente-Cejudo, C. (2025). *Docencia en la era digital: Experiencias, retos e innovación* (1ª ed.). Dykinson, S.L. https://books.google.com/books/about/Docencia_en_la_era_digital_Experiencias.html?id=2p1YEQAAQBAJ
- Morales-Caiza, L. G., Sánchez, A., Muñoz, D., & Torres, E. (2025). Innovación educativa y sostenibilidad en el contexto universitario. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 2878–2898. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8854/pdf>
- Moreno, A., López, J., Pozo, S., & López, J. (2021). Usabilidad y prospectiva del aprendizaje a distancia en formación profesional determinado por la competencia digital. *Aula Abierta*, 50(1), 471–480. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.471-480>
- Morley, D. A., Marchbank, P., Steyger, T., Taylor, L., Díaz, A., & Calleja, P. (2020). Applied pedagogies for higher education. In D. A. Morley & G. Jamil (Eds.), *Applied pedagogies for higher education: Real world learning and innovation across the curriculum* (pp. 115–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46951-1_7
- Mulumeoderhwa, E. (2024). El conectivismo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Principios y aportes pedagógicos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(10), 1–11. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i10.101>
- Navarro, L., & Pérez, J. S. (2023). Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), e210. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3269>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*:





- How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). Measuring innovation in education 2019. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Oncins, E. (2019). Evolución de la accesibilidad en los medios y formación de nuevos perfiles profesionales. *Magazin*, 27, 91–102. <https://doi.org/10.12795/magazin.2019.i27.06>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). La formación y superación del docente: Desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI. Naciones Unidas.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). Claves para una enseñanza de alta calidad. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c7a96927-es>
- Pan, H. L., & Chen, W. Y. (2023). Networked learning communities in promoting teachers' receptivity to change: How professional learning beliefs and behaviors mediate. *Sustainability (Switzerland)*, 15(3), Article 2396. <https://doi.org/10.3390/su15032396>
- Parra, E. (2024). Aprendizaje social en interacciones de cocreación. Análisis desde representaciones sociales. *Actualidades Pedagógicas*, 1(83), 1–25. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss83.5174>
- Patton, M. (2011). Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use. The Guilford Press.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22(1), 13–52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Puma, J. E., LaRocca, D., Risendal, B., Scarbro, S., McManus, B., Varda, D., & Leiferman, J. A. (2025). Rationale and design for a community-





- engaged intervention addressing the intergenerational transmission of adverse childhood experiences (ACEs): a hybrid implementation-effectiveness study protocol. *Trials*, 26(1). <https://doi.org/10.1186/S13063-025-08881-Z>
- Quesada, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110–117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Rahn, N. L. (2022). A framework for promoting access, increasing participation, and providing support in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 50(5), 867–877. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01200-6>
- Rafaghelli, J. E. (2023). Construir culturas de datos justas en la universidad: Desafíos para el profesorado (J. León, Ed.). Octaedro IDP/ICE. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/196842/1/9788419506450.pdf>
- Rátiva, M., & Lima, J. (2022). Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 23–45. <https://doi.org/10.19053/01227238.13570>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research*. Sage Publications.
- Rincón, O., & Aldana, L. (2021). Cultura organizacional y su relación con los sistemas de gestión: una revisión bibliográfica. *SIGNOS - Investigación en Sistemas de Gestión*, 13(2), 27–40. <https://doi.org/10.15332/24631140.6675>
- Rivadeneira, C., Patricio, E., Cristina, T., Sarmiento, R., Tatiana, A., & Reyes, C. (2025). Educación superior y sostenibilidad: modelos pedagógicos para formar líderes sostenibles. *Revista INVE COM*, 5(3), 1–9. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n3/2739-0063-ric-5->



03-e050336.pdf

- Rodríguez, M. P. (2025). Trainee teachers encountering neurodiversity: An analysis of the context, commitment and future direction of the Universal Design for Learning (UDL). *Educar*, 61(1), 19–33. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2066>
- Rodríguez-Lora, V., & Herrera-Caballero, J. M. (2021). El aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior: Caso de estudio de un grupo de investigación. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–13. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.3>
- Roig, R., Antolí, J., Lledó, A., & Pellín, N. (2018). Redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Romero-Tena, R., Martínez-Navarro, R., & León-Garrido, A. (2025). Training of future teachers in the binomial Universal Design for Learning and technologies for inclusive education. *Sustainability (Switzerland)*, 17(14), e6504. <https://doi.org/10.3390/su17146504>
- Sánchez, S., & Duk, C. (2022). La importancia del entorno: Diseño Universal para el Aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21–31. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782022000200021>
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51–56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scott, J., Pryce, J., Reinke, N. B., Li, D., Shuker, M. A., Singleton, R., Tsai, A., & Parkinson, A. L. (2023). Towards a “community for practice”: A narrative analysis of the evolution of higher education





- scholars. *Education Sciences*, 13(12), 1239. <https://doi.org/10.3390/educsci13121239>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House Business.
- Sergi, K., McCown, J. S., Read-Wahidi, M. R., Yigit, I. H., Poole, C., & Hanna, H. (2025). Compensation challenges in early childhood education: An analysis of Mississippi's childcare workforce. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40723-025-00145-2>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin and Company.
- Sims, S., Fletcher, H., O'Mara, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 19(37), 55–64. <https://doi.org/10.33539/educacion.2014.n20.1040>
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafoos, J., & Reed, V. A. (2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 266–274. <https://doi.org/10.1080/13668250903093125>
- Stone, D. (2013). “Shades of grey”: The World Bank, knowledge networks and linked ecologies of academic engagement. *Global Networks*, 13(2), 241–260. <https://doi.org/10.1111/glob.12007>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (Vol. 9, pp. 31–62). Springer International



- Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_3
- Tamayo, L., Tinitana, A., Apolo, J., Martínez, E., & Zambrano, V. (2021). Implications of the constructivist model in the educational vision of the XXI century. *Revista del Instituto Tecnológico Jubones*, 4(2), 364–376. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.157>
- Thoma, R., Farassopoulos, N., & Lousta, C. (2023). Teaching STEAM through universal design for learning in early years of primary education: Plugged-in and unplugged activities with emphasis on connectivism learning theory. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104210>
- Tığere, I., Bethere, D., Jurs, P., & Ljubkina, V. (2025). Developing inclusive preschool education for children with autism applying Universal Learning Design strategy. *Education Sciences*, 15(6), 638. <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>
- UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/eidiki-agogi/A.%20UNESCO%20Guide%202017.pdf>
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>
- UNESCO. (2025). Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: tecnología. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/xoyf3148>
- Van Elsen, J., Buckers, L., Van Tricht, C., Torbeyns, J., & De Maeyer, S. (2025). PROSPER: A comprehensive, valid, and reliable instrument to observe problem-solving behaviours in preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101940. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101940>
- Vanhear, J., Reid, A. A., Zerafa, I., & Sammut, M. C. (2022). Addressing variability in learning in the early years through STEM and executive function. In I. Siraj & A. A. Reid (Eds.), *Play and STEM education*





- in the early years: International policies and practices (pp. 273–307). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99830-1_14
- Vassallo, D. (2025). Fostering computational thinking in early learners: An iterative approach in a Maltese primary school. *Discover Education*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00553-z>
- Vélez, E., Vidal, E., Chancay, E., Zambrano, E., & Calvache, G. (2025). La diversidad en el aula para el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3875–3896. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18016
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vičič Krabonja, M., Kustec, S., Skrbinjek, V., Aberšek, B., & Flogie, A. (2024). Innovative professional learning communities and sustainable education practices through digital transformation. *Sustainability (Switzerland)*, 16(14), 6250. <https://doi.org/10.3390/su16146250>
- Vidal, V., Mendive, S., Gómez Zaccarelli, F., Pozo-Tapia, F., Narea, M., Wachholtz, D., & Melo, C. (2024). Enriching cross-sectoral collaboration to foster inclusive cultures in schools: A model to address the needs of diverse Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1356642. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356642>
- Wade, C. B., Koc, M., Searcy, A., Coogle, C., & Walter, H. (2023). STEAM activities in the inclusive classroom: Intentional planning and practice. *Education Sciences*, 13(11), 1161. <https://doi.org/10.3390/educsci13111161>
- Wagner, D. A. (2017). Learning as development: Rethinking international education in a changing world. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115305>
- Wai-Wan Choy, S., & McGuckin, C. (2023). A new school-based play



approach for young children's wellbeing: Evidence from a 14-week study. *Irish Educational Studies*, 42(4), 635–657. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261440>

Weiss, C. H. (1995). *Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families*. The Aspen Institute.

Weiss, M., Barth, M., & von Wehrden, H. (2021). The patterns of curriculum change processes that embed sustainability in higher education institutions. *Sustainability Science*, 16(5), 1579–1593. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-00984-1>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., Fenton, M. O., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger, B. T. (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.

Wenger-Trayner, E. (2015). *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

Worku, M. Y. (2025). Appropriateness of learning environments in preprimary educational institutions: The case of preschools in Bahir Dar City, Ethiopia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 19(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40723-025-00140-7>

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Zorde, O., & Lapidot-Leffler, N. (2025). Sustainable educational infrastructure: Professional learning communities as catalysts for lasting inclusive practices and human well-being. *Sustainability (Switzerland)*, 17(7), 3106. <https://doi.org/10.3390/su17073106>







Ingeniera comercial, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación Inicial y Magister en Educación Básica. Experiencia en EGB Adolfo Páez, UE Eloy Alfaro, UE Pitágoras, Centro Artesanal 26 de Julio, SECAP y Escuela de Conducción UEB. Autora en Index.lat, manuscrito en Scopus (en proceso). Actualmente es docente de la Universidad Estatal de Bolívar; cursa maestría en Educación Básica.

YESSEÑA ROMERO ACOSTA

