

Formación docente e innovación pedagógica en el proceso de aprendizaje en BICU Laguna de Perlas

Teacher Training and Pedagogical Innovation in the Learning Process at BICU Laguna de Perlas

 Juliette Ann Antonio Mc.Elroy ¹
juliette.antonio@bicu.edu.ni

 Marcos Isaías Obando Rosales ²
marcos.obando@bicu.edu.ni

Fecha de Recepción: 28-04-2026

Fecha de Aprobación: 28-08-2026

RESUMEN

La formación pedagógica del profesorado constituye una condición relevante para desarrollar prácticas educativas pertinentes en universidades comunitarias e interculturales. El estudio tuvo como objetivo analizar la formación docente y las prácticas de innovación pedagógica, así como la relación percibida entre estas y el proceso de aprendizaje en Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), extensión Laguna de Perlas. Se desarrolló un estudio cualitativo, observacional y transversal durante el segundo semestre de 2024. Participaron 10 docentes, 32 estudiantes y 5 autoridades académicas, correspondientes a la población accesible del recinto. La información se obtuvo mediante entrevistas estructuradas con preguntas abiertas, observación no participante y análisis documental; posteriormente, se organizó mediante codificación temática y triangulación de fuentes. Las frecuencias se utilizaron únicamente para la caracterización. Ocho de los diez docentes poseían grado de licenciatura, mientras que la formación pedagógica formal mostró una cobertura incompleta. El profesorado reportó uso de recursos digitales, metodologías activas, experiencias contextualizadas, actividades colaborativas y evaluación formativa, aunque estas prácticas aparecieron de manera fragmentada. El estudiantado valoró positivamente el diálogo, la colaboración y la actualización tecnológica del profesorado; por su parte, las autoridades académicas identificaron una brecha entre titulación disciplinar, preparación pedagógica y aplicación sostenida de metodologías participativas. La convergencia de las fuentes sugiere que la innovación no depende de la herramienta empleada, sino de su intencionalidad didáctica, pertinencia cultural y acompañamiento institucional. Se concluye que BICU requiere una política continua de formación, mentoría y evaluación de las prácticas docentes, articulada con su modelo comunitario e intercultural.

Palabras clave: educación intercultural, enseñanza superior, método de enseñanza, tecnología educacional, evaluación formativa

¹ Bluefields Indian & Caribbean University. Área del conocimiento de Educación, Arte y Humanidades. Laguna de Perlas, Nicaragua

² Bluefields Indian & Caribbean University. Área del conocimiento de Educación, Arte y Humanidades. Bluefields, Nicaragua



ABSTRACT

Faculty pedagogical preparation is an important condition for developing relevant educational practices in community-based and intercultural universities. This study aimed to analyze teacher training and pedagogical innovation practices, as well as their perceived relationship with the learning process at BICU Laguna de Perlas. A qualitative, observational, cross-sectional study was conducted during the second semester of 2024. Participants comprised 10 teachers, 32 students, and 5 academic authorities from the campus's accessible population. Information was collected through structured interviews with open-ended questions, non-participant observation, and document analysis, and was subsequently organized through thematic coding and source triangulation. Frequencies were used only for participant characterization. Eight of the ten teachers held bachelor's degrees, while formal pedagogical preparation showed incomplete coverage. Teachers reported the use of digital resources, active methods, contextualized experiences, collaborative activities, and formative assessment, although these practices appeared fragmented. Students valued dialogue, collaboration, and teachers' technological updating; academic authorities, for their part, identified a gap between disciplinary qualifications, pedagogical preparation, and the sustained use of participatory methods. Convergence across sources suggests that innovation depends not on the tool itself, but on its didactic purpose, cultural relevance, and institutional support. The study concludes that BICU requires a continuing policy for teacher education, mentoring, and evaluation of teaching practices aligned with its community-based and intercultural model.

Keywords: intercultural education, higher education, teaching methods, educational technology, formative evaluation.

Para citar en APA: Antonio Mc.Elroy, J. A., & Obando Rosales, M. I. (2026). Formación docente e innovación pedagógica en el proceso de aprendizaje en BICU Laguna de Perlas. *Wani*, e23684. <https://doi.org/10.5377/wani.vi.23684>

INTRODUCCIÓN

La formación docente universitaria comprende mucho más que el dominio disciplinar. Supone desarrollar capacidades para planificar, mediar, evaluar y acompañar aprendizajes en poblaciones heterogéneas. La ciencia del aprendizaje destaca que la calidad de la experiencia educativa depende de entornos que articulen conocimiento, motivación, relaciones significativas y atención a las condiciones de desarrollo del estudiantado (Darling-Hammond et al., 2020). Del mismo modo, la actualización profesional permite responder a transformaciones tecnológicas, curriculares y sociales que modifican las formas de enseñar y aprender (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2021).

La innovación pedagógica debe entenderse como un proceso intencional de mejora y no como la simple incorporación de una herramienta. En este sentido, una práctica puede considerarse innovadora cuando responde a una necesidad educativa, modifica de manera pertinente la participación o la mediación, y produce evidencias que permiten valorar su aporte al aprendizaje. En experiencias universitarias, la innovación se relaciona con problemas reales del contexto,



evaluación formativa, confianza y uso pedagógico de recursos tecnológicos (Zavala-Guirado et al., 2019). Por ello, una presentación digital, un video o una plataforma no constituyen innovación por sí mismos; su valor depende del propósito didáctico y de la manera en que favorecen la comprensión, la colaboración y la autonomía.

Sin embargo, en universidades comunitarias e interculturales, esta exigencia se amplía. La docencia debe reconocer diversidad lingüística, trayectorias territoriales, saberes comunitarios y formas distintas de construir conocimiento. En el caso de la universidad BICU, su modelo educativo busca responder a las necesidades de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas de la Costa Caribe mediante una educación con pertinencia cultural (Cassells Martínez, 2017). Esta orientación implica que la formación pedagógica y la innovación se vinculen con inclusión, convivencia, diálogo de saberes y respeto a las identidades presentes en el aula (Wallace Morales, 2022).

La literatura institucional también ha señalado desafíos relacionados con el desarrollo de competencias digitales y la formación continua del profesorado. Mendoza y Flores-Pacheco (2021) advierten que la apropiación tecnológica requiere acompañamiento pedagógico y no únicamente capacitación instrumental. Estudios más recientes coinciden en que el desarrollo profesional docente debe orientarse hacia la integración crítica de las tecnologías, la innovación basada en evidencias y la capacidad de responder a contextos educativos diversos y cambiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023a; OECD, 2024).

En esta misma línea, Fullan (2020) señala que la innovación sostenible demanda reflexión sobre la práctica, intercambio entre pares y apoyo organizacional, ya que las iniciativas individuales difícilmente producen transformaciones duraderas si no se integran en una cultura institucional de mejora. En contextos interculturales, además, la innovación pedagógica requiere articular los avances tecnológicos con el reconocimiento de los saberes locales, la inclusión y el diálogo entre culturas (UNESCO, 2023b).

En BICU Laguna de Perlas, existían indicios de limitada preparación pedagógica formal, acompañamiento insuficiente y aplicación irregular de metodologías activas. Sin embargo, no se disponía de una lectura integrada sobre cómo docentes, estudiantes y autoridades interpretaban la formación profesional, las prácticas implementadas y su relación con el aprendizaje. Las aproximaciones previas ofrecían antecedentes generales, pero no documentaban de manera conjunta las voces de los actores y la práctica observada en este recinto.

Por lo tanto, el estudio se justificó por la necesidad de generar evidencia contextualizada para orientar la formación continua, fortalecer la coherencia entre el modelo educativo institucional y la práctica de aula, e identificar condiciones que favorecen o limitan la innovación. Su aporte radica en articular tres fuentes de experiencia: el profesorado que implementa las estrategias, el estudiantado que participa en ellas y las autoridades responsables del acompañamiento académico.

En consecuencia, el objetivo fue analizar la formación docente y las prácticas de innovación pedagógica, así como su relación percibida con el proceso de aprendizaje en BICU Laguna de Perlas. La pregunta que orientó el análisis fue: ¿cómo interpretan docentes, estudiantes y autoridades la relación entre formación docente, prácticas pedagógicas y proceso de aprendizaje en el contexto comunitario e intercultural del recinto?

MATERIALES Y MÉTODOS

Localización y contexto del estudio

La investigación se desarrolló en la extensión de Bluefields Indian & Caribbean University ubicada en el municipio de Laguna de Perlas, Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua. El recinto atiende una población cultural, lingüística y territorialmente diversa y desarrolla su función educativa desde un modelo comunitario e intercultural.

Enfoque y diseño

Se adoptó un enfoque cualitativo orientado a comprender las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los actores educativos a la formación docente y a la innovación pedagógica. El estudio fue observacional, de alcance descriptivo e interpretativo y de corte transversal. La información se recolectó durante el segundo semestre de 2024, sin manipulación de las condiciones de enseñanza. Esta delimitación permite describir asociaciones percibidas y convergencias temáticas, pero no establecer causalidad.

Participantes y selección

La investigación consigna la inclusión de la población accesible: 10 docentes de las modalidades regular y dominical, 32 estudiantes matriculados y 5 autoridades académicas vinculadas con el recinto. La convocatoria fue censal dentro de cada grupo accesible y la participación estuvo condicionada a la presencia durante la aplicación, la aceptación voluntaria y la disponibilidad institucional. En consecuencia, los resultados se circunscriben a quienes participaron y no se generalizan a otras sedes de BICU (véase Tabla 1).

Tabla 1

Flujo de participantes

Grupo	Registros analizados
Docentes	10
Estudiantes	32
Autoridades académicas	5
Total	47

Se incluyeron docentes activos durante el periodo, estudiantes con matrícula vigente que asistieron al momento de la aplicación y autoridades que aceptaron participar. Se excluyeron a las personas que rechazaron participar, así como aquellos que no aportaron información utilizable. El criterio de presencia puede haber limitado la representación de estudiantes con asistencia irregular.

Técnicas e instrumentos

Se utilizaron entrevistas estructuradas con preguntas abiertas dirigidas a docentes, estudiantes y autoridades. Las guías abordaron formación pedagógica, estrategias desarrolladas, recursos, barreras, colaboración, uso educativo de tecnologías y propuestas de mejora. La observación no participante examinó planificación, metodologías, integración tecnológica, evaluación, ambiente de aprendizaje, inclusión y mejora continua. El análisis documental consideró registros institucionales, documentos normativos y literatura vinculada con formación e innovación.

Las guías de entrevista y la guía de observación fueron sometidas a juicio de tres expertos con experiencia en investigación educativa y metodología científica. Los especialistas valoraron la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems en relación con los objetivos y categorías de análisis del estudio. Las observaciones y recomendaciones emitidas fueron incorporadas antes de la aplicación de los instrumentos, con el propósito de mejorar su coherencia, comprensión y adecuación al contexto de la investigación.

Procedimiento y análisis

Luego de obtener la autorización de la dirección del recinto, se explicó a cada participante el objetivo del estudio y se solicitó su consentimiento informado. Las entrevistas se aplicaron de forma presencial mediante instrucciones comunes. Los registros fueron revisados, organizados y codificados. El análisis siguió una lógica temática: lectura de las respuestas, identificación de unidades de significado, agrupación en categorías relacionadas con los objetivos y comparación de recurrencias y matices entre los tres grupos.

Las categorías iniciales procedieron de la matriz de descriptores —formación docente, innovación pedagógica y proceso de aprendizaje— y se complementaron con temas emergentes, entre ellos: formación continua, uso pedagógico de tecnologías, contextualización, colaboración, evaluación formativa y acompañamiento institucional. Las frecuencias de menciones se emplearon como apoyo descriptivo y no como prueba estadística. La interpretación final se realizó mediante triangulación entre entrevistas, observación y documentos.

Control de sesgos y consideraciones éticas

Se procuró reducir la deseabilidad social mediante anonimato, participación voluntaria e instrucciones estandarizadas. No obstante, la información procede principalmente de autoinformes y puede reflejar expectativas sobre la práctica. La presencia durante la aplicación introdujo un posible sesgo de selección, y el tamaño reducido del grupo docente aumentó el riesgo de identificación indirecta. Por ello, las variables de sexo, etnia y formación se presentan separadas y no se realizan cruces individuales.

La dirección de BICU Laguna de Perlas autorizó el acceso institucional. Se informó a los participantes sobre el uso académico de la información, la confidencialidad, el derecho a no responder y la posibilidad de retirarse. El informe disponible no registra número de acta o dictamen

de un comité de ética; por esta razón no se atribuye una aprobación distinta de la autorización institucional documentada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización del profesorado

Como se aprecia en la Tabla 2, la caracterización mostró que ocho de los diez docentes poseían grado de licenciatura, uno tenía formación técnica superior y otro contaba con una especialidad. La distribución por sexo fue de seis mujeres y cuatro hombres; por pertenencia étnica, cuatro personas se identificaron como creole, dos como miskitu y cuatro como mestizas. La presentación separada de las variables evita combinaciones que pudieran facilitar la identificación de los participantes.

Tabla 2

Caracterización agregada del personal docente

Variable	Categoría	Frecuencia
Sexo	Mujer	6
Sexo	Hombre	4
Pertenencia étnica	Creole	4
Pertenencia étnica	Miskitu	2
Pertenencia étnica	Mestiza	4
Nivel profesional	Técnico superior	1
Nivel profesional	Licenciatura	8
Nivel profesional	Especialidad	1

La concentración en el nivel de licenciatura revela una limitada diversificación de la formación de posgrado en el recinto, pero no autoriza a afirmar desigualdades por sexo o etnia sin un análisis específico. El título disciplinar tampoco equivale a preparación para la docencia universitaria. Litwin (2008) advierte que enseñar implica un saber pedagógico propio, mientras el modelo educativo de BICU demanda, además, capacidades para mediar en contextos culturalmente diversos (Cassells Martínez, 2017).

La investigación reportó que una parte del profesorado carecía de formación pedagógica formal o tenía experiencia empírica. La preparación pedagógica era heterogénea y varios participantes expresaron necesidad de formación sistemática. Al no estar disponible una matriz individual verificable, este resultado se presenta de forma cualitativa y sin estimaciones porcentuales.

Prácticas pedagógicas informadas

En la Tabla 3, las respuestas abiertas del profesorado generaron cinco agrupaciones descriptivas. Las menciones no representan docentes únicos, porque cada participante podía indicar más de una práctica. La categoría más recurrente fue el uso de recursos tecnológicos y digitales. No obstante, su frecuencia, no demuestra innovación: indica disponibilidad o utilización de herramientas cuya contribución debe valorarse según propósito, contextualización y participación generada.

Tabla 3

Prácticas pedagógicas mencionadas por el profesorado

Categoría descriptiva	Ejemplos	Menciones
Uso de recursos tecnológicos y digitales	Presentaciones, plataforma Canvas, aplicaciones, videos	9
Metodologías activas	Gamificación, retos, círculos de estudio, sociodramas	7
Aprendizaje experiencial y contextualizado	Giras de campo, emprendimientos, museos, casos reales	6
Actividades colaborativas y de socialización	Trabajo grupal, debates, exposiciones e informes	6
Evaluación diagnóstica y formativa	Diagnóstico, práctica, problemas y análisis de casos	5

Las metodologías activas y las experiencias vinculadas con el territorio muestran esfuerzos por desplazar la transmisión unidireccional y conectar los contenidos con situaciones locales. Esto coincide con el modelo de innovación documentado por Zavala-Guirado et al. (2019), en el que los problemas del contexto, la evaluación formativa y el uso de recursos se articulan con relaciones de confianza. Sin embargo, la tesis también describe que estas experiencias eran puntuales y coexistían con dictado, exposición y uso limitado de recursos.

La presencia de tecnologías debe interpretarse con cautela. El Marco de competencias de los docentes en materia de TIC señala que la competencia digital abarca pedagogía, currículo, evaluación, organización y aprendizaje profesional, no solo el manejo técnico de dispositivos (UNESCO, 2019). En BICU, Mendoza y Flores-Pacheco (2021) identificaron igualmente la necesidad de integrar la formación tecnológica con la práctica docente.

Percepciones del estudiantado y de las autoridades

El estudiantado relacionó la innovación con clases participativas, diálogo, cooperación y capacidad del profesorado para explicar contenidos mediante recursos diversos. En esta línea, el aprendizaje colaborativo fue valorado positivamente, tal como lo expresa uno de los participantes al señalar que «nos ayudamos mutuamente» (Estudiante E05, comunicación personal, 12 de marzo de 2024), mientras que otros mostraron inclinación por estrategias más dinámicas y participativas, expresando su preferencia por «clases más dinámicas y menos dictado o lectura de folletos» (Estudiante E12, comunicación personal, 12 de marzo de 2024). Estas percepciones reflejan una expectativa de relaciones pedagógicas más horizontales y acompañamiento oportuno durante el proceso de aprendizaje. Además, se valoró la capacitación tecnológica del profesorado como una vía para explicar contenidos complejos, diversificar las actividades de aprendizaje y responder a diferentes necesidades educativas.

Las autoridades académicas, por su parte, coincidieron en que el nivel de titulación no siempre se traducían en metodologías activas o contextualizadas. Señalaron discontinuidad entre formación inicial, actualización y práctica, así como diferencias entre lo planificado y lo observado en el aula. Esta lectura converge con la idea de que el cambio educativo requiere acompañamiento, aprendizaje entre pares y una cultura institucional que sostenga la mejora (Fullan, 2020).

Los resultados específicos sobre métodos de enseñanza del inglés se excluyeron porque la guía estudiantil anexada no contiene el ítem necesario para reproducirlos. Su análisis requeriría una base de datos independiente y una delimitación explícita de población, instrumento y objetivos.

Triangulación de los hallazgos

Tabla 4

Matriz cualitativa de triangulación

Categoría	Docentes	Estudiantes	Autoridades y observación	Interpretación
Formación pedagógica	Trayectorias heterogéneas y demanda de actualización	Esperan docentes mejor preparados para explicar y acompañar	La titulación disciplinar no siempre se refleja en la práctica.	La formación inicial requiere continuidad y acompañamiento.
Uso de tecnología	Reportan presentaciones, plataformas, aplicaciones y videos	La asocian con claridad, dinamismo y variedad	Se observan necesidades de integración didáctica.	La herramienta solo aporta cuando responde a una intención pedagógica.
Participación	Mencionan retos, círculos, debates y trabajo grupal	Valoran diálogo, apoyo mutuo y retroalimentación	Persisten prácticas expositivas y diferencias entre plan y ejecución.	La participación es irregular y necesita sistematización.
Pertinencia cultural	Reconocen actividades contextualizadas	Solicitan atención a experiencias y necesidades del entorno	El modelo institucional exige adecuación intercultural.	La contextualización debe pasar del principio institucional a la práctica verificable.
Apoyo institucional	Demandan capacitación y recursos	Esperan continuidad y clases menos tradicionales	Identifican falta de seguimiento y formación estructurada	La innovación sostenible requiere política, mentoría y evaluación.

La triangulación indica una relación percibida entre formación pedagógica, capacidad de diversificar la enseñanza y valoración del aprendizaje. Esta relación no implica que la formación produzca automáticamente mejores resultados; muestra que los actores atribuyen mayor coherencia a las prácticas cuando combinan preparación, reflexión, contextualización y apoyo institucional. En una universidad comunitaria e intercultural, la pertinencia no es un elemento adicional, sino una condición para que el conocimiento académico dialogue con experiencias, lenguas y saberes territoriales (Wallace Morales, 2022).

El análisis también permite diferenciar las iniciativas impulsadas por la motivación y el compromiso individual docente de los procesos de institucionalización que garantizan su continuidad y sostenibilidad. Aunque el profesorado reportó experiencias innovadoras apoyadas en metodologías activas y recursos digitales, estudiantes y autoridades señalaron diferencias en su implementación. Estos hallazgos sugieren que la innovación educativa no debe depender exclusivamente de esfuerzos individuales, sino integrarse en políticas institucionales de desarrollo profesional, acompañamiento pedagógico y evaluación continua.

CONCLUSIONES

La evidencia cualitativa muestra que la formación docente en BICU Laguna de Perlas era heterogénea y que el predominio de titulaciones disciplinares no garantizaba preparación pedagógica suficiente. Docentes, estudiantes y autoridades coincidieron en la necesidad de procesos continuos de actualización, especialmente en metodologías participativas, evaluación formativa, tecnologías educativas y pertinencia intercultural.

Las prácticas reportadas incluyeron recursos digitales, metodologías activas, actividades contextualizadas, colaboración y evaluación formativa; sin embargo, su aplicación aparecía fragmentada y coexistía con formas tradicionales de enseñanza. La innovación debe valorarse por su intención didáctica y por la transformación que promueve en la participación y comprensión, no por la novedad de la herramienta.

La relación percibida entre formación, innovación y aprendizaje se explicó mediante la convergencia de las voces y la observación, no mediante correlaciones estadísticas. Fortalecer esta relación requiere una política institucional que combine formación continua, mentoría, observación entre pares, retroalimentación y evaluación contextualizada de las prácticas, en coherencia con el modelo comunitario e intercultural de BICU.

Los hallazgos corresponden a un solo recinto y a una población reducida, por lo que no representan a todos los recintos y extensiones de BICU. La inclusión dependió de la población accesible y de la presencia durante la recolección, con posible subrepresentación de estudiantes con asistencia irregular. La información procede principalmente de autoinformes y puede estar afectada por deseabilidad social. No se midió el aprendizaje mediante calificaciones, pruebas o desempeños observables, por lo que únicamente se analizó su valoración percibida. La codificación fue documentada de forma limitada y no se informó un análisis independiente entre codificadores. Asimismo, la combinación de sexo, etnia y formación podía facilitar la identificación indirecta, motivo por el cual se presentan datos agregados.

Futuras investigaciones deberían evaluar longitudinalmente programas de formación docente, incorporar observación sistemática de clases y entrevistas en profundidad, vincular grupos de estudiantes con docentes específicos y utilizar indicadores directos de aprendizaje. También conviene desarrollar estudios por áreas académicas, evaluar innovaciones concretas y abordar la enseñanza del inglés como una línea independiente con población, instrumento y resultados plenamente reproducibles.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959.
<https://doi.org/10.1177/001316448004000419>



- Cassells Martínez, R. A. (2017). El modelo educativo de la BICU: El caso de los estudiantes afrodescendientes e indígenas en la década 2007-2016. *Revista Científica Estelí*, (23), 3–20. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i23.5471>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development [Implicaciones de la ciencia del aprendizaje y el desarrollo para la práctica educativa]. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* [Liderar en una cultura de cambio] (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: Condiciones y contextos. Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8602217.pdf>
- Mendoza, J. F., & Flores-Pacheco, J. A. (2021). Competencias digitales en la formación continua del profesorado, un estudio de caso para la Bluefields Indian & Caribbean University-BICU, Nicaragua. *Revista Científica Estelí*, 10(39), 157–169. <https://doi.org/10.5377/farem.v10i39.12621>
- Merino, C., & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza para la V de Aiken. *Revista de Psicología*, 27(1), 115–128. <https://doi.org/10.18800/psico.200901.008>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Teachers and leaders in vocational education and training. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024: Conceptual framework. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2024-conceptual-framework_7b8f85d4-en.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (versión 3). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023a). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023b). Guidance for generative AI in education and research. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
- Wallace Morales, L. D. (2022). Educación intercultural y convivencia social: Experiencias del modelo educativo de Bluefields Indian & Caribbean University. *Wani*, 38(76), 12–21. <https://doi.org/10.5377/wani.v38i76.14036>
- Zavala-Guirado, M. A., González-Castro, I., & Vázquez-García, M. A. (2019). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), e049. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>