

Gestión de la innovación

Gestión de la innovación educativa
y buenas prácticas docentes en la universidad



VIRGINIA VERA POMALAZA
FANY YEXENIA SOBERO RODRÍGUEZ
ELIANA LOURDES AMES SANTILLAN

Gestión de la innovación

Gestión de la innovación educativa y buenas prácticas docentes en la universidad

Editor



Virginia Vera Pomalaza

vverap@unmsm.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-4667-8282>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – Perú

Fany Yexenia Sobero Rodríguez

fsoberor@unmsm.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-0323-6110>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – Perú

Eliana Lourdes Ames Santillan

elilou05@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5659-1976>

Centros de Investigaciones y Servicios Educativos, Pontificia Universidad
Católica del Perú, Lima - Perú

PRÓLOGO

La educación superior atraviesa un periodo de transformación que obliga a repensar no solo aquello que se enseña, sino también la manera en que las universidades organizan, promueve y sostienen sus procesos de enseñanza. Los cambios tecnológicos, la expansión del conocimiento, las nuevas formas de interacción y las expectativas de estudiantes cada vez más vinculados con entornos digitales han convertido a la innovación en una necesidad permanente. En este escenario, la labor docente adquiere una importancia decisiva, pues buena parte de la capacidad de adaptación de las instituciones universitarias depende de quienes convierten el conocimiento disciplinar en experiencias capaces de generar aprendizaje.

Sin embargo, innovar en educación no significa únicamente incorporar tecnologías, utilizar nuevas plataformas o modificar determinadas actividades dentro del aula. La innovación educativa adquiere verdadero sentido cuando responde a necesidades concretas, se desarrolla de manera planificada, puede ser evaluada y produce mejoras susceptibles de mantenerse, compartirse y adaptarse a otros contextos. Esta perspectiva desplaza la innovación desde la iniciativa aislada hacia un proceso que requiere organización, seguimiento, aprendizaje institucional y capacidad para transformar la experiencia acumulada en conocimiento útil.

Desde esta mirada surge uno de los principales planteamientos que recorre este libro: la innovación educativa necesita ser gestionada. Las universidades albergan numerosas experiencias desarrolladas por docentes que identifican problemas, ensayan estrategias, incorporan recursos, modifican metodologías y encuentran nuevas formas de relacionarse con sus estudiantes. No obstante, cuando esas experiencias permanecen exclusivamente en el ámbito individual, gran parte de su potencial desaparece. Una práctica valiosa que no se documenta, evalúa, sistematiza o comunica difícilmente puede convertirse en patrimonio académico de una institución.

La gestión de la innovación educativa representa, por ello, una oportunidad para articular creatividad y organización. Planificar permite reconocer necesidades y establecer propósitos; desarrollar la innovación posibilita convertir las ideas en acciones concretas; evaluar permite determinar sus resultados y realizar ajustes; mientras que

divulgar y transferir las experiencias favorece que aquello aprendido pueda alimentar nuevas iniciativas. De este modo, la innovación deja de depender exclusivamente de esfuerzos individuales y comienza a formar parte de una dinámica institucional orientada hacia la mejora continua.

Esta perspectiva se encuentra estrechamente relacionada con las buenas prácticas docentes. Una buena práctica no debería entenderse como una fórmula universal ni como una metodología que pueda trasladarse mecánicamente de un escenario educativo a otro. Su valor reside en la capacidad de responder adecuadamente a una realidad determinada, favorecer el aprendizaje, integrar conocimientos disciplinares y pedagógicos, aprovechar responsablemente los recursos disponibles y generar resultados que puedan ser analizados, documentados y eventualmente transferidos. El docente se convierte así en un profesional que no solamente transmite conocimiento, sino que observa su propia práctica, aprende de ella y construye nuevas respuestas frente a los desafíos educativos.

La relación entre innovación y buenas prácticas adquiere especial relevancia en la universidad contemporánea. El conocimiento disciplinar continúa siendo indispensable, pero resulta insuficiente cuando se encuentra separado de las competencias pedagógicas, digitales y humanas necesarias para facilitar aprendizajes significativos. La enseñanza universitaria exige cada vez más capacidad de adaptación, pensamiento crítico, colaboración, dominio tecnológico y disposición para evaluar permanentemente los resultados de las estrategias utilizadas. Innovar, en consecuencia, implica también revisar la propia práctica docente.

El presente libro aborda esta relación desde una perspectiva que combina reflexión conceptual y evidencia empírica. En sus primeros capítulos se examinan los fundamentos de la gestión de la innovación educativa y de las buenas prácticas docentes, profundizando en los modelos, dimensiones y procesos que permiten comprender ambas realidades dentro de la educación superior. Este recorrido proporciona las bases necesarias para analizar posteriormente cómo estos elementos interactúan en un contexto universitario concreto.

El caso de estudio desarrollado en la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos permite trasladar la

reflexión teórica al terreno de la experiencia. La participación de docentes universitarios y el análisis de las relaciones entre planificación, innovación, divulgación y buenas prácticas ofrecen una aproximación particularmente valiosa para comprender cómo la gestión de la innovación puede vincularse con el fortalecimiento de la enseñanza. Más allá de los resultados estadísticos, el estudio permite observar una cuestión de mayor alcance: las instituciones universitarias pueden generar mejores condiciones para innovar cuando proporcionan orientación, espacios de colaboración, mecanismos de evaluación y posibilidades reales de compartir el conocimiento producido por sus docentes.

Uno de los aportes más relevantes de esta obra reside precisamente en comprender la innovación como un proceso colectivo y acumulativo. Cada experiencia docente puede convertirse en una fuente de conocimiento para otros profesores; cada resultado puede originar nuevas preguntas; y cada práctica sistematizada puede constituirse en punto de partida para posteriores procesos de mejora. Bajo esta lógica, la universidad deja de ser únicamente un espacio donde se transmite conocimiento y fortalece su condición de organización capaz de aprender de sí misma.

En una época marcada por la inteligencia artificial, los entornos digitales y la aceleración del cambio tecnológico, esta capacidad institucional resulta todavía más necesaria. Las herramientas cambiarán, surgirán nuevas metodologías y algunas prácticas actuales serán reemplazadas, pero permanecerá una cuestión esencial: ninguna tecnología puede producir por sí sola una transformación educativa sostenible. Para lograrla se requieren docentes preparados, instituciones capaces de aprender y modelos de gestión que permitan convertir las iniciativas innovadoras en conocimiento compartido.

Las páginas que siguen invitan, por tanto, a mirar la innovación educativa más allá de la novedad. Invitan a comprenderla como una práctica organizada, evaluable y susceptible de generar aprendizaje institucional. Asimismo, proponen reconocer las buenas prácticas docentes no como experiencias excepcionales que terminan con quienes las desarrollaron, sino como conocimiento que puede documentarse, compartirse, enriquecerse y volver a utilizarse.

Ese tránsito —de la experiencia individual al conocimiento colectivo y de la innovación ocasional a una cultura permanente de mejora— constituye uno de los grandes

desafíos de la universidad contemporánea. También constituye una de sus mayores oportunidades.

PRESENTACIÓN

La universidad contemporánea se encuentra frente a un escenario caracterizado por la transformación permanente. Los avances tecnológicos, las nuevas dinámicas de producción y circulación del conocimiento, la evolución de las necesidades profesionales y los cambios en las formas de aprender plantean exigencias cada vez mayores a las instituciones de educación superior. En este contexto, la innovación educativa y las buenas prácticas docentes adquieren especial importancia como componentes de una universidad capaz de aprender, adaptarse y mejorar de manera continua.

Esta obra nace del interés por comprender la relación existente entre el modelo de gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes en el ámbito universitario. Su punto de partida es una idea fundamental: innovar no consiste únicamente en introducir novedades en el proceso educativo. Para que una innovación genere resultados relevantes necesita responder a necesidades concretas, contar con una adecuada planificación, desarrollarse mediante procedimientos organizados, ser evaluada y, finalmente, sistematizarse y difundirse para que el conocimiento generado pueda ser aprovechado por otros docentes y por la propia institución.

La gestión de la innovación educativa ofrece precisamente un marco para organizar estos procesos. En lugar de concebir la innovación como un conjunto de iniciativas aisladas, permite entenderla como una dinámica articulada en la que intervienen personas, conocimientos, metodologías, tecnologías y recursos institucionales. Desde esta perspectiva, la planificación, el desarrollo de la innovación y su divulgación constituyen procesos estrechamente relacionados que pueden favorecer la transformación progresiva de la enseñanza universitaria.

Al mismo tiempo, las buenas prácticas docentes representan uno de los principales espacios donde la innovación adquiere una expresión concreta. La experiencia acumulada por los profesores, sus conocimientos disciplinares, las estrategias pedagógicas que utilizan, su capacidad para integrar tecnologías, la relación que establecen con sus estudiantes y la reflexión sobre los resultados obtenidos constituyen elementos esenciales para comprender la calidad de la práctica educativa. Cuando estas experiencias son

identificadas, evaluadas y sistematizadas, pueden trascender el aula y convertirse en conocimiento susceptible de ser compartido y enriquecido.

El libro ha sido organizado para avanzar desde los fundamentos conceptuales hacia el análisis de una realidad universitaria concreta. El primer capítulo aborda el modelo de gestión de la innovación educativa, examinando sus principales referentes teóricos, los fundamentos de la innovación en la educación superior y los modelos que permiten organizar estos procesos. Se profundiza asimismo en la planificación, el desarrollo, la evaluación y la divulgación de la innovación, así como en el papel de la tecnología, la gestión del conocimiento, el liderazgo y la cultura institucional.

El segundo capítulo está dedicado a las buenas prácticas docentes. Se analizan sus fundamentos, características y principales dimensiones, considerando especialmente el contenido, la pedagogía y la dimensión personal del profesor. También se estudian las estrategias de enseñanza, las competencias digitales, la integración pedagógica de las tecnologías, la innovación de la práctica educativa, el desarrollo profesional y la importancia de sistematizar y transferir las experiencias docentes que han demostrado resultados favorables.

El tercer capítulo presenta el caso de estudio desarrollado en la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. A partir de la información obtenida de docentes universitarios, se analiza el comportamiento de las variables estudiadas y, particularmente, la relación existente entre la gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes. El análisis permite examinar además la importancia específica de la planificación, el proceso de innovación y la divulgación como componentes vinculados con el fortalecimiento de la práctica docente.

El valor del caso de estudio no reside únicamente en presentar resultados correspondientes a una determinada realidad institucional. Su importancia se encuentra también en las preguntas que plantea para otras instituciones de educación superior. ¿Cómo transformar las experiencias innovadoras de los docentes en conocimiento institucional? ¿De qué manera puede una universidad identificar y fortalecer aquellas prácticas que producen resultados favorables? ¿Qué condiciones permiten que una

innovación desarrollada en un aula pueda ser evaluada, compartida y adaptada a otros escenarios? Estas interrogantes trascienden el contexto particular analizado y forman parte de los desafíos actuales de la gestión universitaria.

La obra presta especial atención a la necesidad de superar una concepción individual de la innovación. En las universidades existe una considerable cantidad de conocimiento generado a partir de la experiencia docente que puede permanecer disperso o escasamente documentado. Cuando una institución establece mecanismos para identificar, registrar, evaluar y divulgar estas experiencias, las buenas prácticas dejan de constituir acontecimientos aislados y comienzan a formar parte de un proceso colectivo de aprendizaje.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente ante la creciente presencia de tecnologías digitales y nuevos recursos aplicados a la educación. La transformación digital amplía considerablemente las posibilidades para enseñar, aprender, colaborar y compartir conocimiento, pero también exige capacidades para seleccionar las herramientas adecuadas y utilizarlas con una finalidad pedagógica definida. La tecnología adquiere verdadero valor educativo cuando forma parte de una estrategia coherente y responde a objetivos de aprendizaje claramente establecidos.

Por esta razón, el propósito de este libro no es proponer la innovación como una finalidad en sí misma, sino contribuir a comprender las condiciones que pueden convertirla en un instrumento para mejorar la enseñanza universitaria. Gestionar la innovación implica aprender de la experiencia, reconocer los resultados, identificar aquello que puede mejorarse y generar mecanismos para que el conocimiento construido pueda circular dentro de la comunidad académica.

En última instancia, esta obra propone mirar al docente no solamente como ejecutor de procesos educativos, sino como protagonista de la transformación universitaria y productor de conocimiento sobre su propia práctica. Cada experiencia sistematizada puede aportar una enseñanza; cada innovación evaluada puede proporcionar evidencia para futuras decisiones; y cada buena práctica compartida puede convertirse en una oportunidad para que otros docentes desarrollen nuevas soluciones.

Con esta perspectiva se presenta el libro al lector, esperando contribuir al análisis y discusión sobre la gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes, pero también promover una reflexión más amplia acerca de la universidad que queremos construir: una institución capaz de innovar, aprender de sus experiencias, compartir el conocimiento generado y transformar continuamente sus prácticas para responder a los desafíos de la educación superior.

INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra inmersa en un proceso de transformación permanente impulsado por los cambios tecnológicos, sociales y culturales que modifican las formas de producir conocimiento, comunicarse y aprender. Las universidades enfrentan, en consecuencia, la necesidad de revisar continuamente sus modelos educativos y las estrategias mediante las cuales desarrollan sus funciones formativas. Dentro de este escenario, la innovación educativa adquiere una importancia creciente, especialmente cuando se orienta hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y hacia el fortalecimiento de las capacidades del docente universitario.

El cambio tecnológico ha ampliado considerablemente las posibilidades disponibles para la enseñanza. Plataformas virtuales, sistemas de gestión del aprendizaje, recursos multimedia, herramientas colaborativas, entornos digitales y, más recientemente, aplicaciones basadas en inteligencia artificial forman parte de un ecosistema educativo cada vez más complejo. Sin embargo, disponer de tecnología no garantiza por sí mismo una transformación de la enseñanza. El desafío consiste en integrar estos recursos dentro de propuestas pedagógicas coherentes, vinculadas con necesidades reales y acompañadas por procesos que permitan planificar, desarrollar, evaluar y mejorar las innovaciones implementadas.

Esta situación coloca al docente universitario en una posición especialmente relevante. Su actividad profesional ya no puede limitarse al dominio y transmisión de conocimientos correspondientes a una determinada disciplina. La universidad contemporánea requiere profesores capaces de seleccionar información, gestionar conocimiento, utilizar recursos tecnológicos, diseñar experiencias de aprendizaje, evaluar sus resultados y adaptar sus estrategias frente a las características de los estudiantes y las transformaciones de su entorno. A ello se suma la necesidad de desarrollar una actitud reflexiva sobre la propia práctica y una disposición permanente hacia la actualización y la mejora.

No obstante, una de las dificultades que persisten en la educación superior es que los procesos de formación y acompañamiento docente no siempre avanzan con la misma velocidad que las transformaciones experimentadas por el entorno educativo. La

incorporación acelerada de tecnologías ha hecho particularmente visible esta situación. Muchos docentes han debido aprender a utilizar nuevos recursos mientras desarrollaban simultáneamente sus actividades académicas, generando respuestas y soluciones construidas desde la experiencia. Algunas de estas iniciativas han producido resultados valiosos, pero no necesariamente han sido identificadas, documentadas o compartidas de manera sistemática.

La experiencia acumulada por los profesores constituye una fuente importante de conocimiento para las instituciones universitarias. En el desarrollo cotidiano de la enseñanza se generan soluciones frente a problemas relacionados con el aprendizaje, la participación de los estudiantes, la organización de contenidos, la evaluación, el uso de tecnologías y múltiples situaciones propias de la dinámica educativa. Cuando estas experiencias producen resultados favorables pueden convertirse en buenas prácticas docentes. Sin embargo, su potencial disminuye cuando permanecen exclusivamente en el ámbito individual y desaparecen al concluir una asignatura, modificarse un programa académico o retirarse el profesor que las desarrolló.

Esta realidad plantea la necesidad de avanzar desde la innovación individual hacia una gestión organizada de la innovación educativa. Una institución que pretende innovar de manera sostenible requiere algo más que iniciativas aisladas. Necesita establecer condiciones que permitan reconocer problemas y oportunidades, generar propuestas, planificar su implementación, acompañar su desarrollo, evaluar los resultados y divulgar aquellas experiencias que puedan aportar conocimiento a la comunidad académica. La gestión permite, en este sentido, transformar la innovación en un proceso susceptible de ser orientado y mejorado.

La planificación constituye una primera dimensión fundamental. Antes de introducir una innovación es necesario comprender qué situación se pretende mejorar, quiénes participan en ella, cuáles son los recursos disponibles y qué resultados se esperan alcanzar. Esta etapa permite reducir la improvisación y proporciona criterios para evaluar posteriormente si las acciones desarrolladas produjeron las mejoras previstas. Una innovación educativa adquiere mayor consistencia cuando responde a un problema claramente identificado y forma parte de una estrategia previamente estructurada.

El desarrollo de la innovación representa una segunda dimensión esencial. Es el momento en que las ideas se transforman en acciones y las propuestas son llevadas al escenario educativo. Durante esta fase intervienen metodologías pedagógicas, conocimientos disciplinares, herramientas tecnológicas y capacidades profesionales del docente. El proceso requiere además seguimiento y evaluación, debido a que una innovación puede necesitar ajustes a medida que se conocen sus resultados. La mejora educativa adquiere así un carácter progresivo, donde experimentar, evaluar, aprender y modificar forman parte de una misma dinámica.

La divulgación constituye una tercera dimensión particularmente relevante. Una experiencia innovadora alcanza mayor valor institucional cuando el conocimiento generado puede ser compartido. Documentar procedimientos, registrar resultados, sistematizar aprendizajes y comunicar experiencias permite que otros docentes conozcan aquello que se ha realizado, evalúen su pertinencia y, cuando las condiciones lo permitan, lo adapten a sus propios contextos. La divulgación conecta de esta manera la gestión de la innovación con la gestión del conocimiento y favorece la construcción de una memoria académica institucional.

Esta perspectiva se relaciona directamente con las buenas prácticas docentes. Una buena práctica no debe entenderse únicamente como una actividad que produjo un resultado satisfactorio en determinado momento. Su reconocimiento supone considerar la pertinencia de las acciones desarrolladas, su contribución al aprendizaje, la posibilidad de documentarlas y su potencial para ofrecer conocimiento útil a otros profesionales. La práctica docente adquiere especial valor cuando puede ser analizada, explicada y utilizada como referencia para nuevos procesos de mejora.

Las buenas prácticas presentan además una naturaleza multidimensional. El dominio del contenido constituye un componente indispensable, debido a que el profesor necesita comprender profundamente aquello que enseña para organizarlo, contextualizarlo y comunicarlo adecuadamente. Junto con este conocimiento se encuentra la dimensión pedagógica, relacionada con los métodos, estrategias, recursos y procesos de evaluación utilizados para favorecer el aprendizaje. Finalmente, existe una dimensión personal y profesional que comprende aspectos como la actitud del docente, su capacidad

reflexiva, la motivación, la interacción con los estudiantes y la disposición para revisar y mejorar continuamente su desempeño.

Estas dimensiones adquieren una particular importancia en áreas vinculadas con la ingeniería, la informática y las tecnologías, donde la velocidad con la que evoluciona el conocimiento exige procesos constantes de actualización. La formación universitaria en estos campos necesita combinar fundamentos conceptuales con aplicación práctica, resolución de problemas, experimentación y utilización de herramientas tecnológicas. En consecuencia, la innovación educativa puede convertirse en un mecanismo especialmente útil para adecuar las estrategias docentes a entornos profesionales que cambian con rapidez.

Dentro de este escenario, la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos constituye un contexto pertinente para analizar la relación entre gestión de la innovación educativa y buenas prácticas docentes. La naturaleza tecnológica de sus disciplinas, la experiencia profesional de sus profesores y las transformaciones experimentadas por la educación superior configuran un espacio en el que innovación, conocimiento y práctica docente convergen de manera directa. Al mismo tiempo, la existencia de iniciativas institucionales orientadas hacia la innovación permite examinar cómo estos procesos pueden relacionarse con el trabajo cotidiano del profesorado.

El estudio que sustenta esta obra se orientó precisamente hacia la comprensión de esta relación. Se buscó analizar cómo un modelo de gestión de la innovación educativa se vincula con las buenas prácticas docentes y, de manera específica, cómo los procesos de planificación, innovación y divulgación se relacionan con ellas. Para ello se consideró la experiencia de docentes universitarios pertenecientes a los departamentos académicos de la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática, obteniendo información que permitió aproximarse a sus percepciones sobre los procesos estudiados.

El interés de este análisis trasciende la comprobación de una relación entre variables. Su importancia reside en comprender qué puede hacer una universidad con el conocimiento que sus propios docentes generan mediante la experiencia. Cada innovación desarrollada en el aula contiene aprendizajes que pueden resultar útiles para

otros profesores. Cuando esos conocimientos son sistematizados y puestos a disposición de una comunidad académica, la experiencia individual comienza a transformarse en aprendizaje organizacional.

Desde esta perspectiva, gestionar la innovación educativa significa también gestionar conocimiento. Las universidades producen conocimiento mediante la investigación, pero igualmente generan conocimiento a través de sus prácticas de enseñanza. Reconocer esta segunda fuente permite valorar al docente como productor de saber pedagógico y no solamente como transmisor de conocimiento disciplinar. La experiencia reflexionada, evaluada y documentada puede constituirse en evidencia para mejorar decisiones futuras y orientar nuevos procesos de innovación.

La pertinencia de abordar esta problemática se incrementa ante los desafíos actuales de la educación superior. Las universidades necesitan responder a estudiantes con nuevas formas de acceder a la información, mercados profesionales sometidos a procesos de transformación tecnológica y sociedades que demandan capacidades de aprendizaje permanente. La innovación educativa aparece entonces como una vía para responder a estos cambios, siempre que se encuentre acompañada por una gestión capaz de darle dirección, continuidad y sentido.

El alcance de esta obra se concentra en el ámbito universitario y, particularmente, en la relación entre la gestión de los procesos innovadores y las prácticas desarrolladas por los docentes. No pretende establecer una fórmula única para innovar ni presentar un modelo aplicable mecánicamente a todas las instituciones. Las universidades poseen características organizacionales, académicas y culturales diferentes, por lo que cualquier proceso de innovación debe considerar las particularidades de su contexto. El propósito es ofrecer fundamentos conceptuales y evidencia que permitan comprender mejor esta relación y generar elementos útiles para la reflexión y la toma de decisiones.

Para ello, el libro se organiza en tres capítulos articulados entre sí. El primero profundiza en el modelo de gestión de la innovación educativa, sus fundamentos, principales enfoques y los procesos asociados con planificación, desarrollo, evaluación, divulgación, tecnología, gestión del conocimiento y cultura de innovación. El segundo aborda las buenas prácticas docentes desde sus fundamentos y dimensiones, prestando

atención a las estrategias pedagógicas, las competencias digitales, la integración tecnológica, la reflexión profesional y la transferencia de experiencias. Ambos capítulos conforman el soporte conceptual necesario para interpretar posteriormente la evidencia procedente del contexto universitario estudiado.

El tercer capítulo desarrolla el caso de estudio, integrando el contexto, la metodología y los principales resultados obtenidos. El análisis permite observar la relación entre el modelo de gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes, así como examinar de manera particular la planificación, la innovación y la divulgación. La discusión de estos resultados permite conectar la evidencia obtenida con los fundamentos desarrollados previamente y plantear sus principales implicaciones para la gestión universitaria y el fortalecimiento de la práctica docente.

Finalmente, las reflexiones finales recuperan los principales aprendizajes de la obra desde una perspectiva integradora. Más allá de modelos, tecnologías o metodologías específicas, la transformación de la enseñanza universitaria depende de la capacidad de las instituciones para aprender de aquello que sucede dentro de ellas. Gestionar la innovación significa crear condiciones para que las ideas puedan desarrollarse, evaluarse y convertirse en conocimiento compartido. Fortalecer las buenas prácticas docentes significa reconocer que detrás de cada experiencia educativa existe una oportunidad para aprender y mejorar.

En esa convergencia se encuentra el propósito central de este libro: comprender cómo la gestión de la innovación educativa puede contribuir a que la experiencia docente trascienda el aula, se transforme en conocimiento institucional y alimente un proceso permanente de mejora de la educación superior.

CAPÍTULO I

MODELO DE GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa se ha convertido en uno de los componentes fundamentales de la transformación de la educación superior. Las universidades desarrollan sus actividades en escenarios caracterizados por la expansión del conocimiento, la incorporación constante de tecnologías y la necesidad de responder a nuevas formas de enseñar, aprender e investigar. En estas condiciones, la innovación deja de constituir una acción excepcional para convertirse en una capacidad que las instituciones necesitan desarrollar, organizar y sostener en el tiempo.

No obstante, innovar no significa únicamente introducir una tecnología, modificar una metodología o incorporar una actividad diferente en el aula. La innovación adquiere sentido cuando parte de una necesidad identificada, plantea una mejora respecto de una situación existente, se desarrolla mediante acciones deliberadas y permite generar resultados susceptibles de evaluación. Desde esta perspectiva, representa tanto un proceso como un resultado y requiere condiciones que permitan transformar las ideas en soluciones capaces de aportar valor al proceso educativo.

Esta concepción conduce necesariamente hacia la gestión de la innovación. Las iniciativas innovadoras pueden surgir de la creatividad y experiencia individual de los docentes, pero su permanencia y capacidad de generar transformaciones institucionales dependen de mecanismos que permitan planificarlas, desarrollarlas, evaluarlas y compartirlas. La gestión proporciona precisamente esa estructura, al articular personas, conocimientos, recursos, tecnologías y decisiones alrededor de objetivos de mejora previamente establecidos.

En el ámbito universitario, esta necesidad adquiere características particulares. La institución reúne diferentes disciplinas, culturas académicas y formas de comprender la enseñanza, por lo que la innovación no puede reducirse a un procedimiento uniforme. Se requiere una estructura suficientemente organizada para orientar los procesos y, al mismo

tiempo, flexible para permitir que cada iniciativa responda a las características del contexto en el cual será desarrollada. La literatura sobre gestión de la innovación en instituciones de educación superior destaca precisamente la importancia de integrar estos procesos dentro de la estrategia y dinámica organizacional (Garnica & Calderón, 2021; Angulo-García, 2022).

Los modelos de gestión permiten avanzar en esta dirección al proporcionar marcos de referencia para organizar la innovación. Su importancia reside menos en establecer procedimientos rígidos que en ofrecer una secuencia lógica para identificar oportunidades, definir objetivos, seleccionar recursos, implementar soluciones y evaluar resultados. Los sistemas contemporáneos de gestión de la innovación incorporan además elementos como liderazgo, cultura organizacional, gestión del conocimiento, colaboración, aprendizaje institucional y mejora continua (Idris, 2021; Mahecha-Lagos, 2022).

Dentro de esta evolución, la familia de normas ISO 56000 representa un referente importante para comprender la innovación desde una perspectiva sistémica. Particularmente, la ISO 56002 plantea orientaciones para establecer y desarrollar sistemas de gestión capaces de integrar la innovación dentro de las organizaciones. Aunque estos modelos poseen una aplicación que trasciende el ámbito educativo, sus principios permiten comprender la necesidad de establecer procesos articulados, liderazgo, planificación, soporte, evaluación y mejora como condiciones para gestionar la innovación de manera sostenible.

En educación superior también se han desarrollado aproximaciones específicamente orientadas hacia la práctica educativa. Entre ellas, el método MAIN constituye un referente relevante al estructurar la innovación alrededor de tres momentos relacionados: planificación, aplicación y divulgación (Fidalgo-Blanco & Sein-Echaluce, 2018). Esta organización permite comprender la innovación como un recorrido que comienza con la identificación de aquello que necesita mejorarse, continúa con el desarrollo de la solución y culmina con la comunicación y transferencia de la experiencia generada.

La planificación adquiere así una función estratégica. Permite identificar el problema educativo, comprender las características de los participantes, establecer los resultados esperados y determinar los recursos y procedimientos necesarios. Posteriormente, el desarrollo de la innovación convierte la propuesta en una experiencia concreta que requiere seguimiento, evaluación y capacidad para introducir modificaciones. Finalmente, la divulgación permite sistematizar lo aprendido y ampliar el alcance de la experiencia más allá del espacio donde inicialmente fue desarrollada.

Este último componente resulta especialmente significativo para las universidades. Cuando una innovación permanece únicamente en el aula donde fue implementada, su capacidad de contribuir al aprendizaje institucional es limitada. En cambio, cuando sus procedimientos, resultados y dificultades son documentados y compartidos, la experiencia puede convertirse en conocimiento útil para otros docentes. De esta manera, la gestión de la innovación educativa comienza a relacionarse directamente con la gestión del conocimiento y con la construcción de comunidades académicas capaces de aprender de sus propias experiencias.

La transformación digital amplía todavía más estas posibilidades. Las tecnologías facilitan el acceso a información, la colaboración, la experimentación pedagógica y la creación de espacios para registrar y difundir experiencias innovadoras. Sin embargo, su incorporación necesita responder a objetivos educativos claramente definidos. La tecnología constituye un medio para la innovación y no su finalidad; su valor depende de la manera en que se integra con el conocimiento disciplinar, las estrategias pedagógicas y las necesidades de quienes participan en el proceso educativo.

A ello se suma la importancia del liderazgo y de la cultura institucional. Una universidad puede disponer de infraestructura tecnológica y recursos financieros y, aun así, encontrar dificultades para innovar si no existen condiciones que favorezcan la participación, la experimentación, la colaboración y el aprendizaje a partir de los resultados. La innovación requiere espacios donde las ideas puedan plantearse, evaluarse y desarrollarse, pero también mecanismos que permitan reconocer los esfuerzos realizados y aprovechar el conocimiento generado.

En este sentido, gestionar la innovación educativa supone avanzar desde experiencias individuales hacia capacidades institucionales. El docente continúa siendo un actor fundamental porque conoce directamente los problemas y oportunidades presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero la institución tiene la responsabilidad de crear condiciones para que esas iniciativas puedan crecer, ser evaluadas y eventualmente convertirse en referentes para otras experiencias.

A partir de estas consideraciones, el presente capítulo desarrolla los fundamentos necesarios para comprender el **modelo de gestión de la innovación educativa**. Se examinan sus principales referentes teóricos, la evolución conceptual de la innovación educativa y las particularidades de su gestión en la educación superior. Posteriormente, se profundiza en los modelos y sistemas de gestión, así como en los procesos de planificación, desarrollo, evaluación y divulgación. Finalmente, se aborda la influencia de la transformación digital, la gestión del conocimiento, el liderazgo y la cultura organizacional como elementos que permiten comprender la innovación no como un acontecimiento aislado, sino como un proceso sistemático orientado hacia la mejora continua de la educación universitaria.

1.1. REFERENTES TEÓRICOS SOBRE GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La gestión de la innovación educativa constituye un campo de estudio que se ha desarrollado a partir de la convergencia entre la teoría de la innovación, la gestión organizacional y las ciencias de la educación. Su evolución responde a la necesidad de superar una concepción de la innovación centrada exclusivamente en la aparición de nuevas ideas para comprenderla como un proceso que puede ser planificado, organizado, implementado, evaluado y mejorado. Esta perspectiva adquiere particular relevancia en las instituciones de educación superior, donde las transformaciones pedagógicas, tecnológicas y organizacionales requieren mecanismos que permitan convertir iniciativas individuales en capacidades institucionales sostenibles.

Uno de los antecedentes conceptuales de esta perspectiva se encuentra en los estudios generales sobre innovación. Kahn (2018) sostiene que la innovación puede ser comprendida simultáneamente como resultado y como proceso. Esta doble interpretación

resulta importante porque permite distinguir entre aquello que finalmente se obtiene — un producto, servicio, método o solución novedosa— y el conjunto de actividades necesarias para hacerlo posible. Desde esta mirada, gestionar la innovación significa ocuparse no solamente del resultado, sino también de las condiciones, decisiones y procesos que conducen hacia él.

Esta aproximación encuentra un marco de referencia ampliamente reconocido en el **Manual de Oslo**, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Eurostat. Su cuarta edición amplía la comprensión de la innovación y enfatiza que esta implica la introducción de productos o procesos nuevos o significativamente mejorados que han sido puestos en uso o a disposición de sus destinatarios (OECD & Eurostat, 2018). Aunque este marco fue desarrollado fundamentalmente para el análisis de la innovación en organizaciones y economías, sus fundamentos permiten comprender que la novedad por sí sola no resulta suficiente: una innovación debe materializarse, generar una modificación observable y producir algún tipo de valor.

Cuando esta lógica se traslada al ámbito educativo, la innovación adquiere características particulares. Barraza (2005) plantea una conceptualización de la innovación educativa vinculada con procesos deliberados de transformación y mejora. Desde esta perspectiva, innovar supone modificar elementos de una realidad educativa con una determinada intencionalidad. La innovación deja entonces de identificarse únicamente con lo novedoso y comienza a relacionarse con la búsqueda organizada de respuestas frente a problemas, necesidades y oportunidades presentes en los procesos formativos.

Esta concepción resulta consistente con el planteamiento desarrollado posteriormente por la UNESCO (2016), que entiende la innovación educativa como un proceso deliberado y planificado orientado hacia la solución de problemas y la mejora de los aprendizajes. La planificación constituye aquí una característica fundamental. Una modificación improvisada puede producir una experiencia diferente, pero no necesariamente representa una innovación educativa en sentido estricto. Para ello resulta necesario identificar una situación susceptible de mejora, formular una respuesta, implementarla y generar evidencia que permita determinar sus resultados.

Desde una perspectiva universitaria, García-Peñalvo (2015) advierte que la innovación educativa se encuentra asociada a tendencias que modifican las metodologías, los recursos y los entornos de aprendizaje. La universidad se convierte así en un espacio especialmente dinámico para la innovación debido a la interacción entre conocimiento, investigación, tecnología y docencia. Sin embargo, esta diversidad también plantea dificultades para identificar qué iniciativas constituyen verdaderas innovaciones, cuáles generan mejoras verificables y cuáles pueden ser transferidas hacia otros escenarios educativos.

Precisamente esta problemática explica la progresiva incorporación del concepto de **gestión** al estudio de la innovación educativa. La existencia de iniciativas innovadoras no garantiza que una institución posea capacidad para innovar de manera sistemática. Pueden existir docentes que desarrollen experiencias valiosas sin que estas sean conocidas fuera de sus asignaturas, proyectos que desaparezcan cuando finaliza su financiamiento o soluciones que nunca lleguen a documentarse suficientemente. La gestión busca reducir esta fragmentación mediante estructuras que permitan organizar los esfuerzos de innovación y conectarlos con los objetivos institucionales.

En este sentido, Garnica y Calderón (2021) analizan la gestión de la innovación en instituciones de educación superior y destacan su relación con los procesos institucionales orientados hacia la transformación y generación de valor. La innovación universitaria requiere una articulación entre estrategia, recursos, capacidades humanas y mecanismos de gestión. Esto supone reconocer que la innovación no depende únicamente de la creatividad individual, sino también del contexto organizacional que facilita o limita su desarrollo.

Los estudios sobre modelos de gestión han contribuido considerablemente a esta comprensión. Delgado-Fernández (2024), al analizar diferentes modelos, enfoques, normas y tendencias de gestión de la innovación, destaca la importancia de conocer su evolución, dimensiones, herramientas y regularidades para favorecer su adopción. La diversidad de modelos existentes demuestra que no existe una única forma de gestionar la innovación; las organizaciones requieren adaptar sus sistemas a sus características, capacidades, objetivos y entornos.

Una contribución especialmente relevante proviene del desarrollo de estándares internacionales para la gestión de la innovación. La publicación de la familia **ISO 56000** consolidó una visión sistémica mediante principios, conceptos y orientaciones aplicables a diferentes tipos de organizaciones. Dentro de esta familia, la ISO 56002:2019 proporciona directrices para establecer, implementar, mantener y mejorar continuamente un sistema de gestión de la innovación (ISO, 2019). Su estructura concede especial importancia al contexto de la organización, el liderazgo, la planificación, el soporte, las operaciones, la evaluación del desempeño y la mejora.

El interés de este enfoque para la educación superior radica en que permite comprender la innovación como un sistema y no como una sucesión de proyectos independientes. Idris (2021), mediante una revisión sistemática de los sistemas y estándares de gestión de la innovación, evidencia el crecimiento de este campo y la importancia adquirida por los modelos estandarizados para organizar las capacidades innovadoras. Desde esta perspectiva, gestionar implica construir condiciones para que las innovaciones puedan surgir, desarrollarse y generar resultados dentro de una estructura que aprende de su propia experiencia.

Mahecha-Lagos (2022) profundiza en esta orientación al analizar los estándares de los sistemas de gestión de la innovación como herramientas capaces de convertir estrategias innovadoras en acciones efectivas. La sistematización permite identificar oportunidades, organizar información y conocimiento, estructurar proyectos y evaluar los resultados obtenidos. Aplicado al ámbito universitario, este planteamiento resulta particularmente significativo porque las instituciones educativas generan continuamente conocimiento que puede convertirse en insumo para nuevas experiencias de innovación.

La dimensión organizacional también ha sido abordada desde modelos específicamente relacionados con la universidad. Batista y Pérez (2016) proponen una aproximación sistémica a la gestión de la ciencia y la innovación universitaria en la que interactúan recursos, tecnologías, actores y estructuras organizacionales. Dentro de esta lógica, la gestión comprende procesos de diagnóstico, planificación, organización, implementación, evaluación, ajuste y mejora. La innovación universitaria se encuentra, por tanto, condicionada tanto por las capacidades de las personas como por las estructuras institucionales que permiten coordinar sus actividades.

Este planteamiento permite reconocer al docente como uno de los principales agentes de innovación dentro de la universidad. Su contacto directo con los estudiantes y con los problemas cotidianos del proceso de enseñanza y aprendizaje lo sitúa en una posición privilegiada para identificar necesidades y desarrollar alternativas. Sin embargo, la capacidad innovadora del profesor puede verse limitada cuando no existen mecanismos institucionales de acompañamiento, formación, reconocimiento o divulgación.

Kravchenko et al. (2020) abordan esta problemática desde la gestión de los procesos pedagógicos innovadores en instituciones de educación superior, destacando la importancia de desarrollar el potencial creativo de quienes participan en el proceso educativo. La innovación pedagógica requiere capacidades para reflexionar sobre la práctica, identificar oportunidades de transformación y evaluar las alternativas desarrolladas. El componente humano adquiere, por ello, una posición central: los modelos y tecnologías pueden proporcionar herramientas, pero la innovación se materializa mediante las decisiones y acciones de los actores educativos.

La investigación de Wilson y Sy (2021) aporta otra perspectiva relevante al analizar la gestión de una iniciativa tecnológica de innovación en educación superior. Su estudio demuestra la conveniencia de considerar de manera integrada las diferentes dimensiones organizacionales afectadas por una innovación. La incorporación de tecnología no constituye únicamente una decisión técnica, puesto que puede modificar las prácticas docentes, las formas de aprendizaje, las estructuras institucionales y las relaciones entre los actores involucrados. La gestión requiere, en consecuencia, una visión suficientemente amplia para anticipar y acompañar estos cambios.

La transformación tecnológica ha reforzado todavía más esta necesidad. Setyaningsih et al. (2019) muestran cómo los procesos de innovación educativa vinculados con tecnología se encuentran relacionados con factores como la comunicación, el tiempo y las características del sistema social en el cual se desarrollan. La innovación no se produce de manera aislada: necesita difundirse, ser comprendida y encontrar condiciones que permitan su adopción. Esta perspectiva conecta directamente la gestión de la innovación con las teorías de difusión y transferencia del conocimiento.

En el ámbito específico de la innovación educativa, uno de los referentes de mayor interés para estructurar estos procesos es el **método MAIN —Method for Applying Innovation in Education—**, desarrollado por Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018). El método organiza la innovación educativa alrededor de tres módulos fundamentales: planificación, aplicación y divulgación. Esta estructura ofrece una visión especialmente útil porque acompaña la innovación desde la identificación de la situación que necesita mejorarse hasta la transferencia de los resultados obtenidos.

La planificación permite analizar el contexto, reconocer necesidades y determinar los elementos necesarios para desarrollar la innovación. La aplicación organiza las actividades mediante las cuales la propuesta se implementa en el escenario educativo, integrando las estrategias y tecnologías requeridas. Finalmente, la divulgación busca extender el conocimiento generado, favoreciendo que la experiencia pueda producir un impacto que trascienda el espacio inicial donde fue desarrollada (Fidalgo-Blanco & Sein-Echaluce, 2018).

La importancia de la divulgación permite introducir otro de los referentes fundamentales para comprender la gestión de la innovación educativa: la **gestión del conocimiento**. Nonaka y Takeuchi (1995) mostraron que las organizaciones pueden generar conocimiento mediante procesos en los que interactúan las experiencias individuales y el conocimiento compartido. Esta perspectiva posee importantes implicaciones para las universidades, porque una innovación desarrollada por un docente contiene conocimientos que pueden permanecer tácitos si no son documentados y comunicados.

Gestionar la innovación educativa implica, por tanto, generar mecanismos mediante los cuales la experiencia pueda convertirse en conocimiento accesible. La documentación de una innovación, la sistematización de sus procedimientos, la evaluación de sus resultados y su posterior divulgación permiten que otros docentes analicen esa experiencia y eventualmente la adapten a nuevos escenarios. En esta dinámica, innovación y gestión del conocimiento dejan de ser procesos independientes.

Angulo-García (2022) refuerza esta relación al abordar los modelos de gestión orientados a la transferencia del conocimiento en instituciones de educación superior. La

capacidad de generar conocimiento resulta insuficiente cuando las organizaciones carecen de mecanismos para transferirlo. Desde la perspectiva educativa, esto significa que una universidad puede poseer numerosas experiencias docentes exitosas y, al mismo tiempo, desaprovecharlas si no cuenta con espacios donde puedan ser registradas, compartidas y reutilizadas.

La investigación de Farfán Aguilar (2024) también permite observar esta vinculación en el contexto universitario peruano al estudiar la relación entre gestión del conocimiento y función innovadora del docente. Los resultados reportados respaldan la existencia de una asociación positiva entre ambos elementos, fortaleciendo la idea de que la innovación se beneficia cuando el conocimiento puede circular dentro de la organización. Este planteamiento resulta especialmente pertinente para instituciones donde la experiencia acumulada por docentes con diferentes trayectorias académicas representa un activo considerable.

Otro referente fundamental se encuentra en la relación entre innovación y competencias digitales. Sarango (2021) analiza cómo la competencia digital docente puede contribuir a estimular procesos de innovación educativa. La capacidad para buscar, seleccionar, gestionar y utilizar información mediante recursos digitales se ha convertido en un componente cada vez más importante del desempeño docente. No obstante, la competencia tecnológica adquiere verdadero valor cuando se integra con objetivos pedagógicos y con una reflexión sobre las necesidades del aprendizaje.

Hidalgo (2022) profundiza en esta problemática al estudiar la innovación educativa del profesorado universitario desde la perspectiva de la formación en tecnologías digitales. Sus aportes permiten comprender que la incorporación tecnológica requiere procesos de desarrollo profesional que consideren distintos niveles de adopción y uso. No todos los docentes poseen las mismas competencias ni responden de igual manera ante una innovación, por lo que los modelos de gestión necesitan reconocer esta diversidad y ofrecer mecanismos de acompañamiento.

Los referentes examinados permiten observar una evolución significativa en la comprensión de la gestión de la innovación educativa. Los primeros enfoques estuvieron fundamentalmente vinculados con la conceptualización del cambio y la innovación;

posteriormente se incorporaron perspectivas organizacionales, sistémicas y de gestión; finalmente, la transformación digital, la gestión del conocimiento y los modelos específicamente orientados hacia la educación han ampliado considerablemente el campo de análisis. La innovación educativa contemporánea se entiende así como un fenómeno multidimensional donde interactúan estrategia, personas, procesos, conocimiento, pedagogía y tecnología.

En conjunto, estos aportes permiten sostener que la gestión de la innovación educativa no debe reducirse a la administración de proyectos innovadores. Su alcance es más amplio: supone desarrollar una capacidad institucional para identificar oportunidades de mejora, convertirlas en iniciativas estructuradas, acompañar su implementación, evaluar sus resultados, aprender de la experiencia y transferir el conocimiento generado. La planificación, el desarrollo y la divulgación constituyen, desde esta perspectiva, componentes articulados de un mismo proceso.

Esta visión proporciona el fundamento teórico para comprender el modelo de gestión de la innovación educativa abordado en esta obra. La innovación comienza con una necesidad o posibilidad de mejora, pero alcanza verdadero valor institucional cuando puede transformarse en conocimiento compartido. En consecuencia, una universidad innovadora no es únicamente aquella en la que existen docentes que desarrollan nuevas experiencias, sino aquella que posee la capacidad de **identificarlas, gestionarlas, evaluarlas, aprender de ellas y convertir sus resultados en nuevas oportunidades para mejorar la educación.**

1.2. FUNDAMENTOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa constituye un proceso de transformación intencional orientado a mejorar las condiciones en las que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. Aunque el término innovación suele asociarse con novedad, creatividad o incorporación de tecnologías, su significado en el ámbito educativo posee una mayor complejidad. Una innovación no se define únicamente porque introduzca algo diferente, sino porque responde a una necesidad, modifica una situación existente y genera posibilidades de mejora que pueden ser analizadas y evaluadas. Esta característica

permite distinguir la innovación de los cambios circunstanciales o de aquellas modificaciones que carecen de una finalidad educativa claramente establecida.

Desde una perspectiva general, el concepto de innovación se encuentra relacionado con la creación, introducción o implementación de ideas, procedimientos, productos o procesos capaces de producir valor. Kahn (2018) propone comprenderla desde una doble perspectiva: como resultado y como proceso. La primera hace referencia a aquello nuevo que finalmente se obtiene, mientras que la segunda considera las actividades mediante las cuales una idea se desarrolla hasta convertirse en una solución implementada. Esta distinción resulta especialmente pertinente en educación, puesto que una metodología, estrategia o tecnología puede representar el resultado visible de una innovación, pero detrás de ella existe un proceso de identificación de necesidades, diseño, aplicación, evaluación y aprendizaje.

El Manual de Oslo constituye otro referente fundamental para comprender esta naturaleza procesual de la innovación. Desde esta perspectiva, innovar implica introducir productos o procesos nuevos o significativamente mejorados que difieren de aquellos utilizados anteriormente y que efectivamente han sido implementados (OECD & Eurostat, 2018). Esta concepción permite establecer una diferencia importante entre creatividad e innovación: generar una idea novedosa constituye solamente una parte del proceso; para hablar propiamente de innovación resulta necesario que dicha idea alcance un nivel de aplicación.

En el campo educativo esta distinción adquiere particular relevancia. Las instituciones y los docentes generan constantemente ideas para modificar actividades, recursos, estrategias de evaluación o formas de interacción con los estudiantes. Sin embargo, no toda modificación constituye necesariamente una innovación educativa. Barraza (2005) señala que la innovación debe comprenderse dentro de un proceso deliberado de transformación de las prácticas existentes. Por ello, la intencionalidad representa uno de sus fundamentos: se innova porque existe una situación educativa que se considera susceptible de mejora.

La innovación educativa puede entenderse, por tanto, como una intervención consciente sobre una realidad educativa determinada. Esta intervención puede afectar

métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, contenidos, sistemas de evaluación, recursos tecnológicos, procesos administrativos o formas de organización institucional. Su alcance puede ser reducido y concentrarse en una asignatura o experiencia concreta, o extenderse hacia programas, facultades e incluso instituciones completas. En cualquiera de estos niveles, el elemento común es la existencia de una intención explícita de producir una mejora.

UNESCO (2016) vincula precisamente la innovación educativa con un proceso deliberado y planificado de solución de problemas orientado hacia una mayor calidad de los aprendizajes. Esta aproximación introduce dos elementos fundamentales: **la planificación y la mejora**. La primera evita que la innovación dependa exclusivamente de la improvisación, mientras que la segunda proporciona la finalidad que justifica el cambio. Desde esta perspectiva, una innovación educativa necesita responder a una pregunta esencial: ¿qué aspecto de la realidad educativa se pretende mejorar y mediante qué transformación se espera conseguirlo?

La mejora constituye, por ello, uno de los criterios esenciales para evaluar el significado de una innovación. Incorporar una herramienta digital, modificar una actividad o utilizar una nueva metodología puede representar un cambio, pero solo adquiere sentido innovador cuando existe una relación razonable entre esa modificación y una necesidad educativa. García-Peñalvo (2015) sitúa la innovación educativa dentro de un escenario en permanente evolución, donde metodologías, tecnologías y modelos de aprendizaje se transforman continuamente. El reto no consiste simplemente en adoptar las tendencias emergentes, sino en determinar cuáles pueden aportar valor dentro de un contexto educativo concreto.

Este planteamiento permite evitar una identificación frecuente entre innovación educativa y tecnología. Si bien la transformación digital ha multiplicado las posibilidades para innovar, una innovación puede producirse sin incorporar herramientas tecnológicas. Del mismo modo, la introducción de una tecnología no garantiza automáticamente una innovación. Una plataforma virtual utilizada para reproducir exactamente una práctica tradicional puede representar una digitalización del procedimiento, pero no necesariamente una transformación significativa de la experiencia de aprendizaje.

La relación entre tecnología e innovación debe entenderse, en consecuencia, desde una perspectiva pedagógica. Cejas y Navío (2018) señalan la necesidad de articular el conocimiento tecnológico con el conocimiento pedagógico y disciplinar. Esta integración resulta esencial porque las herramientas digitales adquieren valor educativo cuando responden a una estrategia de enseñanza y se encuentran vinculadas con los contenidos que deben aprenderse. La innovación surge de la interacción coherente entre estos componentes y no de la tecnología considerada aisladamente.

Esta cuestión adquiere todavía mayor relevancia en el contexto universitario actual. Las plataformas digitales, los recursos educativos abiertos, los sistemas de aprendizaje virtual, las herramientas colaborativas y las aplicaciones basadas en inteligencia artificial están modificando las posibilidades de acceso, producción y utilización del conocimiento. Sin embargo, estas tecnologías también plantean nuevas exigencias relacionadas con las competencias del profesorado, la evaluación de los aprendizajes, la ética académica y la capacidad de seleccionar recursos adecuados para cada situación.

Sarango (2021) destaca precisamente la relación existente entre competencia digital docente e innovación educativa. La capacidad para gestionar información y utilizar recursos digitales favorece el desarrollo de nuevas prácticas cuando se integra adecuadamente con los objetivos educativos. La competencia digital no debe reducirse al dominio instrumental de determinadas aplicaciones, sino que comprende capacidades relacionadas con información, comunicación, colaboración, producción de contenidos y resolución de problemas.

Desde esta perspectiva, la innovación educativa posee un fuerte componente humano. Las tecnologías pueden ampliar las posibilidades disponibles, pero son las personas quienes identifican necesidades, toman decisiones, diseñan alternativas y evalúan sus resultados. Rodríguez-Rodríguez (2024) señala que la innovación en educación superior puede ser analizada desde diferentes ámbitos, entre ellos el institucional y el docente. El primero comprende políticas, estructuras y decisiones organizacionales, mientras que el segundo se encuentra directamente relacionado con las transformaciones introducidas en los procesos de enseñanza.

Esta diferenciación permite comprender que la innovación educativa ocurre simultáneamente en distintos niveles. En el **nivel docente**, puede manifestarse mediante una nueva metodología, una estrategia de evaluación, la reorganización de contenidos o el empleo pedagógico de una tecnología. En el **nivel institucional**, puede involucrar políticas de formación docente, programas de innovación, estructuras de apoyo, repositorios de experiencias o sistemas destinados a reconocer y divulgar buenas prácticas. Ambos niveles se encuentran relacionados, ya que las innovaciones desarrolladas por los docentes necesitan condiciones institucionales que faciliten su consolidación y transferencia.

La planificación representa otro de los fundamentos esenciales del proceso innovador. Una innovación requiere identificar previamente la situación que pretende transformar. Esto implica conocer el contexto, comprender las características de los estudiantes, reconocer las dificultades existentes y establecer los resultados esperados. Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018), mediante el método MAIN, sitúan la planificación como uno de los momentos esenciales de la innovación educativa. Antes de implementar una solución resulta necesario comprender aquello que se desea mejorar y seleccionar los procedimientos adecuados para hacerlo.

Esta lógica permite comprender la innovación como un proceso estructurado. La identificación del problema conduce hacia el diseño de una alternativa; posteriormente se implementa la propuesta, se observan sus resultados y se introducen las modificaciones necesarias. La evaluación adquiere así un carácter permanente y no exclusivamente final. Innovar implica aprender durante el propio proceso y utilizar la información obtenida para perfeccionar las decisiones adoptadas.

Ortega et al. (2007) desarrollan esta perspectiva mediante un modelo de innovación educativa que considera criterios como novedad, intencionalidad, interiorización, creatividad, sistematización, profundidad, pertinencia, orientación hacia resultados, permanencia y diversidad de agentes. La importancia de estos criterios radica en que permiten superar una concepción superficial de la innovación. Una experiencia verdaderamente innovadora requiere coherencia con el contexto, capacidad para generar resultados y posibilidades de consolidación.

La **pertinencia** resulta particularmente importante. Una práctica puede ser innovadora en una institución y no serlo en otra, debido a que los problemas, recursos y características de los participantes son diferentes. Esto significa que la innovación educativa posee un carácter contextual. Las experiencias exitosas pueden proporcionar referencias y aprendizajes, pero su transferencia requiere adaptación. Replicar una metodología sin considerar las condiciones en las que será utilizada puede reducir considerablemente sus posibilidades de éxito.

A esta característica se suma la **sostenibilidad**. Las innovaciones educativas que dependen exclusivamente de circunstancias excepcionales o del esfuerzo individual de una persona pueden desaparecer cuando cambian las condiciones que permitieron su desarrollo. Por ello, una innovación que pretende generar efectos duraderos necesita progresivamente integrarse dentro de las prácticas habituales o de los mecanismos institucionales. La formación, el acompañamiento, los recursos y el reconocimiento de los actores involucrados desempeñan aquí un papel importante.

Rivas (2018) plantea la innovación educativa como una fuerza capaz de modificar las limitaciones presentes en las estructuras tradicionales de la educación. Esta visión sitúa el cambio en una perspectiva que supera la introducción de técnicas aisladas. Innovar supone revisar aquello que se hace, cuestionar las respuestas establecidas y buscar alternativas capaces de generar experiencias educativas de mayor calidad. La innovación adquiere así una dimensión reflexiva.

La reflexión sobre la práctica constituye precisamente uno de sus fundamentos pedagógicos. El docente observa aquello que ocurre durante el proceso de enseñanza, identifica dificultades, analiza resultados y formula posibles alternativas. En este sentido, la innovación puede surgir de problemas cotidianos aparentemente sencillos: estudiantes con dificultades para comprender determinados contenidos, baja participación, limitaciones de una estrategia de evaluación o necesidad de vincular la teoría con situaciones profesionales. Cuando estos problemas se convierten en objeto de análisis sistemático, pueden originar procesos innovadores.

La innovación educativa también se encuentra estrechamente relacionada con la **creatividad**, aunque ambos conceptos no son equivalentes. La creatividad permite

generar posibilidades, imaginar alternativas y plantear respuestas diferentes; la innovación exige avanzar hacia su aplicación. Una idea creativa se convierte en innovación cuando es desarrollada dentro de una realidad educativa y permite obtener información acerca de su funcionamiento. Esta transición desde la idea hacia la práctica constituye uno de los desafíos principales de los procesos innovadores.

Otro fundamento relevante es la **colaboración**. La complejidad de los problemas educativos hace cada vez más difícil que las innovaciones dependan exclusivamente del trabajo individual. Equipos docentes, comunidades de práctica y redes académicas permiten combinar conocimientos y experiencias diferentes. La interacción favorece además la revisión crítica de las propuestas y facilita que las experiencias puedan difundirse hacia otros escenarios.

En esta línea, Sein-Echaluce et al. (2014) relacionan las buenas prácticas de innovación educativa con experiencias capaces de producir mejoras y generar conocimiento susceptible de ser compartido. La transferibilidad adquiere especial importancia porque permite que la innovación trascienda el contexto inmediato en el cual fue creada. Esto no significa reproducir exactamente una experiencia, sino identificar aquellos principios, procedimientos y aprendizajes que pueden resultar útiles para otros docentes.

La **sistematización** aparece entonces como otro fundamento central. Una innovación que no documenta aquello que hizo, cómo lo hizo y qué resultados obtuvo pierde una parte considerable de su capacidad para generar conocimiento. La documentación permite reconstruir el proceso, identificar dificultades, reconocer decisiones relevantes y establecer evidencias sobre los resultados. Además, facilita la comunicación de la experiencia hacia la comunidad académica.

La divulgación completa esta lógica. Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018) incorporan explícitamente esta dimensión dentro del método MAIN debido a que la innovación educativa adquiere mayor impacto cuando sus resultados pueden ser conocidos y utilizados. La publicación de experiencias, la presentación en espacios académicos, los repositorios institucionales y las comunidades docentes constituyen

diferentes mecanismos para transformar una innovación local en conocimiento compartido.

Esta relación entre innovación y conocimiento resulta particularmente relevante en las universidades. Su misión incluye generar, preservar y transferir conocimiento; por tanto, las experiencias producidas mediante la práctica docente pueden formar parte de ese patrimonio institucional. Una metodología que mejora determinados aprendizajes, una estrategia que incrementa la participación o una forma eficaz de integrar tecnología constituyen conocimientos que pueden resultar útiles para otros miembros de la comunidad universitaria.

De esta manera, la innovación educativa se conecta con la gestión del conocimiento. Nonaka y Takeuchi (1995) demostraron la importancia de convertir conocimiento derivado de la experiencia en conocimiento susceptible de ser compartido dentro de las organizaciones. Trasladado al ámbito educativo, este planteamiento implica reconocer que una parte importante del conocimiento pedagógico de una universidad reside en aquello que sus docentes han aprendido mediante la práctica.

Finalmente, la innovación educativa debe comprenderse desde la perspectiva de la **mejora continua**. Una innovación no necesariamente produce una solución definitiva. Sus resultados pueden revelar nuevas dificultades, oportunidades o preguntas que conduzcan hacia posteriores modificaciones. La evaluación proporciona información, esta información alimenta nuevas decisiones y las nuevas decisiones pueden originar otro ciclo de innovación. El proceso adquiere así una naturaleza dinámica.

Los fundamentos examinados permiten establecer que la innovación educativa se sostiene sobre una combinación de **intencionalidad, pertinencia, planificación, creatividad, implementación, evaluación, colaboración, sistematización, transferencia y mejora continua**. Ninguno de estos componentes funciona completamente aislado. Su interacción permite transformar una idea inicial en una experiencia educativa susceptible de producir aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes y la institución.

Por ello, el verdadero sentido de la innovación educativa no reside en perseguir permanentemente la novedad, sino en desarrollar mejores respuestas frente a las necesidades de la educación. Innovar significa observar críticamente la realidad existente, reconocer aquello que puede mejorarse, construir alternativas, ponerlas a prueba y aprender de sus resultados. Cuando este proceso logra sistematizarse y mantenerse en el tiempo, la innovación deja de ser un acontecimiento ocasional y comienza a constituirse en una capacidad esencial para la transformación de la educación superior.

1.3. GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La gestión de la innovación en la educación superior constituye una capacidad estratégica mediante la cual las universidades pueden organizar, orientar y aprovechar los procesos de transformación que se producen en sus diferentes ámbitos de actuación. La innovación universitaria no se limita a la incorporación de tecnologías ni a la modificación de determinadas prácticas docentes, sino que comprende un conjunto más amplio de decisiones relacionadas con la enseñanza, la investigación, la gestión institucional, la producción de conocimiento y la interacción con el entorno. Gestionarla implica establecer condiciones para que las iniciativas innovadoras puedan surgir, desarrollarse, evaluarse, difundirse y contribuir efectivamente a la mejora de la institución.

Esta perspectiva resulta especialmente importante debido a las características particulares de las universidades. A diferencia de organizaciones estructuradas alrededor de procesos relativamente homogéneos, las instituciones de educación superior reúnen facultades, departamentos, programas académicos, grupos de investigación y comunidades profesionales con diferentes formas de comprender y desarrollar sus actividades. Esta diversidad constituye una importante fuente de conocimiento y creatividad, pero también puede producir fragmentación cuando las innovaciones permanecen aisladas dentro de determinadas unidades académicas.

La innovación universitaria requiere, por ello, una gestión capaz de equilibrar autonomía y articulación institucional. Los docentes necesitan espacios suficientes para experimentar, adaptar metodologías y construir soluciones relacionadas con las

características de sus disciplinas y estudiantes. Al mismo tiempo, las universidades necesitan mecanismos que permitan conocer estas iniciativas, proporcionar apoyo, evaluar sus resultados y aprovechar aquellas experiencias que puedan contribuir al mejoramiento de otros espacios académicos. La gestión de la innovación busca establecer ese vínculo entre creatividad individual y aprendizaje organizacional.

Garnica y Calderón (2021) destacan que la gestión de la innovación en las instituciones de educación superior se encuentra vinculada con la capacidad de generar transformaciones mediante procesos organizados y orientados hacia objetivos institucionales. La innovación requiere una estructura que permita relacionar las iniciativas con la estrategia, los recursos disponibles y las necesidades de la comunidad universitaria. Esto supone superar la visión de la innovación como una actividad periférica y comenzar a considerarla como parte de los procesos mediante los cuales la universidad responde a los cambios de su entorno.

Las transformaciones experimentadas por la educación superior durante las últimas décadas refuerzan esta necesidad. La expansión de las tecnologías digitales, el crecimiento de la educación virtual y combinada, la internacionalización, la aparición de nuevas profesiones y la rápida evolución de los conocimientos disciplinares han generado un escenario en el que las instituciones necesitan desarrollar una elevada capacidad de adaptación. Rodríguez-Rodríguez (2024) sostiene que la innovación en educación superior se desenvuelve en un contexto global caracterizado por desafíos, oportunidades y demandas que modifican permanentemente la forma en que la educación es diseñada, desarrollada, accedida y evaluada.

La gestión de la innovación permite responder a este entorno mediante procesos deliberados. Una universidad puede reaccionar ante los cambios cuando estos ya se han producido o puede desarrollar capacidades para anticiparlos, identificar oportunidades y preparar respuestas. En esta segunda perspectiva, la innovación adquiere una dimensión estratégica. No se trata únicamente de resolver problemas existentes, sino también de construir capacidades que permitan enfrentar escenarios futuros.

Uno de los primeros elementos de esta gestión es el conocimiento del **contexto institucional**. Las innovaciones no se desarrollan en espacios neutrales. Están

condicionadas por la cultura de la universidad, su estructura organizacional, las capacidades del personal, los recursos disponibles, las políticas académicas y las características de los estudiantes. Por esta razón, los modelos contemporáneos de gestión conceden particular importancia al análisis de las condiciones internas y externas antes de formular iniciativas innovadoras.

La ISO 56002:2019 incorpora precisamente el contexto de la organización como uno de los elementos centrales de un sistema de gestión de la innovación. Desde este enfoque, las organizaciones necesitan identificar aquellos factores que pueden afectar su capacidad para alcanzar los resultados esperados y comprender las necesidades de las partes interesadas antes de establecer sus procesos de innovación (ISO, 2019). Trasladado a la universidad, esto significa analizar tanto las condiciones institucionales como las demandas provenientes de estudiantes, docentes, sociedad, sectores productivos y otros actores relacionados con la educación superior.

Otro elemento fundamental es el **liderazgo**. La innovación necesita apoyo institucional para superar las dificultades que suelen acompañar cualquier proceso de cambio. Los equipos directivos desempeñan una función importante al establecer prioridades, facilitar recursos, promover la participación y generar condiciones para que las iniciativas puedan desarrollarse. Sin este respaldo, las innovaciones pueden depender excesivamente de la voluntad individual de determinados profesores o grupos académicos.

La gestión de la innovación requiere, sin embargo, un liderazgo diferente al basado exclusivamente en el control administrativo. Innovar supone aceptar cierto nivel de experimentación y reconocer que no todas las iniciativas producirán exactamente los resultados esperados. El liderazgo debe proporcionar orientación y mecanismos de evaluación, pero también permitir que los participantes analicen los resultados, aprendan de las dificultades y modifiquen las propuestas cuando sea necesario. En este sentido, la capacidad de aprender constituye una característica fundamental de las organizaciones innovadoras.

Delgado-Fernández (2024) señala que la comprensión de los modelos de gestión de la innovación, sus dimensiones, regularidades y herramientas facilita su adopción

dentro de las organizaciones. Este planteamiento resulta particularmente útil para las universidades, porque permite disponer de referentes que orienten los procesos sin convertirlos en procedimientos rígidos. Los modelos ofrecen estructuras para organizar la innovación, pero su aplicación necesita adaptarse a las características institucionales y académicas de cada contexto.

Dentro de estos modelos, la **planificación** ocupa una posición central. Gestionar la innovación implica establecer prioridades y evitar que los esfuerzos se dispersen en iniciativas desconectadas. La planificación permite identificar problemas, determinar oportunidades, establecer objetivos y decidir qué recursos serán necesarios. En el ámbito universitario, esta etapa debe vincular las necesidades detectadas en la enseñanza con las políticas y objetivos de la institución.

Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluze (2018), mediante el método MAIN, destacan precisamente la planificación como una etapa crítica de la innovación educativa. Antes de aplicar una innovación resulta necesario identificar la situación de aprendizaje que se pretende mejorar y analizar las alternativas disponibles. Esta lógica permite que la innovación responda a una necesidad real y no exclusivamente al interés por utilizar una determinada metodología o tecnología.

La gestión universitaria de la innovación debe proporcionar mecanismos para facilitar esta planificación. Convocatorias internas, unidades de innovación, programas de formación, equipos de acompañamiento y comunidades docentes pueden contribuir a transformar una idea inicial en un proyecto estructurado. Estos mecanismos permiten además relacionar experiencias desarrolladas por diferentes profesores y reducir la duplicación de esfuerzos.

Una segunda dimensión corresponde al **desarrollo e implementación de la innovación**. En esta etapa las ideas se convierten en prácticas concretas y se ponen a prueba dentro de escenarios reales. Los docentes seleccionan metodologías, organizan contenidos, incorporan recursos y modifican actividades con el propósito de alcanzar determinados resultados. La institución puede apoyar este proceso mediante asesoramiento pedagógico, infraestructura tecnológica, capacitación y espacios para el trabajo colaborativo.

Kravchenko et al. (2020) destacan la importancia de desarrollar el potencial de los participantes en los procesos pedagógicos innovadores y de proporcionar condiciones que favorezcan la creatividad y la reflexión. Desde esta perspectiva, la gestión no sustituye al docente como agente innovador; por el contrario, crea condiciones para que sus capacidades puedan desarrollarse. El profesor conserva un papel central porque posee conocimiento directo de la realidad educativa sobre la que se pretende intervenir.

La **evaluación** constituye otro componente indispensable. Una universidad no puede determinar el valor de sus innovaciones únicamente a partir de la percepción de que una experiencia fue diferente o atractiva. Resulta necesario establecer indicadores que permitan conocer qué ocurrió después de su implementación. Dependiendo de la naturaleza de la innovación, estos indicadores pueden relacionarse con aprendizaje, participación, rendimiento académico, satisfacción, adquisición de competencias, eficiencia de los procesos o capacidad de transferencia.

La evaluación permite diferenciar entre innovación y simple novedad. Una práctica novedosa puede generar entusiasmo inicial y, sin embargo, no producir mejoras relevantes. En cambio, una modificación aparentemente sencilla puede generar resultados significativos cuando responde adecuadamente a una necesidad. La gestión de la innovación necesita, por tanto, mecanismos que permitan valorar las experiencias a partir de evidencia y no exclusivamente desde apreciaciones subjetivas.

Mahecha-Lagos (2022), al analizar los estándares de los sistemas de gestión de innovación, señala la importancia de estructurar procesos que permitan convertir las estrategias innovadoras en acciones efectivas. Esto requiere establecer mecanismos para generar información, evaluar resultados y utilizar el conocimiento obtenido en posteriores decisiones. En las universidades, esta lógica permite vincular la innovación educativa con procesos de mejora continua.

La evaluación adquiere además una función formativa. Su propósito no debe reducirse a clasificar una innovación como exitosa o fallida. Los resultados permiten comprender qué componentes funcionaron, cuáles necesitan modificaciones y qué factores influyeron en el proceso. Una experiencia que no alcanza completamente los resultados previstos puede producir aprendizajes importantes para posteriores iniciativas.

La gestión transforma así los resultados, incluidos aquellos menos favorables, en conocimiento institucional.

Esta capacidad conduce hacia otra dimensión esencial: la **gestión del conocimiento**. Las universidades son organizaciones dedicadas fundamentalmente a producir y transmitir conocimiento, pero no siempre poseen mecanismos igualmente desarrollados para aprovechar el conocimiento generado mediante sus propias prácticas docentes. Las experiencias de innovación constituyen una fuente especialmente valiosa porque contienen información acerca de problemas educativos, estrategias utilizadas, dificultades encontradas y soluciones desarrolladas.

Nonaka y Takeuchi (1995) plantearon que la creación de conocimiento organizacional implica procesos mediante los cuales los saberes construidos por las personas pueden ser compartidos y transformados dentro de la organización. Aplicada a la educación superior, esta perspectiva permite comprender que el conocimiento generado por un docente mediante años de experiencia puede adquirir mayor valor cuando se documenta, se comunica y se integra en espacios colectivos de aprendizaje.

Angulo-García (2022) aborda precisamente la importancia de los modelos de gestión para facilitar la transferencia del conocimiento en las instituciones de educación superior. Desde esta perspectiva, la universidad necesita mecanismos que permitan que el conocimiento circule entre sus integrantes. La innovación educativa puede contribuir a esta dinámica cuando las experiencias desarrolladas son sistematizadas y convertidas en recursos disponibles para otros docentes.

La sistematización constituye, por tanto, una actividad estratégica. Registrar el problema identificado, los objetivos perseguidos, las acciones realizadas, las tecnologías empleadas, las dificultades encontradas y los resultados obtenidos permite reconstruir la experiencia y aprender de ella. Este registro puede adoptar diferentes formas: informes, artículos científicos, repositorios institucionales, guías metodológicas, materiales audiovisuales o bancos de buenas prácticas.

La **divulgación y transferencia** completan este proceso. Una innovación adquiere mayor impacto cuando puede trascender el espacio donde inicialmente fue

desarrollada. Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018) conceden a la divulgación un lugar específico dentro del método MAIN precisamente porque permite ampliar el alcance de las experiencias innovadoras. Compartir una innovación posibilita que otros profesores conozcan sus fundamentos y valoren su adaptación a nuevos contextos.

Esta transferencia no significa reproducir exactamente una práctica. Cada escenario educativo posee condiciones diferentes y, por ello, las experiencias deben ser contextualizadas. Lo transferible puede ser el principio pedagógico, la metodología, determinados recursos, el procedimiento utilizado o simplemente los aprendizajes obtenidos durante la experiencia. La gestión de la innovación debe facilitar esta adaptación en lugar de promover una reproducción mecánica.

La investigación desarrollada por de Azambuja Donayre (2022) resulta relevante en este punto al analizar los factores relacionados con la intención de los docentes universitarios de compartir conocimiento. La confianza interpersonal, las condiciones organizacionales y los factores motivacionales pueden influir en la disposición de los profesores para comunicar aquello que saben. Esto demuestra que la transferencia del conocimiento no depende exclusivamente de disponer de una plataforma tecnológica; requiere una cultura institucional favorable al intercambio y la colaboración.

La **cultura de innovación** constituye, en consecuencia, uno de los pilares de la gestión universitaria. Una institución puede establecer procedimientos y disponer de recursos, pero si sus integrantes perciben la innovación como una carga adicional, una actividad poco reconocida o un riesgo para su estabilidad profesional, las posibilidades de participación pueden disminuir. Construir una cultura innovadora requiere valorar la experimentación responsable, reconocer las iniciativas y promover espacios donde los docentes puedan intercambiar experiencias.

Esta cultura está estrechamente vinculada con el trabajo colaborativo. Las innovaciones desarrolladas mediante equipos permiten combinar diferentes perspectivas y capacidades. Un docente puede poseer amplio conocimiento disciplinar, otra experiencia pedagógica y otras competencias tecnológicas. La interacción entre estos perfiles puede producir soluciones más completas que aquellas desarrolladas

individualmente. Además, el trabajo colaborativo facilita la continuidad de las experiencias al reducir su dependencia de una sola persona.

La formación docente constituye otro componente imprescindible. Hidalgo (2022) demuestra la importancia de comprender los diferentes niveles de adopción e integración de tecnologías digitales entre el profesorado universitario. La capacidad de innovar se encuentra relacionada con los conocimientos y competencias disponibles, por lo que la institución necesita identificar necesidades formativas y ofrecer oportunidades de desarrollo profesional.

Alca Gómez et al. (2024), en el contexto peruano, relacionan las competencias digitales con las buenas prácticas de enseñanza, reforzando la importancia que poseen estas capacidades para el desempeño docente contemporáneo. No obstante, formar para innovar no consiste exclusivamente en enseñar a utilizar herramientas digitales. Implica desarrollar capacidades para identificar problemas, diseñar experiencias, evaluar resultados, colaborar con otros profesionales y reflexionar críticamente sobre la propia práctica.

La gestión de la innovación universitaria debe considerar asimismo la creciente importancia de los **ecosistemas de innovación**. Rodríguez-Rodríguez (2024) plantea que la innovación en educación superior puede comprenderse desde ámbitos institucionales, estratégicos, tecnológicos, sociales y curriculares. Esta perspectiva permite superar una visión de la universidad como organización aislada. La innovación se produce mediante interacciones entre docentes, estudiantes, investigadores, gestores, empresas, instituciones públicas y comunidades.

Batista y Pérez (2016) también destacan esta naturaleza sistémica al considerar diferentes niveles del entorno en los procesos universitarios de ciencia e innovación. Los recursos, tecnologías, actores y estructuras de gestión interactúan dentro de un sistema que recibe influencias tanto internas como externas. Esta visión resulta especialmente pertinente en una época en la que las universidades participan cada vez más en redes nacionales e internacionales de producción y transferencia de conocimiento.

La transformación digital ha intensificado estas conexiones. Las plataformas permiten desarrollar proyectos colaborativos entre instituciones, acceder a recursos internacionales, compartir materiales y construir comunidades académicas que superan los límites geográficos. Al mismo tiempo, las tecnologías emergentes están modificando la forma en que se desarrollan la docencia y la investigación. La gestión de la innovación debe ser capaz de evaluar estas posibilidades y determinar cuáles responden realmente a las necesidades institucionales.

Wilson y Sy (2021), al analizar una iniciativa tecnológica en educación superior, muestran que la incorporación de nuevas tecnologías debe ser comprendida desde una perspectiva organizacional amplia. Las innovaciones tecnológicas producen efectos sobre profesores, estudiantes, procesos administrativos y estructuras institucionales. Por ello, las decisiones relacionadas con tecnología educativa necesitan considerar no solamente las características de las herramientas, sino también las condiciones necesarias para su adopción y sostenibilidad.

En este contexto, la universidad necesita evitar dos extremos. El primero consiste en resistirse al cambio y mantener prácticas simplemente porque forman parte de la tradición institucional. El segundo consiste en adoptar cada nueva tecnología o tendencia pedagógica únicamente por su carácter novedoso. La gestión de la innovación ofrece una alternativa entre ambas posiciones: analizar las oportunidades, valorar su pertinencia, experimentar de manera planificada y tomar decisiones a partir de evidencia.

Esta capacidad adquiere una importancia particular ante el desarrollo de la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes. Su incorporación en la educación superior abre posibilidades relacionadas con personalización del aprendizaje, generación de contenidos, análisis de información y apoyo a determinadas actividades académicas. Sin embargo, también plantea interrogantes sobre evaluación, integridad académica, privacidad, sesgos y desarrollo de competencias. La innovación responsable exige analizar simultáneamente las oportunidades y los riesgos asociados con estas herramientas.

Por ello, la gestión de la innovación en educación superior debe vincularse con criterios de responsabilidad, sostenibilidad y pertinencia. Innovar no significa modificar

permanentemente todas las prácticas existentes. Algunas metodologías tradicionales pueden continuar siendo adecuadas cuando producen buenos resultados. La gestión permite determinar qué necesita transformarse, qué debe mantenerse y qué experiencias requieren mayor evidencia antes de extender su utilización.

En el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el modelo educativo institucional reconoce la importancia de la gestión del conocimiento y la innovación como elementos vinculados con la formación y la mejora universitaria (UNMSM, 2020). La participación de docentes en iniciativas de innovación representa, desde esta perspectiva, una oportunidad para producir transformaciones que incidan en los procesos de aprendizaje y generen nuevo valor dentro de la institución.

La gestión universitaria puede fortalecer estas iniciativas mediante estructuras que acompañen todo su ciclo: **identificación de necesidades, planificación, desarrollo, evaluación, sistematización, divulgación y transferencia**. Esta secuencia no debe interpretarse necesariamente como un proceso rígidamente lineal. La innovación posee una naturaleza iterativa; los resultados obtenidos pueden conducir nuevamente hacia la identificación de problemas y generar nuevos ciclos de mejora.

En consecuencia, gestionar la innovación en la educación superior significa construir una capacidad institucional para aprender de manera sistemática. Las universidades que consiguen registrar y analizar sus experiencias pueden evitar repetir errores, identificar soluciones útiles y acelerar la difusión de prácticas que generan resultados favorables. La innovación se transforma entonces en una fuente de aprendizaje organizacional.

Esta perspectiva permite comprender que el verdadero indicador de una universidad innovadora no es la cantidad de tecnologías que utiliza ni el número de proyectos que denomina innovadores. Su capacidad innovadora se manifiesta en la manera en que **identifica oportunidades, moviliza conocimiento, acompaña a sus docentes, evalúa resultados y convierte las experiencias desarrolladas en nuevas capacidades institucionales**. Cuando estos procesos se integran, la innovación deja de depender de iniciativas ocasionales y comienza a formar parte de la cultura y de la estrategia de la institución.

La gestión de la innovación en la educación superior constituye, por tanto, un puente entre la creatividad de los actores universitarios y la transformación sostenible de la institución. Su finalidad no consiste en controlar la innovación, sino en crear las condiciones para que pueda desarrollarse con sentido, evidencia y continuidad. Bajo esta perspectiva, cada experiencia innovadora puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje y cada aprendizaje puede alimentar nuevas prácticas, configurando un proceso permanente de transformación y mejora de la universidad.

1.4. MODELOS Y SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa alcanza mayores posibilidades de consolidación cuando deja de depender exclusivamente de iniciativas individuales y comienza a organizarse mediante modelos y sistemas capaces de orientar su desarrollo. En las instituciones de educación superior, donde interactúan docentes, estudiantes, gestores, investigadores, tecnologías y estructuras académicas diversas, la innovación requiere mecanismos que permitan coordinar estos elementos sin limitar la creatividad que constituye uno de sus principales motores. Los modelos de gestión cumplen precisamente esta función: proporcionan marcos de referencia para organizar el proceso innovador, establecer etapas, distribuir responsabilidades, administrar recursos, evaluar resultados y generar aprendizaje a partir de la experiencia.

Un modelo de gestión de la innovación puede entenderse como una representación estructurada de los componentes y relaciones que intervienen en el proceso de transformación de una idea en una solución capaz de generar valor. Su finalidad no consiste necesariamente en establecer una secuencia rígida de actividades, sino en proporcionar orientación para reducir la improvisación y facilitar la toma de decisiones. En el ámbito educativo, esta característica resulta especialmente importante porque las innovaciones se desarrollan en contextos cambiantes y están condicionadas por factores pedagógicos, tecnológicos, humanos y organizacionales.

Delgado-Fernández (2024) destaca que el conocimiento de los modelos de gestión de la innovación, su evolución, dimensiones, regularidades, herramientas y buenas prácticas favorece su adopción en las organizaciones. Este planteamiento permite

comprender que los modelos no deben considerarse soluciones universales, sino instrumentos que necesitan ser seleccionados y adaptados de acuerdo con las características del contexto. Una universidad, una facultad o incluso una asignatura pueden presentar necesidades diferentes y, por consiguiente, requerir distintos niveles de formalización de sus procesos innovadores.

La evolución de estos modelos también refleja los cambios experimentados en la propia concepción de la innovación. Los primeros enfoques tendieron a representarla mediante secuencias relativamente lineales, en las que una idea avanzaba a través de diferentes etapas hasta convertirse en un resultado. Posteriormente surgieron aproximaciones que incorporaron retroalimentación entre las fases, interacción entre diferentes actores y procesos simultáneos. Finalmente, los modelos sistémicos, abiertos y colaborativos comenzaron a reconocer que la innovación se produce dentro de redes en las que intervienen múltiples fuentes de conocimiento y diferentes agentes.

Seclén (2016) identifica precisamente esta evolución desde modelos lineales hacia configuraciones más integradas, sistémicas y abiertas. En las aproximaciones contemporáneas, la innovación deja de interpretarse como una cadena cerrada y comienza a entenderse como un proceso caracterizado por interacciones, aprendizaje y retroalimentación. Esta transformación conceptual posee una importante aplicación educativa, debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje difícilmente pueden gestionarse mediante secuencias completamente predecibles. Los resultados obtenidos durante una experiencia pueden obligar a revisar decisiones anteriores, modificar actividades o redefinir los recursos utilizados.

La innovación educativa presenta, por ello, una naturaleza esencialmente iterativa. Una propuesta puede comenzar con la identificación de un problema, continuar con el diseño de una solución y avanzar hacia su aplicación, pero los resultados parciales pueden generar nuevas preguntas y conducir nuevamente hacia etapas anteriores. Los modelos más apropiados para este contexto son aquellos capaces de proporcionar estructura sin eliminar la posibilidad de revisar, aprender y modificar las decisiones adoptadas.

Uno de los referentes internacionales más importantes para comprender esta perspectiva sistémica es la **familia ISO 56000**, desarrollada para proporcionar conceptos,

principios y orientaciones relacionados con la gestión de la innovación. Dentro de ella, la **ISO 56002:2019** establece directrices para el desarrollo de sistemas de gestión de la innovación aplicables a diferentes tipos de organizaciones. Su importancia reside en considerar la innovación como una capacidad que puede ser desarrollada sistemáticamente mediante la interacción de diferentes componentes organizacionales (ISO, 2019).

El sistema propuesto por la ISO 56002 articula aspectos relacionados con el contexto de la organización, liderazgo, planificación, soporte, operaciones, evaluación del desempeño y mejora. Esta estructura introduce una diferencia fundamental respecto de una concepción centrada únicamente en proyectos: la innovación no comienza ni termina con una iniciativa concreta. Existe un entorno organizacional que condiciona su desarrollo, recursos que necesitan ser administrados, decisiones estratégicas que orientan las prioridades y mecanismos de evaluación que permiten aprender de los resultados.

Idris (2021), a partir de una revisión sistemática de los sistemas y estándares de gestión de la innovación, señala la creciente importancia de estas estructuras para proporcionar coherencia a los procesos innovadores. Los estándares permiten establecer un lenguaje común y organizar elementos que de otro modo podrían funcionar de manera fragmentada. Su aplicación no supone que todas las organizaciones deban innovar de la misma manera, sino que proporciona principios susceptibles de adaptación.

Mahecha-Lagos (2022) profundiza en esta cuestión al destacar que los sistemas de gestión permiten acelerar la conversión de la estrategia de innovación en acciones efectivas. Una organización necesita identificar oportunidades, gestionar información y conocimiento, organizar proyectos y evaluar los resultados generados. La innovación se transforma así en un proceso que puede ser acompañado mediante mecanismos de dirección y mejora continua.

La aplicación de estos principios al ámbito universitario ofrece importantes posibilidades. Una institución de educación superior puede considerar su contexto académico, definir prioridades de innovación, establecer programas de apoyo, proporcionar recursos, acompañar proyectos y evaluar posteriormente los resultados. El sistema no sustituye la creatividad del docente, sino que proporciona una estructura

institucional que facilita que esa creatividad pueda transformarse en experiencias organizadas y potencialmente transferibles.

Dentro de la literatura específicamente educativa, uno de los modelos de referencia es el desarrollado por **Ortega et al. (2007)**. Su propuesta de innovación educativa incorpora criterios que permiten valorar previamente una iniciativa y posteriormente organiza su desarrollo mediante diferentes fases. Entre los criterios considerados se encuentran la novedad, la intencionalidad, la interiorización, la creatividad, la sistematización, la profundidad, la pertinencia, la orientación hacia resultados, la permanencia, la anticipación, la cultura y la diversidad de agentes.

La importancia de esta propuesta reside en establecer que no toda modificación realizada en educación debe considerarse automáticamente innovadora. La innovación necesita cumplir determinadas condiciones relacionadas con su finalidad, contexto y capacidad para generar transformación. Una vez reconocida como tal, el proceso puede organizarse mediante fases que faciliten su seguimiento. Ortega et al. (2007) conceden además importancia a la documentación de la información generada y a la identificación de necesidades de formación durante el desarrollo de la experiencia.

Este último aspecto resulta particularmente relevante porque introduce la capacitación como parte del propio proceso innovador. Los docentes pueden identificar una oportunidad de mejora y, al mismo tiempo, descubrir que necesitan desarrollar nuevas competencias para implementar la solución. El modelo de gestión debe ser suficientemente flexible para reconocer estas necesidades y proporcionar mecanismos de apoyo. De esta forma, innovación y desarrollo profesional comienzan a retroalimentarse.

Otro referente fundamental es el **método MAIN —Method for Applying Innovation in Education—**, desarrollado por Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018). Este método presenta una estructura particularmente adecuada para organizar la innovación educativa porque permite identificar las actividades que deben desarrollar profesores y estudiantes, la función de la tecnología y los esfuerzos necesarios para implementar una determinada experiencia.

MAIN organiza la innovación en tres grandes módulos: **planificación, aplicación y divulgación**. Aunque cada uno posee objetivos específicos, los tres se encuentran relacionados y configuran un proceso integral. Esta estructura posee especial interés porque incorpora explícitamente la divulgación dentro de la innovación, reconociendo que una experiencia educativa puede producir conocimiento susceptible de ser transferido hacia otros escenarios (Fidalgo-Blanco & Sein-Echaluze, 2018).

El módulo de planificación se orienta hacia la comprensión de la situación educativa que pretende mejorarse. En esta fase se analiza el contexto, se identifican los participantes, se define el problema y se seleccionan las alternativas que pueden responder a la necesidad detectada. La planificación permite anticipar recursos, actividades y resultados esperados antes de iniciar la intervención.

El módulo de aplicación transforma la planificación en acciones concretas. Comprende la preparación y ejecución de la innovación y considera la interacción entre metodología, tecnología y estrategia. Su importancia reside en que la innovación no se reduce a seleccionar una herramienta o técnica; resulta necesario definir qué función cumplirá dentro del proceso educativo y cómo se relacionará con las actividades desarrolladas por profesores y estudiantes.

Finalmente, el módulo de divulgación busca comunicar la experiencia y favorecer su transferencia. Esta etapa permite que el conocimiento generado durante la innovación pueda superar los límites de la asignatura o contexto donde fue inicialmente desarrollado. La divulgación puede realizarse mediante publicaciones, comunicaciones académicas, repositorios, materiales educativos o espacios institucionales destinados al intercambio de experiencias.

Fidalgo Blanco et al. (2019) profundizan en esta relación entre innovación y buenas prácticas al analizar métodos para diseñar experiencias innovadoras desde la percepción del profesorado. La sistematización del proceso facilita que una experiencia pueda ser comprendida por otros docentes y se convierta en un referente susceptible de adaptación. De esta manera, el modelo no termina cuando finaliza la intervención educativa; sus resultados pueden alimentar nuevas innovaciones.

Esta concepción se aproxima al **ciclo de desarrollo y consolidación de la innovación educativa** planteado por UNESCO (2016). En este enfoque, la innovación se representa como un proceso progresivo en el que interactúan la intencionalidad, planificación, identificación de recursos, implementación, evaluación y sistematización o difusión. La organización cíclica resulta especialmente significativa porque muestra que cada etapa se encuentra vinculada con las anteriores y posteriores.

La evaluación desempeña una función central dentro de este ciclo. Su finalidad no consiste únicamente en determinar si la experiencia fue exitosa, sino en producir información para mejorarla. Los resultados permiten introducir ajustes y, eventualmente, iniciar un nuevo ciclo de innovación. La mejora deja entonces de ser una actividad posterior al proceso para convertirse en parte permanente de su funcionamiento.

Esta lógica presenta importantes similitudes con los sistemas de gestión basados en ciclos de mejora continua. Tanto la ISO 56002 como los modelos educativos contemporáneos reconocen que la innovación necesita mecanismos de seguimiento, evaluación y retroalimentación. La diferencia principal se encuentra en el contexto de aplicación: mientras los estándares internacionales proporcionan una estructura organizacional amplia, los modelos educativos incorporan con mayor profundidad las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje.

En el ámbito universitario también resulta relevante el modelo presentado por **Batista y Pérez (2016)** para la gestión de la ciencia y la innovación. Su propuesta adopta una perspectiva sistémica y considera diferentes niveles del entorno, así como recursos físicos, tecnologías, actores y estructuras funcionales de gestión. La innovación universitaria aparece de esta manera integrada dentro de un sistema que recibe influencias tanto internas como externas.

Los actores ocupan una posición fundamental dentro de esta estructura. Profesores, estudiantes, investigadores, trabajadores y gestores participan de distintas maneras en los procesos de innovación. Esta diversidad demuestra que la capacidad innovadora de una universidad no depende exclusivamente de una oficina especializada. Aunque las estructuras institucionales pueden coordinar y apoyar los procesos, la

innovación se construye mediante la participación de diferentes miembros de la comunidad académica.

Batista y Pérez (2016) incorporan asimismo procesos de concepción, preparación, diagnóstico, planificación, organización, implementación, evaluación, ajuste y mejora. Esta secuencia permite observar nuevamente la presencia de una lógica cíclica. La innovación comienza con la comprensión de una realidad, avanza hacia la acción y retorna hacia el análisis mediante la evaluación, generando información para nuevas decisiones.

Los modelos colaborativos aportan otra perspectiva significativa. Jiménez-Cruz (2019) plantea una gestión educativa en la que las personas ocupan una posición central y donde la toma de decisiones y el desarrollo de las actividades se distribuyen entre diferentes actores. Este enfoque destaca la importancia de identificar necesidades, establecer objetivos, planificar estrategias, implementar acciones y evaluar los logros alcanzados.

La colaboración resulta especialmente importante en la educación superior porque los problemas educativos suelen requerir conocimientos diferentes. Una innovación puede necesitar simultáneamente experiencia disciplinar, competencias pedagógicas y capacidades tecnológicas. La formación de equipos permite integrar estas perspectivas y reducir la dependencia de una sola persona. Además, favorece que el conocimiento generado durante la experiencia pueda circular entre diferentes miembros de la institución.

Los modelos de **innovación ágil** introducen elementos adicionales relacionados con flexibilidad, iteración y capacidad de respuesta. Guell (2021) presenta un enfoque en el que diferentes procesos pueden desarrollarse simultáneamente y retroalimentarse de manera continua. Entre sus elementos se encuentran la toma de decisiones, la organización mediante proyectos, las revisiones por fases, la utilización de técnicas y herramientas, la gestión del portafolio, la tecnología y la inteligencia organizacional.

Aunque estos modelos proceden principalmente del ámbito de la gestión organizacional, algunos de sus principios pueden trasladarse a la innovación educativa.

La posibilidad de desarrollar prototipos, realizar pruebas, obtener retroalimentación y modificar rápidamente una propuesta resulta especialmente útil cuando se trabaja con metodologías o tecnologías emergentes. En lugar de esperar hasta el final para evaluar la innovación, pueden establecerse ciclos breves de implementación y mejora.

Esta lógica adquiere especial relevancia en los entornos digitales. La rápida evolución tecnológica hace difícil diseñar procesos de innovación excesivamente rígidos. Herramientas, plataformas y necesidades pueden modificarse durante el propio desarrollo del proyecto. Por ello, los modelos contemporáneos necesitan combinar planificación con capacidad de adaptación.

Wilson y Sy (2021), al estudiar la gestión de una iniciativa tecnológica en educación superior, muestran precisamente la necesidad de analizar las innovaciones desde múltiples perspectivas. La incorporación de una tecnología afecta simultáneamente las prácticas docentes, las experiencias de los estudiantes y diferentes procesos institucionales. Una gestión adecuada requiere comprender estas interacciones y no concentrarse exclusivamente en el componente tecnológico.

Setyaningsih et al. (2019) también destacan la influencia de elementos relacionados con la innovación, los canales de comunicación, el tiempo y los integrantes del sistema social. Estos componentes evidencian que la adopción de una innovación depende tanto de sus características como del contexto donde pretende introducirse. Las instituciones necesitan, por tanto, desarrollar estrategias de comunicación y acompañamiento que faciliten la apropiación de las nuevas prácticas.

La comparación entre los diferentes modelos permite identificar una serie de componentes recurrentes. Aunque utilizan terminologías y estructuras diferentes, la mayoría incorpora de alguna manera la **identificación de necesidades, planificación, implementación, evaluación y mejora**. Los modelos más recientes añaden además elementos relacionados con liderazgo, cultura, conocimiento, colaboración, tecnología y transferencia.

Estas coincidencias permiten construir una comprensión integrada de los sistemas de gestión de la innovación educativa. El primer componente corresponde al **contexto**,

porque toda innovación parte de una realidad específica. El segundo es la **planificación**, mediante la cual se define aquello que se pretende transformar. El tercero corresponde al **desarrollo de la innovación**, donde las ideas se convierten en acciones. El cuarto es la **evaluación**, que proporciona evidencia acerca de los resultados. El quinto corresponde a la **mejora**, mediante la cual la información obtenida se utiliza para modificar la experiencia. Finalmente, la **divulgación y transferencia** permiten convertir los resultados en conocimiento disponible para otros actores.

A estos procesos se suman componentes transversales. El **liderazgo** proporciona orientación y apoyo; la **cultura organizacional** influye sobre la disposición para innovar; la **gestión del conocimiento** permite aprovechar las experiencias; la **tecnología** amplía las posibilidades disponibles; y la **colaboración** facilita la integración de capacidades. La interacción entre estos elementos determina en gran medida la sostenibilidad de los procesos innovadores.

Un sistema de gestión de la innovación educativa debe evitar, sin embargo, una excesiva burocratización. Existe el riesgo de que la formalización transforme la innovación en una sucesión de procedimientos administrativos que termine desalentando la participación de los docentes. El propósito del modelo debe ser facilitar la innovación y no convertirla en una carga adicional. Esto exige establecer procedimientos claros, pero suficientemente simples y flexibles.

También resulta necesario diferenciar entre **modelo** y **sistema de gestión**. El modelo proporciona una representación conceptual que ayuda a comprender cómo debería organizarse la innovación. El sistema supone la puesta en funcionamiento de esos principios mediante actores, procedimientos, recursos, tecnologías, indicadores y mecanismos de decisión. Una institución puede adoptar como referencia varios modelos y construir a partir de ellos un sistema propio ajustado a sus necesidades.

Esta adaptación resulta particularmente apropiada para las universidades. No existe un único modelo capaz de responder a la diversidad de disciplinas, metodologías y estructuras presentes en la educación superior. Una facultad de ingeniería puede desarrollar innovaciones diferentes de aquellas necesarias en ciencias sociales, educación

o salud. Sin embargo, todas pueden compartir determinados principios institucionales relacionados con planificación, evidencia, evaluación, documentación y transferencia.

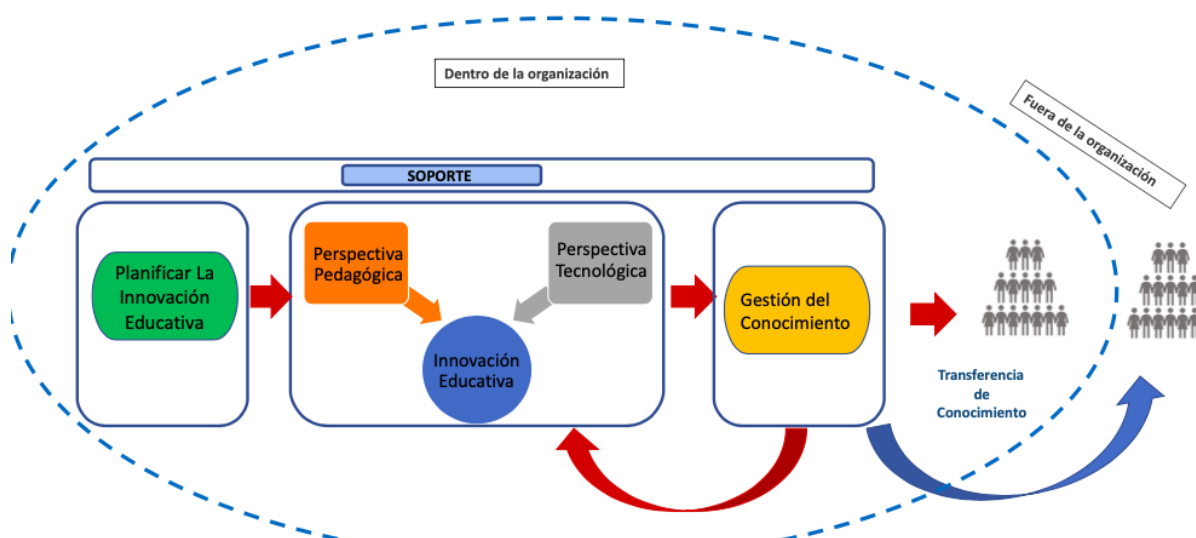
Desde esta perspectiva, el método MAIN, la ISO 56002, los modelos sistémicos universitarios y los ciclos de innovación educativa no deben entenderse necesariamente como propuestas excluyentes. Por el contrario, pueden aportar componentes complementarios. La ISO 56002 proporciona una perspectiva organizacional; MAIN ofrece una estructura directamente relacionada con la práctica educativa; UNESCO incorpora una visión de desarrollo y consolidación de la innovación; mientras que los modelos universitarios destacan la interacción entre actores, recursos y estructuras institucionales.

La integración de estos aportes permite concebir un modelo de gestión de la innovación educativa organizado alrededor de tres grandes dimensiones particularmente relevantes para la educación superior: **planificación, innovación y divulgación**. La primera permite estructurar la intervención; la segunda comprende su desarrollo, seguimiento, evaluación y mejora; y la tercera permite sistematizar, comunicar y transferir el conocimiento generado. Estas dimensiones mantienen una relación continua y pueden retroalimentarse entre sí.

La planificación proporciona dirección a la innovación; la innovación convierte las decisiones en experiencias concretas; y la divulgación permite que los resultados se transformen en conocimiento compartido. A su vez, el conocimiento divulgado puede servir como referencia para identificar nuevas necesidades y diseñar posteriores innovaciones. Se configura así un ciclo en el que cada experiencia puede alimentar el desarrollo de otras.

Figura 8

Modelo de gestión de la innovación educativa en el ámbito universitario



Nota. La figura representa un modelo de gestión de la innovación educativa en el ámbito universitario organizado en torno a la planificación de la innovación, la integración de las perspectivas pedagógica y tecnológica, la gestión del conocimiento y la transferencia del conocimiento. Tomado de Vera-Pomalaza y Campos-Macha (2024).

El valor de un sistema de gestión reside precisamente en hacer posible esta continuidad. Cuando las innovaciones permanecen aisladas, cada docente necesita comenzar nuevamente el proceso de búsqueda y experimentación. Cuando las experiencias son registradas y compartidas, la institución acumula conocimiento. El sistema se convierte entonces en una infraestructura para el aprendizaje organizacional.

Por ello, los modelos y sistemas de gestión de la innovación educativa deben comprenderse como instrumentos destinados a **convertir iniciativas innovadoras en capacidades institucionales sostenibles**. Su finalidad no es uniformizar la creatividad ni imponer una única manera de enseñar, sino proporcionar las condiciones necesarias para que las innovaciones puedan desarrollarse con planificación, evidencia, evaluación y posibilidades de transferencia. Bajo esta perspectiva, gestionar la innovación significa crear un entorno donde experimentar sea posible, aprender de los resultados sea obligatorio y compartir el conocimiento generado se convierta en parte natural de la cultura universitaria.

1.5. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La planificación y el desarrollo constituyen dos momentos estrechamente vinculados dentro de cualquier proceso de innovación educativa. La primera permite transformar una necesidad o una idea inicial en una propuesta organizada, mientras que el segundo convierte esa propuesta en acciones concretas dentro de un escenario educativo. Ambos procesos forman parte de una misma dinámica: innovar exige comprender previamente qué se desea mejorar, determinar cómo se realizará la intervención y disponer de mecanismos que permitan observar sus resultados y efectuar los ajustes necesarios.

La importancia de la planificación radica en que la innovación educativa no debería comenzar con la selección de una herramienta o metodología, sino con la identificación de una situación susceptible de mejora. Este principio permite diferenciar una innovación orientada por necesidades educativas de una incorporación de novedades motivada únicamente por tendencias tecnológicas o pedagógicas. Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018) sitúan precisamente la identificación de la situación de aprendizaje que se pretende mejorar como uno de los puntos de partida del método MAIN. La planificación proporciona así una conexión entre el problema observado, la alternativa seleccionada y los resultados que posteriormente serán evaluados.

Esta concepción coincide con el planteamiento de UNESCO (2016), que presenta la innovación educativa como un proceso deliberado y planificado dirigido a solucionar problemas y mejorar los aprendizajes. Desde esta perspectiva, la planificación no constituye una formalidad previa a la innovación, sino una condición para otorgarle dirección. Permite establecer por qué resulta necesaria una intervención, quiénes estarán involucrados, qué recursos se requieren, cuáles serán las actividades y mediante qué evidencias podrá determinarse si la transformación produjo los efectos esperados.

El primer componente de una adecuada planificación es, por tanto, el **diagnóstico de la situación educativa**. Antes de formular una solución resulta necesario comprender el problema. Este diagnóstico puede surgir de diferentes fuentes: resultados de aprendizaje, observación de la práctica docente, evaluaciones, opiniones de los

estudiantes, dificultades recurrentes en determinados contenidos, cambios curriculares, aparición de nuevas tecnologías o transformaciones en las competencias requeridas por el entorno profesional. La innovación adquiere pertinencia cuando existe una relación claramente identificable entre estas necesidades y la propuesta que pretende atenderlas.

En este proceso, la observación sistemática de la práctica docente posee un valor considerable. Los profesores se encuentran en contacto permanente con situaciones que pueden convertirse en oportunidades de innovación. Dificultades para comprender determinados conceptos, baja participación de los estudiantes, problemas para vincular teoría y práctica o limitaciones de los sistemas tradicionales de evaluación pueden constituir puntos de partida para diseñar nuevas estrategias. La capacidad para reconocer estos problemas y analizarlos críticamente forma parte de una práctica profesional orientada hacia la mejora.

La planificación requiere además delimitar adecuadamente el problema. Una formulación demasiado amplia puede dificultar la selección de estrategias y posteriormente impedir una evaluación precisa de los resultados. Por ello, resulta conveniente establecer qué aspecto específico se pretende transformar y dentro de qué contexto se realizará la innovación. Esta delimitación permite evitar propuestas excesivamente ambiciosas y favorece el desarrollo progresivo mediante experiencias que posteriormente pueden ampliarse.

El modelo planteado por Ortega et al. (2007) aporta elementos importantes para esta fase al considerar criterios como intencionalidad, pertinencia, sistematización y orientación hacia resultados. La innovación necesita responder a una finalidad claramente establecida y mantener coherencia con las características del contexto. Estos criterios permiten valorar una propuesta antes de iniciar su desarrollo y determinar si realmente posee condiciones para constituirse en una experiencia innovadora.

Una vez identificado el problema, la planificación debe establecer los **objetivos de la innovación**. Estos expresan la transformación que se espera alcanzar y proporcionan una referencia para seleccionar actividades, recursos e indicadores. Los objetivos deben guardar correspondencia con la situación diagnosticada y ser suficientemente concretos para permitir posteriormente una valoración de los resultados.

La innovación pierde capacidad de evaluación cuando sus propósitos se expresan únicamente mediante formulaciones generales como modernizar, transformar o mejorar sin especificar aquello que se espera modificar.

La definición de resultados esperados permite avanzar hacia una planificación basada en evidencia. No todas las innovaciones necesitan utilizar los mismos indicadores. Dependiendo de su finalidad, pueden considerarse cambios en el rendimiento académico, participación de los estudiantes, adquisición de competencias, calidad de los productos desarrollados, satisfacción, interacción, autonomía o capacidad para resolver problemas. Lo importante es establecer desde el inicio qué información permitirá valorar el comportamiento de la propuesta.

La ISO 56002:2019 refuerza esta perspectiva al situar la planificación dentro del sistema de gestión de la innovación y vincularla con la identificación de oportunidades, objetivos y acciones necesarias para alcanzarlos (ISO, 2019). Aunque su aplicación trasciende el ámbito educativo, este enfoque aporta un principio fundamental: la innovación necesita relacionar oportunidades con decisiones y resultados esperados. La planificación crea las condiciones para que esta relación pueda ser gestionada.

Otro aspecto esencial consiste en conocer a los **participantes de la innovación**. En educación superior, los estudiantes constituyen actores centrales del proceso, pero no los únicos. Dependiendo de la naturaleza de la experiencia pueden intervenir docentes, coordinadores, especialistas pedagógicos, responsables tecnológicos, gestores académicos y otros profesionales. Identificar a estos actores permite conocer sus necesidades, capacidades y responsabilidades.

La consideración de los estudiantes resulta especialmente relevante. Una metodología puede producir resultados diferentes dependiendo de sus conocimientos previos, competencias digitales, experiencias académicas y características del programa formativo. Por ello, la innovación necesita adaptarse a quienes participan en ella y no exclusivamente a las preferencias del docente. La planificación centrada en el aprendizaje requiere analizar estas condiciones antes de seleccionar las estrategias.

Rodríguez-Rodríguez (2024) destaca que la innovación en educación superior puede desarrollarse desde ámbitos institucionales y docentes, integrando dimensiones relacionadas con gestión, planificación estratégica, tecnología y prácticas pedagógicas. Esta diversidad demuestra que una innovación puede involucrar decisiones situadas en diferentes niveles. Una transformación desarrollada inicialmente dentro de una asignatura puede requerir posteriormente apoyo institucional para consolidarse o extenderse.

Una vez definidos el problema, los objetivos y los participantes, corresponde seleccionar el **enfoque de innovación**. Existen múltiples alternativas: aprendizaje basado en problemas, proyectos, metodologías colaborativas, aula invertida, simulaciones, gamificación, recursos educativos digitales, estrategias híbridas y otras formas de reorganizar la experiencia formativa. Sin embargo, la selección debe responder al problema previamente identificado y no realizarse únicamente porque una metodología se encuentre en tendencia.

Esta relación entre problema y solución constituye uno de los aspectos más importantes de la planificación. La tecnología ofrece un ejemplo particularmente claro. La disponibilidad de una plataforma, aplicación o sistema basado en inteligencia artificial no constituye por sí misma una razón suficiente para incorporarlo a una experiencia educativa. Primero debe determinarse qué necesidad puede atender y qué función desempeñará dentro de la estrategia pedagógica.

Cejas y Navío (2018) destacan que la integración tecnológica requiere articular conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos. Desde esta perspectiva, la planificación debe preguntarse no solo qué tecnología utilizar, sino para qué será utilizada, cómo se relacionará con los contenidos y qué actividades deberán desarrollar profesores y estudiantes. La tecnología se convierte entonces en un componente de la estrategia y no en el centro de la innovación.

Sarango (2021) también relaciona las competencias digitales del profesorado con los procesos de innovación educativa. Esta asociación introduce otro aspecto relevante de la planificación: analizar las capacidades necesarias para desarrollar la propuesta. Una innovación puede ser conceptualmente adecuada y, sin embargo, enfrentar dificultades si quienes deben implementarla no poseen los conocimientos requeridos. La identificación

de necesidades de capacitación debe realizarse antes o durante las primeras etapas del proceso.

La formación no debe entenderse exclusivamente como capacitación instrumental. Innovar requiere comprender el propósito pedagógico de las herramientas y metodologías utilizadas. Hidalgo (2022) señala la importancia de considerar diferentes niveles de adopción e integración de tecnologías digitales entre el profesorado universitario. Esta diversidad implica que los procesos de innovación necesitan mecanismos de acompañamiento ajustados a las características de los docentes participantes.

Otro componente de la planificación corresponde a la **identificación de recursos**. Toda innovación necesita determinadas condiciones materiales, tecnológicas, humanas y temporales. Algunas pueden desarrollarse utilizando los recursos habituales de una asignatura, mientras que otras requieren infraestructura, licencias, equipamiento, capacitación o apoyo especializado. Identificar estas necesidades permite valorar la viabilidad de la propuesta y evitar interrupciones durante su ejecución.

El tiempo constituye uno de los recursos más relevantes y, al mismo tiempo, uno de los más subestimados. Diseñar materiales, aprender nuevas herramientas, evaluar resultados y documentar experiencias requiere dedicación adicional. Cuando las instituciones esperan que la innovación se produzca exclusivamente mediante esfuerzos extraordinarios del profesorado, su sostenibilidad puede verse comprometida. Una gestión adecuada necesita reconocer estas demandas y establecer mecanismos razonables de apoyo.

La planificación debe incorporar asimismo la **gestión de riesgos**. Una innovación se desarrolla bajo cierto grado de incertidumbre, puesto que sus resultados no pueden conocerse completamente antes de implementarla. Pueden aparecer problemas tecnológicos, dificultades de adaptación, resistencia de los participantes, limitaciones de recursos o resultados diferentes de los previstos. Anticipar estos escenarios facilita la preparación de alternativas y reduce la posibilidad de que una dificultad puntual provoque el abandono de la experiencia.

Esta incertidumbre explica por qué la planificación de la innovación no debe confundirse con una predicción rígida de todo aquello que ocurrirá. Planificar significa establecer una orientación y preparar condiciones para actuar, pero conservando capacidad para introducir modificaciones. Los modelos contemporáneos de innovación reconocen que el aprendizaje obtenido durante la implementación puede obligar a revisar las decisiones iniciales.

En este punto comienza propiamente el **desarrollo de la innovación educativa**. La propuesta planificada se convierte en una experiencia concreta y entra en interacción con la realidad. Es en esta etapa donde las hipótesis implícitas en el diseño son puestas a prueba: las actividades pueden funcionar de manera diferente a la prevista, los estudiantes pueden responder de formas inesperadas y determinadas herramientas pueden presentar ventajas o limitaciones que no habían sido anticipadas.

El desarrollo requiere, por ello, una lógica de seguimiento continuo. Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018) plantean que el módulo de aplicación de MAIN debe servir como guía para la preparación y ejecución del proceso innovador, integrando funcionalidad, tecnología y estrategia. La innovación no consiste simplemente en ejecutar un plan previamente elaborado; implica observar cómo se comporta la propuesta y tomar decisiones a medida que se obtiene nueva información.

Una estrategia especialmente útil consiste en desarrollar la innovación mediante **pruebas progresivas o prototipos**. En lugar de aplicar inmediatamente una transformación a gran escala, puede comenzarse con una experiencia delimitada que permita obtener evidencia inicial. Esta forma de trabajo reduce riesgos y facilita introducir modificaciones antes de ampliar la propuesta.

Los enfoques ágiles de innovación resultan pertinentes en este sentido. Guell (2021) destaca la utilidad de procesos iterativos, revisiones por fases y mecanismos de decisión que permitan modificar los proyectos de acuerdo con la información disponible. Trasladado al contexto educativo, este principio permite entender la innovación como una secuencia de ciclos de diseño, aplicación, observación y ajuste.

El desarrollo necesita además establecer mecanismos de **registro**. Las decisiones adoptadas, modificaciones realizadas, dificultades encontradas y resultados parciales constituyen información valiosa para comprender posteriormente la experiencia. Una innovación que solamente conserva sus resultados finales pierde una parte importante del conocimiento generado durante el proceso.

La documentación adquiere especial relevancia cuando participan varios docentes. Permite mantener una comprensión compartida de aquello que se está realizando y facilita la continuidad del proyecto. Asimismo, constituye la base para la posterior sistematización y divulgación de la experiencia. El conocimiento producido durante una innovación no se encuentra únicamente en los resultados cuantitativos; también reside en las decisiones, adaptaciones y aprendizajes acumulados durante su desarrollo.

La **evaluación formativa** acompaña todo este proceso. Su función consiste en proporcionar información mientras la innovación todavía puede ser modificada. Esta evaluación puede incorporar observaciones, productos elaborados por los estudiantes, resultados de actividades, opiniones de participantes, indicadores de desempeño o diferentes combinaciones de evidencias. Lo importante es que la información permita tomar decisiones.

La evaluación final cumple una función complementaria al determinar en qué medida se alcanzaron los resultados previstos. Sin embargo, incluso cuando una innovación obtiene resultados favorables, resulta necesario analizar por qué los produjo. Conocer los mecanismos que explican una mejora facilita valorar si la experiencia puede ser transferida hacia otros contextos.

En este sentido, la innovación educativa se relaciona directamente con la **mejora continua**. La información obtenida durante el desarrollo permite realizar ajustes y comenzar nuevas iteraciones. UNESCO (2016) representa el proceso de desarrollo y consolidación de la innovación mediante una lógica en la que planificación, implementación, evaluación y sistematización mantienen una relación continua. Cada etapa genera información que puede alimentar las siguientes.

La colaboración desempeña también una función fundamental durante el desarrollo. Kravchenko et al. (2020) destacan la importancia de la reflexión y de la participación de los actores en los procesos pedagógicos innovadores. El trabajo colectivo permite analizar dificultades desde perspectivas diferentes y construir soluciones que integren conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos.

En el contexto universitario, los equipos de innovación pueden constituirse alrededor de asignaturas, áreas de conocimiento o problemas comunes. Esta organización favorece la creación de comunidades donde los profesores intercambian experiencias y aprenden de los resultados obtenidos por sus colegas. La innovación deja entonces de ser exclusivamente individual y comienza a formar parte de un proceso colectivo.

La experiencia desarrollada durante la pandemia evidenció con especial claridad esta capacidad de adaptación. Cardoza-Sernaqué et al. analizaron experiencias de innovación educativa apoyadas en tecnologías de información y comunicación en las que fue necesario reorganizar cursos, incorporar entornos virtuales y desarrollar nuevas estrategias de acompañamiento. Estas situaciones mostraron que la tecnología puede facilitar respuestas educativas, pero también que su efectividad depende del diseño pedagógico y de las capacidades de los docentes para integrarla adecuadamente.

El desarrollo de una innovación debe considerar igualmente su **sostenibilidad**. Una experiencia puede producir resultados positivos durante un periodo académico y desaparecer posteriormente porque depende de recursos excepcionales o de esfuerzos difíciles de mantener. La sostenibilidad exige analizar desde la planificación qué elementos podrán continuar funcionando cuando termine la etapa inicial del proyecto.

La institucionalización representa un nivel posterior. Cuando una innovación ha demostrado resultados favorables y puede mantenerse, la institución puede valorar su incorporación a procedimientos, programas o políticas académicas. No todas las innovaciones necesitan alcanzar este nivel, pero aquellas con evidencia suficiente pueden convertirse en referentes para otros espacios universitarios.

En esta transición, la gestión del conocimiento adquiere particular importancia. Nonaka y Takeuchi (1995) muestran que el conocimiento construido mediante la

experiencia puede transformarse y circular dentro de las organizaciones. Aplicado a la innovación educativa, esto significa que los aprendizajes obtenidos durante la planificación y el desarrollo necesitan documentarse para que no permanezcan exclusivamente en quienes participaron directamente.

La innovación alcanza así una dimensión que trasciende sus resultados inmediatos. Incluso una experiencia que necesita ser modificada puede proporcionar información útil para futuros proyectos. Una institución que registra y analiza estas experiencias desarrolla progresivamente una memoria de innovación que facilita la toma de decisiones.

La planificación y el desarrollo deben entenderse, en consecuencia, como componentes de un **ciclo dinámico y no como etapas completamente separadas**. La planificación orienta la acción, pero la acción genera información que obliga a revisar la planificación. Esta retroalimentación constituye una de las características esenciales de la innovación educativa.

Desde esta perspectiva, puede plantearse una secuencia integrada compuesta por la **identificación de necesidades, delimitación del problema, definición de objetivos, conocimiento de los participantes, selección de estrategias, identificación de recursos, establecimiento de indicadores, implementación, seguimiento, evaluación y mejora**. La secuencia proporciona orden, pero admite retornos y modificaciones cuando la evidencia así lo exige.

La calidad de una innovación depende en buena medida de la coherencia existente entre estos componentes. Un problema correctamente identificado pero acompañado de una estrategia inadecuada difícilmente producirá los resultados esperados. Del mismo modo, una metodología potencialmente eficaz puede fracasar si no existen recursos, competencias o mecanismos de seguimiento suficientes. Gestionar la innovación significa asegurar progresivamente esa coherencia.

En definitiva, **planificar la innovación educativa significa convertir una necesidad de mejora en una propuesta viable y evaluable; desarrollarla significa transformar esa propuesta en experiencia, observar su comportamiento y aprender**

de ella. Ambas dimensiones forman parte de una misma capacidad institucional para transformar la enseñanza mediante procesos deliberados.

La innovación educativa adquiere su mayor valor cuando la planificación proporciona dirección sin eliminar la flexibilidad y cuando el desarrollo produce evidencia capaz de alimentar nuevas decisiones. En ese equilibrio entre estructura y adaptación se encuentra una de las claves para que las innovaciones universitarias dejen de ser experiencias circunstanciales y se conviertan en procesos sostenidos de aprendizaje y mejora.

1.6. EVALUACIÓN, MEJORA Y DIVULGACIÓN DE LA INNOVACIÓN

La innovación educativa no concluye cuando una nueva metodología, estrategia o tecnología ha sido implementada. Una de las condiciones que permite diferenciar una experiencia innovadora de una modificación circunstancial de la práctica consiste precisamente en la capacidad de analizar sus resultados, identificar oportunidades de mejora y convertir los aprendizajes obtenidos en conocimiento susceptible de ser compartido. Desde esta perspectiva, evaluación, mejora y divulgación constituyen procesos estrechamente relacionados que permiten consolidar la innovación y ampliar su impacto dentro de las instituciones de educación superior.

La evaluación cumple una función esencial porque proporciona evidencia acerca del funcionamiento de la innovación. Toda propuesta innovadora parte de determinadas expectativas sobre aquello que se pretende transformar; sin embargo, solamente mediante la observación y el análisis de sus resultados es posible establecer en qué medida esas expectativas fueron alcanzadas. La evaluación permite así pasar de la percepción subjetiva sobre el éxito de una experiencia hacia una valoración sustentada en información.

Esta concepción se encuentra relacionada con la propia naturaleza de la innovación educativa. UNESCO (2016) plantea la innovación como un proceso deliberado y planificado orientado hacia la mejora, lo que supone necesariamente establecer mecanismos que permitan determinar los cambios producidos. La innovación adquiere sentido cuando existe la posibilidad de comparar una situación inicial con los

resultados obtenidos y reconocer si las acciones desarrolladas generaron una transformación pertinente.

Evaluar una innovación no significa únicamente comprobar si alcanzó completamente sus objetivos. También implica comprender cómo se desarrolló, cuáles fueron los factores que favorecieron sus resultados, qué dificultades aparecieron y qué modificaciones serían necesarias para posteriores aplicaciones. La evaluación posee, por tanto, una doble finalidad: determinar resultados y producir conocimiento para mejorar el proceso.

Esta distinción resulta especialmente importante en educación, donde los resultados pueden estar condicionados por múltiples factores. El aprendizaje de los estudiantes, su participación, las características del docente, los recursos disponibles, el contexto institucional y las condiciones tecnológicas pueden interactuar durante una misma experiencia. Por esta razón, una evaluación adecuada necesita considerar tanto los resultados finales como el proceso mediante el cual fueron alcanzados.

Ortega et al. (2007) incorporan la orientación hacia resultados, la sistematización, la pertinencia y la permanencia entre los criterios que permiten caracterizar una innovación educativa. Estos componentes muestran que una experiencia innovadora necesita ser analizada más allá de su novedad. Resulta necesario determinar si responde a una necesidad concreta, si produce resultados relevantes y si posee condiciones para mantenerse o aportar conocimiento a futuras experiencias.

La evaluación debe encontrarse vinculada desde el comienzo con la planificación. Los objetivos definidos antes de implementar la innovación proporcionan los referentes necesarios para determinar posteriormente sus resultados. Cuando una propuesta carece de objetivos suficientemente claros, resulta difícil establecer qué debería evaluarse y qué evidencia permitiría determinar la existencia de una mejora. Por ello, planificación y evaluación forman parte de una misma lógica de gestión.

La ISO 56002:2019 incorpora la evaluación del desempeño como uno de los componentes fundamentales de los sistemas de gestión de la innovación. El seguimiento, la medición, el análisis y la evaluación proporcionan información para determinar el

comportamiento del sistema y orientar posteriores decisiones (ISO, 2019). Este principio puede trasladarse al ámbito educativo mediante indicadores que permitan valorar tanto el funcionamiento de una innovación específica como la capacidad institucional para gestionar diferentes experiencias innovadoras.

Los indicadores utilizados dependerán de la naturaleza de la intervención. Una innovación orientada hacia el aprendizaje puede analizar resultados académicos o adquisición de competencias; una propuesta destinada a incrementar la participación puede observar niveles de interacción; una innovación tecnológica puede evaluar facilidad de uso, accesibilidad y contribución a las actividades formativas. No existe, por tanto, un único conjunto de indicadores aplicable a todas las experiencias.

La selección de indicadores necesita mantener correspondencia con los objetivos. Una innovación pedagógica no debería considerarse exitosa únicamente porque los estudiantes expresaron satisfacción si su propósito principal consistía en mejorar determinadas competencias. Del mismo modo, un incremento en las calificaciones requiere analizarse cuidadosamente antes de atribuirlo exclusivamente a la innovación. La evaluación necesita utilizar evidencia pertinente y evitar conclusiones que excedan la información disponible.

En esta tarea resulta conveniente combinar diferentes fuentes de información. Los resultados cuantitativos pueden complementarse con observaciones, opiniones de los participantes, productos desarrollados por los estudiantes, registros de actividad y reflexiones de los docentes. Esta diversidad permite construir una comprensión más completa del proceso y reconocer aspectos que podrían pasar inadvertidos si se utilizara una única fuente.

La participación de los estudiantes posee especial importancia. Como destinatarios principales de muchas innovaciones educativas, su experiencia proporciona información sobre dificultades, fortalezas y efectos de las estrategias implementadas. Sin embargo, sus percepciones deben analizarse conjuntamente con otras evidencias. Una actividad puede resultar atractiva para los estudiantes sin producir necesariamente mejores aprendizajes, mientras que determinadas estrategias exigentes pueden generar

inicialmente resistencia y, al mismo tiempo, favorecer el desarrollo de competencias importantes.

La evaluación también debe incorporar la perspectiva del docente. La reflexión sobre la propia práctica permite identificar decisiones que funcionaron adecuadamente y aspectos que requieren modificaciones. En este sentido, evaluar la innovación implica también desarrollar capacidades profesionales. El profesor deja de ser únicamente ejecutor de una propuesta y se convierte en observador crítico de los resultados producidos por sus propias decisiones.

Esta reflexión adquiere mayor valor cuando se desarrolla colectivamente. Los equipos docentes pueden contrastar interpretaciones, analizar evidencias y proponer modificaciones desde diferentes perspectivas. Kravchenko et al. (2020) destacan la importancia de los mecanismos reflexivos dentro de la gestión de procesos pedagógicos innovadores. La capacidad para analizar la experiencia permite que el conocimiento generado durante la práctica se convierta en un recurso para posteriores decisiones.

La evaluación conduce de manera natural hacia la **mejora de la innovación**. Los resultados obtenidos pueden confirmar determinadas decisiones, pero también revelar dificultades que no fueron previstas durante la planificación. En ambos casos, la información adquiere valor cuando se utiliza para modificar la propuesta. La innovación se convierte así en un proceso progresivo de aprendizaje.

Esta lógica se encuentra presente en los sistemas de gestión de la innovación analizados por Idris (2021), donde evaluación y mejora constituyen componentes necesarios para desarrollar capacidades innovadoras sostenibles. Un sistema que implementa proyectos pero no aprende de sus resultados puede repetir dificultades y desaprovechar conocimiento. En cambio, cuando la evaluación alimenta nuevas decisiones, cada experiencia contribuye al desarrollo de la capacidad innovadora de la organización.

Mahecha-Lagos (2022) también destaca la importancia de los sistemas estructurados para gestionar información y conocimiento durante los procesos de innovación. La evaluación produce datos, pero estos solamente adquieren valor

estratégico cuando son interpretados y utilizados. La mejora constituye precisamente el momento en que la evidencia se transforma en decisiones.

En el ámbito educativo, la mejora puede adoptar diferentes formas. Puede implicar modificar una actividad, reorganizar contenidos, sustituir una herramienta tecnológica, cambiar los tiempos de implementación, fortalecer la capacitación docente o redefinir determinados indicadores. Algunas modificaciones serán pequeñas y otras pueden conducir hacia una reformulación considerable de la propuesta. Lo importante es que respondan a evidencia obtenida durante el proceso.

La innovación adquiere de este modo una naturaleza **iterativa**. La planificación conduce hacia la implementación; la implementación genera resultados; los resultados son evaluados; y la evaluación produce información que alimenta nuevas decisiones. UNESCO (2016) representa el desarrollo y consolidación de la innovación mediante una dinámica progresiva donde planificación, implementación, evaluación y sistematización mantienen una relación continua. La mejora no constituye, por tanto, una fase completamente final, sino un principio que acompaña todo el proceso.

Esta perspectiva permite reconocer que una innovación no necesita alcanzar resultados perfectos en su primera aplicación para resultar valiosa. Las experiencias iniciales pueden funcionar como oportunidades de aprendizaje que permitan identificar ajustes antes de extender la propuesta. La experimentación controlada y la evaluación progresiva reducen el riesgo de implementar transformaciones a gran escala sin disponer previamente de evidencia suficiente.

La mejora continua también favorece la **sostenibilidad**. Una innovación puede producir resultados favorables en determinadas condiciones y perder efectividad cuando estas cambian. Los estudiantes, tecnologías, contenidos y entornos profesionales evolucionan, por lo que las prácticas educativas necesitan revisarse periódicamente. La sostenibilidad no significa conservar una innovación sin modificaciones, sino mantener su capacidad para responder a las necesidades que justificaron su existencia.

Esta concepción resulta particularmente relevante ante la transformación digital. Las tecnologías utilizadas en educación evolucionan rápidamente y pueden quedar

obsoletas o ser sustituidas por nuevas alternativas. Una innovación sostenible no debería depender exclusivamente de una herramienta específica, sino del principio pedagógico que orienta su utilización. De esta manera, la tecnología puede modificarse sin que necesariamente desaparezca la finalidad educativa de la experiencia.

La mejora se encuentra igualmente relacionada con la capacidad de **institucionalización**. Cuando una innovación demuestra resultados favorables de manera consistente, la universidad puede considerar su incorporación dentro de programas, políticas o prácticas regulares. Sin embargo, institucionalizar no significa convertir automáticamente una experiencia en una obligación general. Antes de extenderla resulta necesario analizar su transferibilidad y las condiciones que permitieron obtener los resultados.

En este punto aparece la tercera dimensión del proceso: la **divulgación de la innovación**. Una experiencia puede producir mejoras significativas y, sin embargo, mantener un impacto reducido cuando el conocimiento generado permanece exclusivamente entre quienes participaron directamente. La divulgación permite superar esta limitación mediante la comunicación sistemática de los procedimientos, resultados y aprendizajes derivados de la innovación.

Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018) conceden a la divulgación una posición explícita dentro del método MAIN. Junto con la planificación y la aplicación, constituye uno de sus tres grandes módulos. Esta incorporación resulta especialmente significativa porque reconoce que el proceso innovador no termina con la aplicación de una estrategia; resulta necesario generar mecanismos que permitan comunicarla y favorecer su transferencia.

Divulgar una innovación educativa significa mucho más que informar que una experiencia fue realizada. Para que pueda resultar útil a otros docentes resulta necesario describir el problema que la originó, el contexto donde fue aplicada, los participantes, la metodología utilizada, los recursos requeridos, las dificultades encontradas y los resultados obtenidos. La calidad de esta documentación determina en buena medida la posibilidad de que otras personas comprendan la experiencia.

Fidalgo Blanco et al. (2019) relacionan esta sistematización con el desarrollo de buenas prácticas de innovación educativa. Cuando una experiencia se encuentra adecuadamente documentada puede ser analizada por otros profesores, contrastada con diferentes situaciones y utilizada como referencia para nuevas propuestas. La innovación comienza entonces a generar un efecto multiplicador.

La **sistematización** constituye el vínculo entre evaluación y divulgación. Durante la evaluación se genera información acerca de la experiencia; mediante la sistematización, esta información se organiza y convierte en conocimiento comunicable. Sin este proceso, gran parte de los aprendizajes puede permanecer implícita en quienes participaron directamente.

Esta cuestión conecta la innovación educativa con la gestión del conocimiento. Nonaka y Takeuchi (1995) explican cómo las organizaciones pueden transformar el conocimiento derivado de la experiencia individual en conocimiento susceptible de ser compartido. En las universidades, buena parte del conocimiento pedagógico posee precisamente este carácter experiencial. Los docentes aprenden mediante años de enseñanza, pero esos aprendizajes pueden permanecer como saberes individuales si no existen mecanismos para hacerlos explícitos.

La documentación de las innovaciones contribuye a superar esta pérdida. Un registro estructurado permite conservar la memoria de aquello que fue realizado y facilita que otros docentes puedan acceder posteriormente a la experiencia. La innovación se transforma así en un activo de conocimiento para la institución.

Angulo-García (2022) destaca la importancia de los modelos de gestión para facilitar la transferencia del conocimiento dentro de las instituciones de educación superior. Esta transferencia constituye una condición para que el conocimiento producido en determinados espacios pueda contribuir a otros procesos institucionales. Aplicado a la innovación educativa, significa crear canales mediante los cuales las experiencias puedan circular.

Estos canales pueden adoptar diferentes formas. Las universidades pueden utilizar repositorios de buenas prácticas, seminarios docentes, jornadas de innovación,

comunidades de aprendizaje, publicaciones académicas, plataformas institucionales o programas de mentoría. La elección del mecanismo dependerá del tipo de conocimiento que se desea compartir y de las características de la comunidad académica.

La publicación científica constituye una vía especialmente relevante cuando la innovación ha sido acompañada por un proceso sistemático de evaluación. Transformar una experiencia en un artículo permite presentar el problema, metodología, resultados y discusión dentro de un formato susceptible de revisión académica. De esta manera, una innovación desarrollada inicialmente en una asignatura puede incorporarse al conocimiento disponible para una comunidad educativa mucho más amplia.

Sin embargo, no todas las innovaciones necesitan convertirse necesariamente en publicaciones científicas. Algunas pueden difundirse mediante formatos más orientados hacia la práctica, como guías, materiales didácticos, repositorios o talleres. Lo importante es que exista una estrategia de comunicación coherente con la naturaleza de la experiencia y con los destinatarios potenciales.

La divulgación también requiere considerar la disposición de los docentes para compartir conocimiento. De Azambuja Donayre (2022) analiza factores motivacionales y organizacionales relacionados con la intención de los profesores universitarios de compartir aquello que saben. La confianza interpersonal y las condiciones institucionales pueden influir en este comportamiento, lo que demuestra que disponer de plataformas no resulta suficiente. La universidad necesita desarrollar una cultura donde compartir experiencias sea valorado y reconocido.

Este reconocimiento puede contribuir a fortalecer la participación. Los docentes dedican tiempo a diseñar, implementar, evaluar y documentar innovaciones; cuando estos esfuerzos permanecen invisibles, puede disminuir la motivación para continuar desarrollándolos. La gestión institucional necesita encontrar mecanismos para valorar estas contribuciones dentro de la actividad académica.

La divulgación conduce finalmente hacia la **transferencia**. Una experiencia conocida por otros docentes puede inspirar nuevas aplicaciones, pero la transferencia requiere considerar las diferencias entre contextos. Durán y Estay-Niculcar (2016)

destacan la transferibilidad como una característica relevante de las buenas prácticas, señalando que su valor se relaciona con la posibilidad de adaptarlas a diferentes escenarios.

Transferir no significa copiar. Una innovación desarrollada con determinados estudiantes, recursos y condiciones institucionales puede necesitar modificaciones importantes antes de utilizarse en otro espacio. Por ello, una buena documentación debe distinguir entre los elementos esenciales de la experiencia y aquellos que dependieron específicamente del contexto.

Esta capacidad de adaptación convierte la divulgación en un mecanismo para generar **nuevos ciclos de innovación**. Un docente conoce una experiencia, identifica elementos útiles, los adapta a su realidad, desarrolla una nueva propuesta y posteriormente evalúa sus resultados. Si esta segunda experiencia también es documentada y compartida, el conocimiento continúa evolucionando.

La innovación educativa adquiere así una naturaleza colectiva y acumulativa. Cada experiencia puede convertirse en punto de partida para otras. En lugar de comenzar permanentemente desde cero, los docentes pueden apoyarse en conocimientos previamente construidos, analizar sus resultados y generar nuevas soluciones.

Esta lógica resulta particularmente importante en la educación superior, donde la diversidad disciplinar puede favorecer una considerable producción de experiencias. Una universidad capaz de sistematizar ese conocimiento puede construir progresivamente un patrimonio de prácticas, metodologías y aprendizajes. La gestión de la innovación deja entonces de concentrarse únicamente en producir proyectos y comienza a desarrollar una verdadera memoria institucional.

La relación entre evaluación, mejora y divulgación puede comprenderse como un circuito continuo. **La evaluación genera evidencia; la mejora transforma esa evidencia en decisiones; la sistematización convierte la experiencia en conocimiento; y la divulgación permite que ese conocimiento alimente nuevas innovaciones.** Cada componente depende de los anteriores y, al mismo tiempo, genera insumos para procesos posteriores.

Por esta razón, evaluar una innovación no debería considerarse únicamente una exigencia metodológica, mejorarla no debería interpretarse como reconocimiento de un fracaso y divulgarla no debería reducirse a una actividad posterior. Las tres acciones forman parte de la propia naturaleza del proceso innovador. Evaluar significa aprender; mejorar significa utilizar lo aprendido; y divulgar significa permitir que ese aprendizaje trascienda a quienes participaron originalmente.

En definitiva, la consolidación de la innovación educativa depende de la capacidad para transformar la experiencia en conocimiento y el conocimiento en nuevas posibilidades de acción. Una universidad que evalúa sistemáticamente sus innovaciones puede tomar mejores decisiones; una universidad que aprende de sus resultados desarrolla capacidad de mejora; y una universidad que comparte ese aprendizaje amplía el impacto de las experiencias generadas por sus docentes. En esta articulación entre **evidencia, aprendizaje y transferencia** se encuentra una de las bases fundamentales para convertir la innovación educativa en una capacidad permanente de la institución universitaria.

1.7. TECNOLOGÍA Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La transformación digital constituye uno de los principales factores que están modificando la educación superior contemporánea. La expansión de las tecnologías de información y comunicación, los entornos virtuales de aprendizaje, los recursos educativos digitales, las plataformas colaborativas y las nuevas herramientas para producir y analizar información han transformado progresivamente las formas de enseñar, aprender, investigar y gestionar el conocimiento. Sin embargo, la transformación digital de la universidad no puede entenderse únicamente como incorporación de infraestructura tecnológica. Su verdadero alcance aparece cuando la tecnología modifica de manera significativa las prácticas educativas y contribuye a generar nuevas posibilidades para el aprendizaje y la innovación.

La relación entre tecnología e innovación educativa ha evolucionado considerablemente. Durante las primeras etapas de digitalización, buena parte de los esfuerzos institucionales estuvieron concentrados en disponer de computadoras, conectividad, software y plataformas. Con el tiempo se hizo evidente que el acceso a estos

recursos, aunque indispensable, no garantizaba por sí mismo una mejora de la educación. La innovación requiere que las tecnologías sean integradas dentro de estrategias pedagógicas coherentes y que respondan a necesidades previamente identificadas.

UNESCO (2016) relaciona la evolución reciente de la innovación educativa con la creciente incorporación de las tecnologías de información y comunicación y con el protagonismo adquirido por docentes e instituciones en los procesos de transformación. Desde esta perspectiva, las tecnologías no deben analizarse como elementos independientes de la educación, sino como recursos que interactúan con metodologías, conocimientos, actores y contextos institucionales. Su potencial innovador depende de la manera en que estas relaciones son diseñadas y gestionadas.

Esta consideración permite establecer una diferencia fundamental entre **digitalización, transformación digital e innovación educativa**. La digitalización puede consistir simplemente en convertir un procedimiento tradicional en un procedimiento mediado por tecnología. Utilizar documentos electrónicos en lugar de materiales impresos, por ejemplo, representa un cambio tecnológico, pero no necesariamente modifica la lógica pedagógica. La transformación digital supone una modificación más profunda de procesos, interacciones y formas de organización. La innovación educativa aparece cuando estas posibilidades son utilizadas deliberadamente para resolver problemas, generar nuevas experiencias o mejorar los resultados del proceso formativo.

Por esta razón, la incorporación de tecnología debe comenzar con una pregunta pedagógica y no tecnológica. Antes de decidir qué plataforma, aplicación o herramienta utilizar resulta necesario determinar qué necesidad se pretende atender, qué aprendizaje se desea favorecer y qué función desempeñará el recurso dentro de la experiencia educativa. Este principio evita que la innovación sea conducida por la disponibilidad de herramientas en lugar de responder a objetivos formativos.

Cejas y Navío (2018) aportan una perspectiva especialmente útil mediante el análisis de la integración de los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado. El modelo TPACK permite comprender que el uso educativo de la tecnología requiere articular tres tipos de conocimiento: el dominio de los contenidos que se enseñan, el conocimiento de los procesos pedagógicos y la capacidad para utilizar

tecnologías. La verdadera integración se produce cuando estos componentes interactúan y permiten diseñar experiencias educativas coherentes.

Esta articulación resulta fundamental porque el dominio técnico de una herramienta no garantiza que pueda utilizarse pedagógicamente de manera efectiva. Un profesor puede conocer ampliamente el funcionamiento de una plataforma y, sin embargo, emplearla únicamente para reproducir prácticas tradicionales. Del mismo modo, un docente con sólida formación pedagógica puede encontrar dificultades para aprovechar determinados recursos digitales cuando carece de las competencias tecnológicas necesarias. La innovación emerge precisamente de la capacidad para relacionar estas dimensiones.

Las **competencias digitales docentes** se convierten así en uno de los componentes centrales de la transformación educativa. Sarango (2021) señala que la competencia digital comprende capacidades que superan el manejo instrumental de las TIC e incluyen gestión de información, comunicación, colaboración, creación de contenidos, responsabilidad y resolución de problemas. Estas competencias proporcionan al docente herramientas para desenvolverse en entornos donde el conocimiento circula de manera cada vez más rápida y diversa.

La investigación de Alca Gómez et al. (2024), desarrollada con docentes de ingeniería de sistemas en el contexto peruano, vincula las competencias digitales con las buenas prácticas de enseñanza. Esta relación resulta especialmente significativa porque muestra que la capacidad tecnológica del profesor puede contribuir al desarrollo de su práctica cuando se encuentra adecuadamente integrada con los propósitos educativos. Las competencias digitales se convierten, de esta manera, en recursos para innovar y no solamente en habilidades operativas.

La transformación digital exige, por consiguiente, una revisión de los procesos de **formación docente**. Las capacitaciones centradas exclusivamente en explicar el funcionamiento de determinadas aplicaciones resultan insuficientes cuando no se acompañan de una reflexión acerca de sus posibilidades pedagógicas. Cejas y Navío (2018) destacan precisamente que la formación tecnológica debe considerar la relación entre tecnología, pedagogía y disciplina. El objetivo no debería ser formar usuarios de

herramientas, sino docentes capaces de seleccionar y utilizar tecnologías de acuerdo con problemas y objetivos educativos concretos.

Hidalgo (2022) profundiza en esta cuestión al estudiar la adopción e integración de tecnologías digitales en la práctica del profesorado universitario. Los docentes pueden encontrarse en diferentes niveles de apropiación tecnológica y presentar necesidades distintas de formación y acompañamiento. Esta diversidad debe ser considerada por los sistemas de gestión de la innovación, evitando asumir que todos los profesores poseen las mismas competencias o que la introducción de una tecnología generará respuestas homogéneas.

La gestión institucional resulta entonces determinante. La transformación digital no puede descansar exclusivamente sobre el esfuerzo individual del docente. Las universidades necesitan proporcionar infraestructura, conectividad, soporte técnico, capacitación y mecanismos de acompañamiento, pero también establecer criterios que permitan orientar la incorporación de tecnologías hacia objetivos educativos. Cuando estas condiciones no existen, pueden generarse experiencias fragmentadas, dependientes de iniciativas personales y difíciles de sostener.

Cardoza-Sernaqué et al. analizan la innovación educativa mediante tecnologías de información y comunicación en un contexto en el que fue necesario replantear procesos de enseñanza y aprendizaje. La experiencia desarrollada alrededor de entornos virtuales, acompañamiento y otras estrategias digitales permite observar cómo situaciones de cambio acelerado pueden estimular nuevas respuestas educativas. También evidencia que la adaptación tecnológica requiere aprendizaje progresivo por parte de docentes y estudiantes.

La pandemia de COVID-19 constituyó un punto de inflexión particularmente importante en este proceso. Las universidades debieron trasladar rápidamente una gran parte de sus actividades hacia entornos digitales, obligando a profesores y estudiantes a desarrollar nuevas competencias. Aunque muchas de las soluciones iniciales respondieron a una situación de emergencia, la experiencia permitió acelerar procesos de transformación que posteriormente continuaron influyendo sobre la educación superior.

Uno de los principales aprendizajes derivados de este periodo fue reconocer que **enseñanza remota, educación virtual e innovación educativa no son conceptos equivalentes**. Trasladar una clase presencial hacia una plataforma de videoconferencia puede resolver un problema de continuidad, pero no necesariamente implica una innovación pedagógica. La transformación aparece cuando las características del entorno digital son utilizadas para reorganizar las actividades, favorecer nuevas formas de interacción, ampliar el acceso a recursos o modificar la manera en que los estudiantes construyen conocimiento.

Wilson y Sy (2021), al estudiar una iniciativa tecnológica desarrollada en educación superior, muestran que la introducción de dispositivos y recursos digitales necesita analizarse desde una perspectiva organizacional amplia. Las tecnologías afectan las prácticas docentes, las experiencias de aprendizaje y las estructuras institucionales. Por esta razón, una innovación tecnológica requiere considerar simultáneamente factores pedagógicos, humanos y organizacionales.

Esta perspectiva resulta especialmente importante ante la velocidad con la que aparecen nuevas tecnologías. Las universidades pueden verse sometidas a una presión constante para incorporar herramientas emergentes. Sin embargo, la adopción tecnológica necesita estar precedida por una valoración de su pertinencia. No todas las tecnologías disponibles aportan necesariamente valor educativo y una herramienta adecuada para determinada disciplina puede resultar poco útil en otra.

Setyaningsih et al. (2019) analizan la innovación mediante tecnología educativa en escenarios caracterizados por cambios disruptivos y destacan elementos relacionados con la innovación, los canales de comunicación, el tiempo y los integrantes del sistema social. Este enfoque permite comprender que la adopción tecnológica no depende exclusivamente de las características técnicas del recurso. También intervienen la manera en que se comunica su utilidad, la percepción de los participantes y las condiciones del contexto donde pretende utilizarse.

La transformación digital modifica además el **papel del estudiante**. Los entornos digitales amplían considerablemente las posibilidades para acceder a información y producir contenidos. El estudiante deja de depender exclusivamente de los materiales

proporcionados por el profesor y puede consultar múltiples fuentes, participar en comunidades, utilizar simuladores, desarrollar proyectos colaborativos y construir productos digitales. Estas posibilidades favorecen modelos donde el aprendizaje puede adquirir un carácter más activo.

Sin embargo, disponer de mayor acceso a información no significa necesariamente disponer de mayor conocimiento. La abundancia de contenidos incrementa la importancia de competencias relacionadas con búsqueda, selección, evaluación y utilización crítica de la información. En consecuencia, una de las responsabilidades de la educación superior consiste en ayudar a los estudiantes a desenvolverse en ecosistemas informativos cada vez más complejos.

La tecnología también transforma las posibilidades de **colaboración**. Plataformas digitales permiten que estudiantes y profesores trabajen simultáneamente sobre documentos, desarrollen proyectos a distancia, compartan recursos y mantengan comunidades de aprendizaje más allá del horario y espacio físico del aula. Estas posibilidades pueden favorecer metodologías colaborativas cuando existe una planificación pedagógica que defina adecuadamente las responsabilidades y objetivos de los participantes.

Desde la perspectiva de la innovación, estas herramientas facilitan además el trabajo entre docentes. Profesores pertenecientes a diferentes disciplinas o instituciones pueden intercambiar materiales, compartir experiencias y desarrollar proyectos conjuntos. La tecnología contribuye así a ampliar los límites de las comunidades académicas y puede favorecer la circulación de buenas prácticas.

Kaushik (2019), al analizar la gestión de la innovación en plataformas digitales, muestra la importancia de estos entornos para facilitar procesos continuos de interacción y desarrollo de nuevas soluciones. Aunque su análisis posee un alcance organizacional más amplio, sus aportes permiten comprender cómo las plataformas pueden funcionar como espacios donde diferentes actores generan y comparten conocimiento. En la universidad, esta lógica puede trasladarse hacia repositorios, comunidades docentes y sistemas de gestión de experiencias innovadoras.

La transformación digital también amplía las posibilidades de **evaluación del aprendizaje**. Las plataformas permiten registrar actividades, analizar patrones de participación y proporcionar retroalimentación con mayor rapidez. Estos datos pueden contribuir a identificar dificultades y orientar intervenciones pedagógicas. Sin embargo, la disponibilidad de información no garantiza automáticamente mejores decisiones; resulta necesario desarrollar capacidades para interpretarla dentro del contexto educativo.

Esta cuestión conecta directamente con la gestión de la innovación. Las tecnologías pueden producir grandes cantidades de datos acerca de las experiencias educativas. Cuando estos datos se analizan adecuadamente, pueden convertirse en evidencia para evaluar las innovaciones y realizar ajustes. Se configura así una relación entre transformación digital, evaluación y mejora continua.

La tecnología desempeña igualmente una función importante en la **sistematización y divulgación de las innovaciones**. Los repositorios digitales permiten registrar experiencias, conservar materiales y facilitar su consulta. Las plataformas institucionales pueden convertirse en espacios donde los docentes conozcan proyectos desarrollados por otros colegas y encuentren recursos para diseñar nuevas iniciativas. De esta manera, la infraestructura tecnológica puede apoyar directamente la gestión del conocimiento.

Esta función resulta particularmente relevante si se considera que una parte considerable de la experiencia docente permanece tradicionalmente como conocimiento tácito. Nonaka y Takeuchi (1995) destacan la importancia de transformar los conocimientos construidos mediante la experiencia en conocimiento susceptible de ser compartido dentro de las organizaciones. Los entornos digitales facilitan este proceso al proporcionar mecanismos para documentar, almacenar, recuperar y distribuir información.

Angulo-García (2022) señala la importancia de los modelos de gestión para favorecer la transferencia del conocimiento en instituciones de educación superior. En este contexto, las tecnologías pueden constituir una infraestructura para la transferencia, pero necesitan integrarse dentro de procesos organizacionales. Crear un repositorio no

garantiza que los docentes compartan sus experiencias ni que otros las utilicen; se requieren procedimientos, criterios de calidad y una cultura favorable al intercambio.

La transformación digital se relaciona, por tanto, con la **cultura organizacional**. Las universidades necesitan desarrollar entornos donde la utilización de tecnologías se encuentre acompañada por disposición para aprender, experimentar y colaborar. La resistencia al cambio puede constituir una barrera, pero también lo puede ser una adopción tecnológica excesivamente acelerada que no considere las capacidades de los participantes. La gestión debe buscar un equilibrio entre transformación y acompañamiento.

En los últimos años, esta discusión ha adquirido una nueva dimensión con el desarrollo de la **inteligencia artificial**. Las herramientas capaces de procesar grandes cantidades de información, generar contenidos, apoyar la escritura, analizar datos y proporcionar respuestas personalizadas están creando nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje. Su expansión representa uno de los cambios tecnológicos más significativos para la educación superior reciente.

La inteligencia artificial puede apoyar diferentes actividades educativas, desde la generación de recursos y ejercicios hasta el análisis de información o la personalización de determinadas experiencias. Para el docente puede funcionar como herramienta de apoyo en tareas de planificación, producción de materiales y exploración de alternativas pedagógicas. Para los estudiantes puede proporcionar nuevas formas de interactuar con información y desarrollar procesos de aprendizaje autónomo.

No obstante, estas posibilidades plantean también desafíos relacionados con la calidad de la información, la autoría, la integridad académica, la privacidad y el uso responsable de los sistemas. Por ello, la incorporación de inteligencia artificial debe seguir los mismos principios que cualquier proceso de innovación educativa: identificar una necesidad, establecer objetivos, evaluar la pertinencia de la herramienta, analizar sus resultados y considerar los riesgos asociados.

La aparición de estas tecnologías refuerza una idea central: **la innovación educativa no debe estar subordinada a la tecnología; la tecnología debe estar**

subordinada al propósito educativo. Este principio permite evitar que la transformación digital se convierta en una carrera permanente por incorporar herramientas sin suficiente reflexión sobre su impacto.

La gestión de la innovación proporciona precisamente los mecanismos necesarios para realizar esta valoración. Antes de adoptar una tecnología puede desarrollarse una experiencia piloto, establecer indicadores, analizar los resultados y determinar si su utilización genera valor. Posteriormente, la experiencia puede mejorarse y, si demuestra resultados favorables, extenderse hacia otros escenarios.

Este enfoque también permite administrar la obsolescencia tecnológica. Las herramientas cambian rápidamente, pero los problemas pedagógicos y los principios educativos poseen una mayor permanencia. Una institución que organiza su innovación alrededor de necesidades y objetivos puede sustituir tecnologías sin perder el conocimiento acumulado durante las experiencias anteriores.

La transformación digital debe analizarse además desde la perspectiva de la **inclusión**. La incorporación de tecnologías puede ampliar el acceso a recursos, pero también generar nuevas desigualdades cuando existen diferencias de conectividad, equipamiento o competencias digitales. Por ello, cualquier innovación tecnológica necesita valorar las condiciones reales de acceso de sus participantes. Una herramienta potencialmente avanzada puede convertirse en una barrera cuando determinados estudiantes no disponen de los recursos necesarios para utilizarla.

La sostenibilidad constituye otra dimensión fundamental. Las instituciones necesitan considerar costos, mantenimiento, actualización, soporte y dependencia de proveedores antes de integrar determinadas tecnologías de manera permanente. La innovación responsable exige evaluar no solamente la utilidad inmediata de una herramienta, sino también las condiciones necesarias para sostenerla en el tiempo.

Desde esta perspectiva, la transformación digital de la universidad puede comprenderse como un proceso que articula **tecnología, personas, conocimiento, pedagogía y organización**. Ninguno de estos componentes puede generar por sí solo una transformación educativa sostenible. La infraestructura necesita docentes capaces de

utilizarla; las competencias tecnológicas necesitan objetivos pedagógicos; las innovaciones necesitan evaluación; y el conocimiento generado necesita mecanismos para circular dentro de la institución.

La gestión de la innovación educativa cumple una función integradora entre estos elementos. Permite identificar oportunidades tecnológicas, relacionarlas con necesidades educativas, organizar su implementación y evaluar sus resultados. Asimismo, proporciona mecanismos para documentar las experiencias y convertirlas en conocimiento institucional.

En este sentido, la transformación digital no debe concebirse como un destino al que las universidades llegarán mediante la adquisición de determinada tecnología. Se trata de un proceso continuo de adaptación y aprendizaje. Nuevas herramientas seguirán apareciendo y algunas de las actuales serán reemplazadas. La capacidad verdaderamente estratégica consiste en aprender a evaluar esas tecnologías y utilizarlas cuando puedan contribuir a resolver problemas educativos.

Una universidad digitalmente transformada no es necesariamente aquella que posee la mayor cantidad de plataformas, aplicaciones o dispositivos, sino aquella que ha desarrollado la capacidad para **integrar la tecnología con sentido pedagógico, formar a sus docentes, generar evidencia sobre sus resultados y aprender institucionalmente de las experiencias desarrolladas**. La transformación tecnológica adquiere valor cuando fortalece la capacidad humana y no cuando pretende sustituirla.

Por ello, tecnología e innovación educativa mantienen una relación de complementariedad. Las herramientas digitales amplían las posibilidades para crear nuevas experiencias, pero la innovación depende de la capacidad de los actores para convertir esas posibilidades en soluciones pertinentes. La planificación proporciona dirección, la formación desarrolla capacidades, la implementación convierte las ideas en experiencias y la evaluación permite determinar su valor.

En consecuencia, el desafío de la educación superior no consiste simplemente en incorporar más tecnología, sino en desarrollar una **cultura de transformación digital orientada por la innovación educativa**. Esto implica utilizar los recursos tecnológicos

para ampliar las posibilidades de aprendizaje, fortalecer las capacidades docentes, facilitar la colaboración, gestionar conocimiento y construir instituciones capaces de responder con mayor flexibilidad a los cambios de su entorno. Cuando esta integración se desarrolla de manera planificada, crítica y sostenible, la tecnología deja de ser únicamente un recurso y se convierte en un verdadero habilitador de la transformación educativa.

1.8. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, LIDERAZGO Y CULTURA DE INNOVACIÓN

La consolidación de la innovación educativa en las instituciones de educación superior depende de factores que trascienden la disponibilidad de tecnologías, metodologías o recursos. Para que la innovación pueda mantenerse y generar transformaciones significativas es necesario desarrollar condiciones organizacionales que permitan aprovechar el conocimiento producido, orientar los esfuerzos de los actores y favorecer una disposición colectiva hacia el aprendizaje y el cambio. Desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento, el liderazgo y la cultura de innovación constituyen tres componentes estrechamente relacionados que permiten transformar experiencias individuales en capacidades institucionales.

Las universidades poseen una característica que las diferencia de muchas otras organizaciones: el conocimiento constituye simultáneamente uno de sus principales recursos y uno de los resultados fundamentales de su actividad. Se genera conocimiento mediante la investigación, se transmite mediante la enseñanza y se utiliza para responder a necesidades científicas, profesionales y sociales. Sin embargo, dentro de estas mismas instituciones también se produce otro tipo de conocimiento derivado de la experiencia cotidiana de docentes, investigadores y gestores que no siempre llega a ser sistematizado o compartido.

Esta situación resulta particularmente evidente en la práctica docente. A lo largo de su trayectoria profesional, los profesores desarrollan estrategias para explicar contenidos complejos, organizar actividades, resolver dificultades de aprendizaje, incorporar tecnologías y responder a las características de diferentes grupos de estudiantes. Buena parte de estos aprendizajes permanece vinculada a la experiencia

individual y puede desaparecer cuando el profesor deja de desarrollar determinada asignatura o se desvincula de la institución. La gestión del conocimiento busca evitar esta pérdida mediante procesos que permitan identificar, organizar, compartir y reutilizar los saberes construidos dentro de la organización.

Nonaka y Takeuchi (1995) constituyen un referente fundamental para comprender esta dinámica. Su propuesta sobre creación de conocimiento organizacional distingue entre conocimiento tácito y explícito. El primero se encuentra asociado con la experiencia, las habilidades y los saberes construidos por las personas, mientras que el segundo puede ser documentado y comunicado mediante diferentes soportes. Desde esta perspectiva, las organizaciones desarrollan conocimiento cuando consiguen generar interacciones entre ambas formas.

Esta concepción posee una aplicación directa en la innovación educativa. Un docente puede aprender, mediante la experiencia, que determinada estrategia favorece la comprensión de un contenido o que una herramienta tecnológica resulta particularmente eficaz para desarrollar una competencia. Inicialmente, este conocimiento puede permanecer como parte de su experiencia personal. Cuando el profesor documenta la práctica, explica el procedimiento seguido, registra sus resultados y comparte lo aprendido, parte de ese conocimiento puede hacerse explícito y comenzar a circular dentro de la comunidad académica.

La gestión del conocimiento permite, por tanto, conectar la innovación individual con el aprendizaje institucional. Angulo-García (2022) destaca la importancia de los modelos de gestión orientados hacia la transferencia del conocimiento en las instituciones de educación superior. No resulta suficiente producir conocimiento; es necesario crear condiciones para que pueda circular, ser utilizado y generar nuevas capacidades. Esta lógica resulta particularmente relevante para la innovación educativa, porque cada experiencia puede convertirse en un recurso para posteriores procesos de mejora.

Farfán Aguilar (2024), al estudiar la gestión del conocimiento y la función innovadora de docentes universitarios, encontró una relación positiva entre ambos componentes. Este resultado refuerza la idea de que las instituciones que favorecen la generación y circulación del conocimiento pueden contribuir al fortalecimiento de las

capacidades innovadoras del profesorado. Compartir experiencias permite conocer soluciones desarrolladas por otros, reducir la repetición de errores y disponer de referentes para nuevas iniciativas.

La gestión del conocimiento debe comenzar con la **identificación de aquello que la organización sabe**. En una universidad, este conocimiento se encuentra distribuido entre profesores, departamentos académicos, grupos de investigación, unidades administrativas y diferentes sistemas de información. Una parte se encuentra formalizada mediante documentos, publicaciones y materiales académicos, mientras que otra permanece vinculada con experiencias personales y dinámicas de trabajo.

La innovación educativa genera precisamente una considerable cantidad de este conocimiento experiencial. Durante la planificación, los docentes identifican problemas y analizan alternativas; durante la implementación, descubren dificultades y realizan ajustes; mediante la evaluación, reconocen resultados y generan aprendizajes. Si esta información no se registra, una parte importante del conocimiento producido durante el proceso puede perderse.

Por ello, la **sistematización** constituye un puente entre innovación y gestión del conocimiento. Documentar una experiencia significa reconstruir aquello que fue realizado y explicar las decisiones adoptadas, las dificultades encontradas y los resultados alcanzados. Esta información permite que otras personas comprendan la lógica de la innovación y valoren su posible utilización.

La documentación puede adoptar diferentes niveles de complejidad. Algunas experiencias pueden registrarse mediante fichas de buenas prácticas, mientras que otras pueden convertirse en informes, materiales educativos o publicaciones científicas. Lo importante es conservar información suficiente para que el conocimiento pueda ser interpretado fuera del contexto inmediato en el cual fue producido.

La tecnología ofrece importantes posibilidades para este propósito. Los repositorios digitales, sistemas documentales y plataformas colaborativas pueden facilitar el almacenamiento y recuperación de experiencias. Sin embargo, disponer de una infraestructura tecnológica no garantiza que exista una verdadera gestión del

conocimiento. Es necesario establecer procedimientos para seleccionar, organizar, actualizar y utilizar la información disponible.

De Azambuja Donayre (2022), al analizar la intención de los docentes universitarios de compartir conocimiento, evidencia que este comportamiento se encuentra relacionado con factores motivacionales y organizacionales, así como con la confianza interpersonal. Este planteamiento resulta fundamental porque muestra que la gestión del conocimiento posee una fuerte dimensión humana. Una plataforma puede facilitar el intercambio, pero son las personas quienes deciden si comparten aquello que saben.

La **confianza** adquiere entonces una importancia considerable. Los docentes necesitan percibir que compartir una experiencia no representa una pérdida de reconocimiento ni una exposición innecesaria a críticas, sino una contribución al aprendizaje colectivo. Una cultura caracterizada por competencia excesiva o escasa colaboración puede limitar considerablemente la circulación del conocimiento, incluso cuando existen recursos tecnológicos adecuados.

En este punto, la gestión del conocimiento se relaciona directamente con el **liderazgo**. Los responsables académicos pueden influir sobre las condiciones en las que se desarrolla la innovación mediante las prioridades que establecen, los recursos que asignan y los comportamientos que reconocen. El liderazgo proporciona orientación, pero también transmite señales acerca de aquello que la institución considera valioso.

La ISO 56002:2019 concede al liderazgo una posición central dentro del sistema de gestión de la innovación. La dirección debe demostrar compromiso, establecer responsabilidades y promover condiciones que favorezcan el desarrollo de la capacidad innovadora (ISO, 2019). Este principio posee especial relevancia en las universidades, donde la innovación puede encontrarse distribuida entre diferentes unidades y actores con elevados niveles de autonomía.

El liderazgo en innovación no debe confundirse con la concentración de todas las decisiones en una autoridad. Por el contrario, uno de sus principales desafíos consiste en crear condiciones para que las personas puedan proponer, experimentar y aprender. El

líder proporciona dirección y facilita recursos, pero necesita también reconocer la capacidad de los docentes para identificar problemas y construir soluciones desde su experiencia profesional.

Guell (2014) destaca la importancia de la dirección y de la toma de decisiones dentro de la gestión de la innovación. La existencia de responsables capaces de evaluar ideas, asignar recursos y acompañar los proyectos facilita la continuidad de los procesos. En el ámbito universitario, estas responsabilidades pueden distribuirse entre autoridades académicas, coordinadores, unidades de innovación y equipos docentes.

La función del liderazgo resulta particularmente importante en la **priorización**. Las universidades pueden generar numerosas ideas innovadoras, pero los recursos disponibles son limitados. Resulta necesario establecer criterios para determinar cuáles iniciativas responden mejor a las necesidades institucionales, cuáles poseen condiciones de viabilidad y cuáles requieren mayor desarrollo antes de implementarse.

Esta selección no debería eliminar las iniciativas pequeñas. Muchas innovaciones educativas surgen precisamente de problemas específicos dentro del aula y pueden desarrollarse inicialmente con recursos limitados. El desafío consiste en establecer diferentes niveles de apoyo según la naturaleza de las propuestas. Algunas experiencias pueden funcionar como proyectos piloto y posteriormente ampliarse cuando producen evidencia favorable.

El liderazgo también desempeña una función importante frente al **riesgo y la incertidumbre**. Innovar significa trabajar con resultados que no pueden conocerse completamente antes de la implementación. Una cultura excesivamente orientada a evitar cualquier error puede terminar reduciendo la capacidad innovadora. Al mismo tiempo, una organización que acepta cualquier iniciativa sin criterios de evaluación puede desperdiciar recursos.

El equilibrio consiste en promover una experimentación responsable. Las innovaciones necesitan objetivos, seguimiento y mecanismos de evaluación, pero los resultados diferentes de los esperados deben convertirse en oportunidades de aprendizaje.

La existencia de dificultades no significa necesariamente que el proceso carezca de valor; puede proporcionar información importante para posteriores decisiones.

Esta perspectiva conduce hacia la **cultura de innovación**, entendida como el conjunto de valores, comportamientos y prácticas que favorecen la generación, implementación y difusión de nuevas ideas dentro de una organización. Una universidad posee una cultura favorable a la innovación cuando sus integrantes perciben que buscar mejoras, compartir conocimiento y experimentar responsablemente forman parte legítima de su actividad académica.

Ortega et al. (2007) incorporan la cultura entre los criterios relevantes para comprender la innovación educativa. Este elemento resulta fundamental porque las innovaciones se desarrollan dentro de organizaciones que poseen tradiciones, reglas y formas establecidas de actuar. La viabilidad de una propuesta depende parcialmente de su interacción con estas condiciones.

La cultura organizacional puede actuar tanto como facilitadora como barrera. Una institución caracterizada por colaboración, confianza y disposición hacia el aprendizaje puede facilitar la adopción de nuevas prácticas. En cambio, estructuras excesivamente rígidas, ausencia de reconocimiento, temor al cambio o escasa comunicación pueden dificultar incluso iniciativas técnicamente bien diseñadas.

Esta situación permite comprender por qué determinadas innovaciones funcionan adecuadamente en una institución y encuentran dificultades cuando intentan trasladarse a otra. Las diferencias no necesariamente se encuentran en la metodología o tecnología utilizada, sino en las condiciones culturales que rodean su implementación. La innovación posee siempre una dimensión contextual.

Construir una cultura de innovación requiere **continuidad**. No puede lograrse mediante una convocatoria ocasional o un programa aislado. Necesita integrarse progresivamente en la manera en que la institución forma a sus docentes, evalúa sus procesos, reconoce las contribuciones y organiza el intercambio de conocimiento.

La formación constituye una herramienta importante en este proceso. Los programas de desarrollo docente pueden proporcionar conocimientos sobre

metodologías, tecnologías y evaluación, pero también pueden funcionar como espacios para compartir experiencias. Cuando los profesores conocen aquello que otros colegas están desarrollando, aumenta la posibilidad de generar colaboraciones y nuevas iniciativas.

La creación de **comunidades de práctica** representa otra estrategia relevante. Estos espacios permiten que docentes con intereses o problemas similares intercambien experiencias y construyan conocimiento colectivamente. La interacción regular favorece que los aprendizajes derivados de una innovación puedan ser discutidos y enriquecidos desde diferentes perspectivas.

Esta colaboración resulta especialmente valiosa en contextos interdisciplinarios. La innovación educativa puede requerir conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares que difícilmente se encuentran concentrados en una sola persona. Los equipos permiten combinar estas capacidades y desarrollar propuestas más integrales.

El trabajo colaborativo también contribuye a la continuidad. Una innovación desarrollada exclusivamente por una persona puede desaparecer cuando esta deja de participar. Cuando el conocimiento se distribuye entre diferentes integrantes de un equipo, aumentan las posibilidades de mantener y perfeccionar la experiencia.

La **motivación** constituye igualmente un componente de la cultura innovadora. Kravchenko et al. (2020) destacan su importancia dentro de los procesos pedagógicos innovadores. Los docentes necesitan percibir que el esfuerzo requerido para innovar posee sentido y que existe una posibilidad real de generar mejoras. Esta motivación puede ser intrínseca, relacionada con el compromiso profesional, pero también puede fortalecerse mediante condiciones institucionales adecuadas.

El reconocimiento desempeña aquí una función relevante. Las innovaciones requieren tiempo para diseñar materiales, experimentar, evaluar y documentar resultados. Cuando estas actividades permanecen completamente invisibles dentro de la valoración académica, pueden ser percibidas como una carga adicional. Reconocer las contribuciones innovadoras transmite una señal institucional acerca de su importancia.

Sin embargo, el reconocimiento no debería limitarse exclusivamente a premios o incentivos económicos. La posibilidad de presentar experiencias, participar en proyectos, acceder a formación o recibir apoyo para publicar resultados también puede constituir formas significativas de valoración. Lo importante es integrar la innovación dentro de la trayectoria académica del docente.

La cultura de innovación se encuentra asimismo vinculada con la **autonomía**. Los profesores necesitan cierto margen para adaptar sus estrategias a las características de las asignaturas y estudiantes. Una excesiva estandarización puede reducir las posibilidades de experimentación. No obstante, la autonomía debe coexistir con mecanismos de evaluación y responsabilidad que permitan conocer los resultados.

Este equilibrio entre autonomía y estructura constituye uno de los desafíos centrales de la gestión universitaria. Los modelos de innovación proporcionan orientaciones comunes, mientras que los docentes adaptan esas orientaciones a sus contextos. De esta forma, la institución puede establecer principios generales sin imponer procedimientos idénticos para todas las disciplinas.

La transformación digital está modificando también las condiciones de esta cultura. Las tecnologías permiten compartir conocimiento con mayor rapidez, crear comunidades virtuales y colaborar entre diferentes unidades o instituciones. Kaushik (2019) muestra cómo las plataformas digitales pueden favorecer procesos de innovación mediante interacciones continuas y participación de diferentes actores. Estas posibilidades pueden ser aprovechadas en las universidades para fortalecer redes de aprendizaje profesional.

Al mismo tiempo, la aceleración tecnológica incrementa la necesidad de una cultura capaz de aprender. Las herramientas utilizadas actualmente pueden ser sustituidas rápidamente por otras, por lo que el conocimiento instrumental posee una vida relativamente limitada. La capacidad verdaderamente sostenible consiste en aprender a evaluar nuevas tecnologías y determinar cuándo resultan pertinentes.

En este contexto, el liderazgo necesita promover una visión de la transformación digital centrada en el aprendizaje y no exclusivamente en la adquisición tecnológica. Las

decisiones sobre plataformas, inteligencia artificial u otras tecnologías emergentes deben relacionarse con objetivos institucionales y necesidades educativas. La innovación tecnológica requiere el mismo rigor de planificación y evaluación que cualquier otra transformación.

La **gestión del conocimiento** permite conservar los aprendizajes producidos durante estos cambios. Una institución que documenta sus experiencias de transformación digital puede evitar repetir dificultades y desarrollar criterios propios para evaluar futuras herramientas. Este conocimiento acumulado fortalece progresivamente su capacidad de adaptación.

De esta manera, gestión del conocimiento, liderazgo y cultura de innovación forman un sistema interdependiente. La gestión del conocimiento permite aprovechar aquello que la organización aprende; el liderazgo crea condiciones para orientar y sostener los procesos; y la cultura determina en gran medida la disposición de las personas para participar, experimentar y compartir.

Cuando alguno de estos componentes es débil, la innovación puede perder continuidad. Una institución puede contar con docentes creativos, pero desaprovechar sus experiencias si no gestiona el conocimiento. Puede disponer de repositorios y sistemas tecnológicos, pero obtener escasa participación si la cultura no favorece el intercambio. Del mismo modo, puede existir disposición para innovar, pero las iniciativas pueden fragmentarse cuando falta liderazgo capaz de proporcionar dirección y recursos.

La articulación entre estos elementos permite avanzar hacia el concepto de **organización que aprende**. En una universidad de estas características, las experiencias no desaparecen después de su ejecución. Son evaluadas, documentadas, compartidas y utilizadas para orientar nuevas decisiones. El conocimiento generado por una persona puede convertirse progresivamente en conocimiento de un equipo y posteriormente en capacidad institucional.

Este proceso adquiere especial importancia para las buenas prácticas docentes. Una práctica valiosa alcanza mayor impacto cuando deja de pertenecer exclusivamente al profesor que la desarrolló y se convierte en conocimiento disponible para otros. La

sistematización y transferencia permiten que una experiencia pueda ser revisada, adaptada y mejorada.

La innovación educativa puede entonces concebirse como un **ciclo de creación y circulación del conocimiento**. Una necesidad genera una idea; la idea se transforma en una experiencia; la experiencia produce resultados; los resultados generan aprendizajes; estos son sistematizados y compartidos; y el conocimiento resultante puede originar nuevas innovaciones. La cultura institucional y el liderazgo proporcionan las condiciones que permiten mantener este ciclo activo.

En el ámbito universitario, esta dinámica posee un significado particular porque conecta directamente docencia, innovación y conocimiento. El profesor no es solamente usuario de teorías y metodologías desarrolladas por otros, sino también productor de conocimiento acerca de su propia práctica. Reconocer esta capacidad permite fortalecer el carácter reflexivo y científico de la actividad docente.

Por ello, la gestión de la innovación educativa necesita avanzar desde una lógica centrada en proyectos hacia una lógica orientada a **capacidades institucionales**. Los proyectos poseen un inicio y un final; la capacidad de innovar necesita permanecer. Esta capacidad se construye mediante personas preparadas, liderazgo, sistemas de conocimiento y una cultura que convierta la mejora en una actividad habitual.

La universidad que logra esta articulación no necesita comenzar desde cero frente a cada nuevo desafío. Puede recurrir a su experiencia acumulada, identificar aquello que funcionó, reconocer los errores anteriores y construir nuevas respuestas sobre una base de conocimiento cada vez mayor. Esta memoria institucional constituye uno de los principales activos de una organización innovadora.

En definitiva, la gestión del conocimiento, el liderazgo y la cultura de innovación constituyen condiciones fundamentales para que la innovación educativa trascienda las iniciativas aisladas. Gestionar conocimiento permite conservar y transferir los aprendizajes; liderar significa proporcionar dirección, confianza y condiciones para actuar; y construir una cultura innovadora implica convertir la búsqueda de mejoras en una práctica compartida.

La verdadera capacidad innovadora de una universidad se manifiesta, por tanto, no solo en su habilidad para generar nuevas ideas, sino en su capacidad para **aprender de ellas, compartir lo aprendido y convertir ese conocimiento en nuevas posibilidades de transformación**. Cuando la experiencia individual se transforma en aprendizaje colectivo, la innovación deja de depender de personas o proyectos particulares y comienza a formar parte de la identidad y de la capacidad permanente de la institución.

La gestión de la innovación educativa constituye una capacidad estratégica para las instituciones de educación superior que buscan responder de manera organizada a los cambios que experimentan la enseñanza, el aprendizaje y la producción de conocimiento. A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que innovar no consiste simplemente en introducir novedades, tecnologías o metodologías diferentes, sino en desarrollar procesos intencionados capaces de identificar necesidades, diseñar respuestas, implementarlas, evaluar sus resultados y convertir la experiencia obtenida en conocimiento susceptible de generar nuevas mejoras.

Los referentes teóricos examinados muestran una evolución desde concepciones centradas en la innovación como cambio hacia perspectivas sistémicas que incorporan planificación, liderazgo, evaluación, gestión del conocimiento, colaboración y mejora continua. En este tránsito, modelos como los desarrollados para la innovación educativa, el método MAIN y los sistemas de gestión vinculados con la familia ISO 56000 proporcionan diferentes marcos para comprender cómo las iniciativas innovadoras pueden organizarse y adquirir continuidad dentro de las instituciones (Ortega et al., 2007; Fidalgo-Blanco & Sein-Echaluce, 2018; ISO, 2019; Idris, 2021).

Esta perspectiva permite reconocer que la planificación constituye mucho más que una etapa inicial. Identificar adecuadamente una situación susceptible de mejora, conocer a quienes participan en ella, establecer objetivos y seleccionar estrategias pertinentes determina buena parte de la coherencia posterior de la innovación. A su vez, el desarrollo convierte estas decisiones en experiencias concretas y genera información que permite comprobar, ajustar y perfeccionar las soluciones implementadas. La innovación adquiere así una naturaleza iterativa en la que planificación, aplicación, evaluación y mejora mantienen una relación permanente.

La evaluación ocupa una posición especialmente relevante dentro de esta dinámica. Una experiencia no puede considerarse valiosa únicamente porque resulte novedosa o sea percibida favorablemente. Es necesario disponer de evidencia que permita comprender los cambios producidos, las dificultades encontradas y las condiciones que explican sus resultados. La evaluación convierte la experiencia en aprendizaje y proporciona la base para introducir modificaciones que permitan consolidar las innovaciones y mejorar progresivamente su efectividad.

La divulgación amplía esta lógica al trasladar los aprendizajes desde el ámbito individual hacia el institucional. Cuando las experiencias son documentadas, sistematizadas y compartidas, pueden convertirse en referentes para otros docentes y alimentar posteriores procesos de innovación. Esta capacidad resulta particularmente importante en la universidad, donde una considerable cantidad de conocimiento pedagógico se construye mediante la experiencia cotidiana del profesorado. La innovación alcanza un significado institucional cuando aquello aprendido puede trascender el espacio donde originalmente fue generado.

La transformación digital amplía considerablemente estas posibilidades, pero también confirma que la tecnología no constituye por sí misma una innovación educativa. Su incorporación adquiere valor cuando responde a necesidades formativas y se integra coherentemente con conocimientos disciplinares y estrategias pedagógicas. Las competencias digitales docentes, la infraestructura tecnológica y los nuevos recursos pueden actuar como facilitadores, siempre que formen parte de procesos planificados y orientados hacia objetivos educativos concretos (Cejás & Navío, 2018; Sarango, 2021; Alca Gómez et al., 2024).

De igual manera, la innovación sostenible requiere condiciones organizacionales que permitan conservar y aprovechar el conocimiento generado. La gestión del conocimiento proporciona mecanismos para transformar la experiencia en un recurso compartido; el liderazgo orienta los esfuerzos, facilita recursos y genera condiciones para la participación; mientras que la cultura de innovación favorece la colaboración, la experimentación responsable y la disposición hacia la mejora. Estos componentes muestran que la capacidad innovadora no reside exclusivamente en las personas ni en las tecnologías, sino en las relaciones que la institución consigue construir entre ellas.

En consecuencia, una universidad innovadora no se define por la cantidad de proyectos que desarrolla ni por la rapidez con la que incorpora nuevas tecnologías. Su verdadera capacidad se manifiesta cuando consigue **aprender sistemáticamente de sus propias experiencias**. Esto supone identificar aquello que funciona, reconocer aquello que necesita modificarse, conservar los aprendizajes obtenidos y crear mecanismos para que el conocimiento pueda circular dentro de la comunidad académica.

La gestión de la innovación educativa puede comprenderse, finalmente, como un proceso continuo en el que **planificar permite orientar, innovar permite transformar, evaluar permite aprender y divulgar permite multiplicar el conocimiento generado**. La interacción entre estos procesos convierte las experiencias individuales en capacidades colectivas y crea condiciones para que la mejora deje de depender exclusivamente de iniciativas circunstanciales.

Sobre esta base conceptual se abre una segunda dimensión fundamental: las **buenas prácticas docentes**. Si la gestión de la innovación proporciona la estructura mediante la cual pueden organizarse y aprovecharse los procesos de transformación, las prácticas desarrolladas por los profesores representan uno de los principales espacios donde esa innovación adquiere una expresión concreta. Comprender sus fundamentos, dimensiones y posibilidades de sistematización permitirá establecer el vínculo entre la capacidad institucional para innovar y la experiencia cotidiana mediante la cual el docente transforma esa capacidad en mejores oportunidades de aprendizaje.

CAPÍTULO II

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

La calidad de la educación superior se encuentra estrechamente vinculada con la manera en que los docentes transforman sus conocimientos, experiencias y competencias profesionales en oportunidades efectivas de aprendizaje. La enseñanza universitaria no consiste únicamente en transmitir contenidos disciplinares, sino en diseñar situaciones que permitan a los estudiantes comprender, aplicar, cuestionar y construir conocimiento. En este escenario, las buenas prácticas docentes constituyen una referencia fundamental para analizar aquellas actuaciones que contribuyen de manera significativa al proceso formativo y que, mediante su sistematización, pueden convertirse en fuentes de aprendizaje para otros profesores y para la propia institución.

El concepto de buena práctica docente posee una naturaleza compleja. No existe una única metodología capaz de producir los mismos resultados en todos los contextos ni un conjunto rígido de procedimientos que determine automáticamente la calidad de la enseñanza. Las características de los estudiantes, la disciplina, los objetivos formativos, los recursos disponibles y el contexto institucional influyen directamente sobre la pertinencia de las decisiones pedagógicas. Por ello, una buena práctica debe comprenderse principalmente por su capacidad para responder de manera adecuada a una situación educativa determinada y generar resultados favorables que puedan ser analizados y sustentados.

Los estudios sobre enseñanza universitaria han mostrado que las buenas prácticas se encuentran relacionadas con diferentes dimensiones de la actuación del profesor. Bain (2006), a partir del análisis de docentes universitarios reconocidos por la calidad de su enseñanza, destaca características asociadas con el dominio de la disciplina, la capacidad para facilitar la comprensión de cuestiones complejas y la influencia positiva ejercida sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estos planteamientos permiten comprender que una buena práctica no depende exclusivamente de la utilización de determinadas técnicas, sino de la articulación entre conocimiento, pedagogía y actuación profesional.

Esta perspectiva es reforzada por Del Mastro Vecchione (2012), quien plantea que las buenas prácticas docentes deben analizarse considerando la complejidad del contexto universitario y las diferentes dimensiones que intervienen en la actividad del profesor. El contenido, la dimensión pedagógica y la dimensión personal se encuentran estrechamente vinculados y permiten comprender la enseñanza como una actividad en la que convergen saber disciplinar, capacidad didáctica y características profesionales y humanas del docente.

El **contenido** constituye una primera dimensión esencial. La enseñanza universitaria exige un conocimiento sólido de la disciplina, pero también la capacidad para organizarlo y transformarlo en experiencias comprensibles para los estudiantes. Dominar una materia no significa únicamente acumular información, sino reconocer sus conceptos fundamentales, establecer relaciones entre ellos, contextualizarlos y seleccionar aquello que resulta relevante para alcanzar los propósitos formativos. El conocimiento disciplinar adquiere valor pedagógico cuando puede convertirse en oportunidades de aprendizaje.

La **dimensión pedagógica** comprende las estrategias, metodologías, recursos y procesos de evaluación mediante los cuales el docente organiza la enseñanza. Las buenas prácticas requieren seleccionar estas herramientas de acuerdo con los objetivos educativos y las características de quienes aprenden. En este sentido, Smith y Chi (2019) destacan, desde la evidencia disponible sobre prácticas de enseñanza de alto impacto, la importancia de generar ambientes de aprendizaje estructurados, favorecer la participación activa, proporcionar retroalimentación y establecer condiciones que permitan a los estudiantes involucrarse efectivamente en su proceso formativo.

La tercera dimensión corresponde a la **persona del docente**. La enseñanza se desarrolla mediante relaciones humanas y, por ello, las actitudes, expectativas, capacidades comunicativas y disposición hacia la reflexión también influyen sobre la experiencia educativa. Guzmán (2018) destaca diferentes características presentes en las buenas prácticas de profesores de educación superior, mostrando que la calidad de la enseñanza se relaciona tanto con la organización y el dominio del conocimiento como con la manera en que el profesor adapta su actuación a las características de su disciplina y de sus estudiantes.

Estas dimensiones no funcionan de manera independiente. El conocimiento disciplinar necesita estrategias pedagógicas para convertirse en aprendizaje, mientras que las metodologías requieren docentes capaces de adaptarlas a contextos específicos. La interacción entre contenido, pedagogía y persona permite comprender las buenas prácticas como configuraciones complejas de decisiones y actuaciones profesionales.

La transformación tecnológica ha añadido una nueva dimensión a esta relación. Las competencias digitales forman parte creciente del repertorio profesional del profesor universitario. Alca Gómez et al. (2024) relacionan las competencias digitales con las buenas prácticas de enseñanza, mientras que Sarango (2021) destaca su contribución a los procesos de innovación educativa. El desafío actual no consiste únicamente en dominar tecnologías, sino en integrarlas de manera coherente con el conocimiento disciplinar y las estrategias pedagógicas.

Esta integración puede comprenderse mediante perspectivas como el modelo TPACK, que articula conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido. Cejas y Navío (2018) destacan la importancia de superar una formación exclusivamente instrumental para avanzar hacia una comprensión integrada de las posibilidades educativas de la tecnología. Una buena práctica digital no se define, por tanto, por la cantidad de herramientas utilizadas, sino por la pertinencia con la que estas contribuyen a los objetivos del aprendizaje.

Las buenas prácticas poseen además una estrecha relación con la **innovación educativa**. Una experiencia desarrollada para responder a un problema de enseñanza puede convertirse en una práctica valiosa cuando sus resultados son favorables y existe evidencia que permita comprenderlos. Del mismo modo, una buena práctica puede constituirse en punto de partida para nuevas innovaciones cuando otros profesores la conocen, adaptan y perfeccionan.

Esta relación permite establecer un puente con lo desarrollado en el capítulo anterior. La gestión de la innovación proporciona mecanismos para planificar, implementar, evaluar y divulgar nuevas experiencias; las buenas prácticas representan una de las formas mediante las cuales los resultados de estos procesos pueden consolidarse. La innovación genera experiencias y aprendizajes, mientras que la

sistematización permite transformar aquellos resultados valiosos en conocimiento susceptible de ser compartido.

Durán y Estay-Niculcar (2016) destacan precisamente la importancia de la transferibilidad dentro del concepto de buenas prácticas. Una experiencia adquiere mayor valor cuando puede ser comprendida y adaptada más allá del contexto donde fue desarrollada. Esto no significa reproducirla mecánicamente, sino identificar sus principios, procedimientos y resultados para determinar su pertinencia frente a otras situaciones educativas.

La **documentación y sistematización** resultan, por ello, fundamentales. Una práctica docente puede producir excelentes resultados y, sin embargo, permanecer invisible para la institución cuando no existe un registro que permita conocerla. Documentar implica explicar qué problema fue identificado, qué estrategia se utilizó, cómo se desarrolló, qué recursos fueron necesarios y qué resultados se obtuvieron. La experiencia individual comienza así a convertirse en conocimiento compartido.

Esta capacidad posee especial relevancia en la educación superior porque las universidades reúnen profesores con diferentes trayectorias profesionales y académicas. Cada docente acumula experiencias que pueden aportar conocimientos útiles para otros miembros de la comunidad. La sistematización de buenas prácticas permite aprovechar esta diversidad y construir progresivamente una memoria institucional de la enseñanza.

El desarrollo de buenas prácticas también se encuentra relacionado con la **reflexión profesional**. El profesor necesita analizar los resultados de sus decisiones, reconocer fortalezas y dificultades y modificar sus estrategias cuando sea necesario. Aravena (2020) destaca el valor del acompañamiento y de los procesos de retroalimentación para mejorar las prácticas y favorecer el desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, la mejora de la enseñanza no constituye un acontecimiento aislado, sino un proceso continuo de aprendizaje.

La reflexión adquiere mayor profundidad cuando se desarrolla en colaboración con otros profesores. Compartir experiencias permite contrastar perspectivas, identificar problemas comunes y construir soluciones colectivas. La buena práctica deja entonces de

ser únicamente una característica individual y puede convertirse en parte de una cultura académica orientada hacia la mejora.

En este proceso, la motivación y participación de los estudiantes constituyen referencias indispensables. Una enseñanza de calidad no puede analizarse exclusivamente desde aquello que hace el profesor, sino también desde las oportunidades que genera para que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje. Las metodologías, recursos y tecnologías adquieren sentido cuando contribuyen a fortalecer esa participación y permiten alcanzar los resultados formativos esperados.

La educación superior contemporánea exige, además, que las buenas prácticas sean capaces de responder a contextos en permanente transformación. Los cambios tecnológicos, las nuevas demandas profesionales y la creciente disponibilidad de información requieren docentes capaces de actualizar sus estrategias y aprender continuamente. Una práctica considerada adecuada no debe convertirse en una fórmula inmutable; necesita ser revisada cuando cambian las condiciones que justificaron su utilización.

Por esta razón, las buenas prácticas docentes se encuentran estrechamente relacionadas con la mejora continua. Evaluar aquello que ocurre en el aula, identificar oportunidades, introducir modificaciones y observar nuevamente los resultados configura un proceso similar al que caracteriza la innovación educativa. La diferencia reside en que la buena práctica representa una experiencia que ha logrado demostrar pertinencia y valor dentro de un determinado contexto y que puede proporcionar aprendizajes para futuras actuaciones.

En este marco, el presente capítulo profundiza en los **referentes teóricos y fundamentos de las buenas prácticas docentes**, examinando sus principales características y las dimensiones vinculadas con el contenido, la pedagogía y la persona. Posteriormente, se abordan las estrategias y metodologías utilizadas en la enseñanza universitaria, las competencias digitales y la integración pedagógica de la tecnología, así como la relación entre innovación y mejora de la práctica docente.

Finalmente, se analizarán la evaluación, la reflexión y el desarrollo profesional como mecanismos que permiten perfeccionar la actuación del profesor, para posteriormente abordar la sistematización y transferencia de las buenas prácticas. Este recorrido permitirá comprender que una práctica docente adquiere mayor valor cuando no solamente produce resultados favorables, sino cuando puede ser **analizada, documentada, compartida y utilizada como conocimiento para impulsar nuevas mejoras.**

Las buenas prácticas docentes representan, en consecuencia, un punto de encuentro entre experiencia profesional, conocimiento pedagógico e innovación. Su estudio permite reconocer aquello que los profesores construyen mediante su trabajo cotidiano y, al mismo tiempo, plantea el desafío de evitar que ese conocimiento permanezca exclusivamente en quienes lo generaron. Convertir la experiencia docente en aprendizaje colectivo constituye una de las condiciones fundamentales para que la universidad pueda mejorar de manera sostenida y construir una verdadera cultura de innovación educativa.

2.1. REFERENTES TEÓRICOS SOBRE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

El estudio de las buenas prácticas docentes se ha consolidado como una línea relevante dentro de la investigación sobre calidad de la educación superior. Su interés parte de una cuestión fundamental: comprender qué características poseen aquellas prácticas de enseñanza que favorecen de manera significativa el aprendizaje y qué condiciones permiten que dichas experiencias puedan ser reconocidas, analizadas y eventualmente transferidas hacia otros contextos. Esta perspectiva supera la búsqueda de un modelo único de buen profesor y dirige la atención hacia las decisiones, estrategias y formas de interacción mediante las cuales los docentes construyen experiencias educativas valiosas.

Uno de los referentes fundamentales en este campo es el trabajo de **Ken Bain (2006)** sobre profesores universitarios reconocidos por la calidad de su enseñanza. Su aproximación permitió desplazar la atención desde la simple utilización de técnicas pedagógicas hacia una comprensión más amplia del desempeño docente. Los profesores

destacados no se caracterizan exclusivamente por conocer profundamente sus disciplinas, sino por su capacidad para comprender cómo aprenden los estudiantes, formular preguntas relevantes, generar desafíos intelectuales y construir ambientes en los que el aprendizaje pueda adquirir significado.

El aporte de Bain (2006) resulta particularmente importante porque permite comprender que una buena práctica docente no puede reducirse a una metodología específica. Dos profesores pueden utilizar estrategias diferentes y producir resultados educativos valiosos. El elemento fundamental se encuentra en la coherencia entre aquello que se pretende enseñar, la forma en que se organiza la experiencia y la capacidad del docente para favorecer una transformación en la manera de pensar y aprender de los estudiantes. De este modo, la calidad de la práctica se encuentra relacionada con sus efectos formativos y no únicamente con sus características externas.

Esta perspectiva es retomada por **Del Mastro Vecchione (2012)** en el análisis de las buenas prácticas del docente universitario. La autora advierte que calificar una práctica como buena implica necesariamente considerar el contexto en el cual se desarrolla. La enseñanza universitaria está condicionada por la naturaleza de la institución, el modelo educativo, las características de las asignaturas, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, las expectativas de los estudiantes y las particularidades profesionales del profesor. Por ello, la valoración de una práctica requiere comprender la interacción entre estos elementos.

Uno de los aportes especialmente útiles de Del Mastro Vecchione (2012) consiste en organizar la actuación del profesor alrededor de tres dimensiones: **contenido, pedagogía y persona**. Esta estructura permite reconocer que una buena práctica docente surge de la interacción entre el dominio de aquello que se enseña, la capacidad para organizar pedagógicamente ese conocimiento y las características personales y profesionales mediante las cuales el docente establece relaciones con sus estudiantes.

La dimensión del contenido comprende el conocimiento disciplinar que sustenta la actividad docente. El profesor universitario necesita dominar los fundamentos, conceptos y problemas de su especialidad, pero también desarrollar la capacidad para seleccionar y organizar ese conocimiento en función de los objetivos formativos. La

enseñanza exige transformar un saber especializado en una estructura susceptible de ser comprendida progresivamente por quienes se encuentran en proceso de formación.

La dimensión pedagógica se encuentra relacionada con la manera en que el docente convierte ese conocimiento en experiencias de aprendizaje. Comprende la planificación, las metodologías, los recursos, las actividades y los procesos de evaluación. Una buena práctica requiere coherencia entre estos componentes y los resultados que se pretende alcanzar. La utilización de una metodología determinada no constituye por sí sola evidencia de calidad; su pertinencia depende de la relación que mantenga con el contenido, los estudiantes y los objetivos educativos.

La dimensión personal incorpora las características del docente que influyen sobre la interacción educativa. La disposición para escuchar, la capacidad de comunicación, la responsabilidad, las expectativas sobre los estudiantes, la actitud frente a las dificultades y la capacidad para reflexionar sobre la propia actuación forman parte de esta dimensión. La enseñanza universitaria es una actividad profesional, pero también constituye una relación humana en la que las actuaciones del profesor pueden influir considerablemente sobre la motivación y la experiencia académica del estudiante.

Los planteamientos de **Zabalza Beraza (2012)** contribuyen igualmente a comprender las buenas prácticas desde la enseñanza universitaria. Su estudio permite reconocer que analizar experiencias docentes valiosas constituye una vía para conocer cómo se desarrolla realmente la enseñanza y qué elementos pueden favorecer su mejora. Las buenas prácticas adquieren así una función formativa: no se estudian únicamente para reconocer a determinados profesores, sino para generar conocimiento acerca de la docencia universitaria.

Esta perspectiva introduce una característica fundamental: una buena práctica necesita ser **analizable**. Cuando una experiencia puede ser descrita, contextualizada y examinada, sus componentes comienzan a convertirse en conocimiento susceptible de ser utilizado por otros. El valor de estudiar buenas prácticas reside precisamente en identificar principios y decisiones que puedan aportar elementos para la reflexión profesional, sin asumir que deban reproducirse exactamente en contextos diferentes.

La literatura muestra, por tanto, que el concepto de buena práctica se encuentra estrechamente relacionado con la idea de **contextualización**. Durán y Estay-Niculcar (2016) destacan que las buenas prácticas poseen capacidad de transferencia y adaptación, pero esta característica no implica una aplicación automática. Una experiencia desarrollada con éxito en determinado escenario necesita ser interpretada antes de trasladarse hacia otro. Las características institucionales, tecnológicas, disciplinares y humanas pueden modificar considerablemente sus resultados.

Esta capacidad de transferencia permite diferenciar una experiencia individual de una buena práctica con potencial para generar aprendizaje colectivo. Una estrategia utilizada exitosamente por un profesor adquiere mayor valor cuando puede explicarse qué problema atendió, cómo fue implementada, qué condiciones fueron necesarias y qué resultados produjo. De esta manera, otros docentes pueden analizar sus componentes y determinar cuáles podrían resultar pertinentes para sus propias realidades.

Guzmán (2018) aporta otra aproximación relevante al analizar las buenas prácticas de enseñanza de profesores de educación superior. Su trabajo muestra la importancia de considerar la organización de la enseñanza, el pensamiento del docente y las actitudes con las que desarrolla su labor. Asimismo, evidencia que las características de una buena enseñanza pueden adquirir expresiones diferentes dependiendo del campo disciplinar. Mientras determinadas áreas pueden conceder mayor importancia a la comprensión teórica, otras requieren enfatizar la aplicación, la ejercitación o la resolución de problemas.

Esta diferenciación posee particular importancia para la educación superior. La enseñanza universitaria se desarrolla dentro de culturas disciplinares que poseen formas específicas de construir y validar conocimiento. Por ello, las buenas prácticas docentes necesitan mantener relación con la naturaleza de aquello que se enseña. Una estrategia adecuada para una disciplina predominantemente conceptual puede requerir modificaciones importantes cuando se utiliza en un área orientada hacia el diseño, la experimentación o la solución de problemas.

La revisión realizada por **Smith y Chi (2019)** sobre prácticas docentes de alto impacto proporciona una perspectiva complementaria basada en evidencia. Sus resultados

destacan principios relacionados con ambientes de aprendizaje estructurados, participación activa, interacción entre profesores y estudiantes, cooperación, retroalimentación, expectativas académicas y reconocimiento de diferentes formas de aprender. Estos componentes muestran que las buenas prácticas no se concentran exclusivamente en aquello que hace el profesor durante la exposición de contenidos, sino en la totalidad de condiciones que construye para favorecer el aprendizaje.

La participación activa ocupa un lugar especialmente significativo. Una buena práctica procura que el estudiante no permanezca exclusivamente como receptor de información, sino que pueda utilizar el conocimiento, formular preguntas, resolver problemas, contrastar perspectivas y producir respuestas propias. La enseñanza adquiere así una función de mediación: el profesor organiza condiciones para que el estudiante participe intelectualmente en la construcción de su aprendizaje.

La **retroalimentación** constituye otro componente relevante. Informar oportunamente al estudiante acerca de sus avances, dificultades y posibilidades de mejora permite que la evaluación se convierta en parte del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, evaluar no significa únicamente asignar una calificación al final de una actividad, sino proporcionar información que permita orientar el desempeño posterior.

Las investigaciones más recientes han ampliado estos planteamientos incorporando la perspectiva de los propios profesores. **Lundberg (2022)** estudió las percepciones de académicos acerca de las buenas prácticas docentes en educación superior, mostrando que existen diferentes formas de comprender una enseñanza de calidad. Esta diversidad refuerza la idea de que las buenas prácticas no pueden reducirse a una lista universal de comportamientos, pues se encuentran condicionadas por las concepciones educativas, las experiencias profesionales y los contextos donde trabajan los docentes.

La reflexión individual y colaborativa adquiere, desde esta perspectiva, una función especialmente relevante. Cuando los profesores analizan aquello que consideran una buena enseñanza y contrastan sus experiencias con las de otros colegas, pueden revisar sus propias prácticas. La discusión profesional se convierte entonces en una herramienta para el desarrollo docente.

Esta relación entre reflexión y mejora aparece también en el trabajo de **Aravena (2020)** sobre acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional. Los procesos de asesoramiento, observación y retroalimentación permiten analizar las prácticas desarrolladas y generar oportunidades de mejora. El acompañamiento adquiere mayor valor cuando no se concibe como un mecanismo exclusivamente fiscalizador, sino como un espacio de reflexión profesional.

La buena práctica se vincula así con una concepción del docente como profesional capaz de **aprender de su propia experiencia**. La enseñanza genera información de manera permanente: respuestas de los estudiantes, resultados de evaluaciones, dificultades de comprensión, niveles de participación y productos académicos. El profesor reflexivo utiliza estas evidencias para revisar sus decisiones y modificar sus estrategias.

La formación académica y profesional también interviene en este proceso. **Del Águila Riva (2019)** encontró relaciones entre el perfil profesional del profesor universitario y su desempeño docente, destacando la importancia de la formación académica, la capacitación pedagógica y la experiencia. Estos elementos proporcionan una base para comprender que las buenas prácticas no dependen exclusivamente de características personales, sino que pueden fortalecerse mediante procesos de desarrollo profesional.

La formación continua resulta particularmente importante porque la enseñanza universitaria se desarrolla en contextos cambiantes. Los conocimientos disciplinares evolucionan, aparecen nuevas metodologías y las tecnologías modifican las posibilidades educativas. Una buena práctica no puede entenderse como un repertorio adquirido definitivamente; requiere actualización y capacidad de adaptación.

La incorporación de las **competencias digitales** constituye uno de los cambios más significativos en esta evolución. Sarango (2021) analiza la competencia digital docente como un factor que puede contribuir a estimular procesos de innovación educativa. El acceso, gestión y utilización crítica de información digital, la comunicación, la colaboración y la creación de contenidos forman parte de capacidades cada vez más vinculadas con el desempeño del profesor universitario.

En el contexto peruano, **Alca Gómez et al. (2024)** estudiaron la relación entre competencias digitales y buenas prácticas de enseñanza en docentes vinculados con el área de Ingeniería de Sistemas. Sus aportes permiten reforzar la idea de que las capacidades digitales pueden favorecer la práctica docente cuando se integran adecuadamente dentro del proceso educativo. El valor no reside simplemente en conocer herramientas tecnológicas, sino en utilizarlas para desarrollar mejores experiencias de enseñanza.

Esta relación encuentra una base conceptual relevante en el modelo **TPACK**, analizado por Cejas y Navío (2018), que articula el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Su importancia para las buenas prácticas reside en mostrar que la competencia docente contemporánea se construye en la intersección entre aquello que se enseña, la manera en que se enseña y los recursos tecnológicos utilizados para hacerlo.

Una práctica tecnológicamente avanzada puede ser pedagógicamente limitada si carece de coherencia con los objetivos de aprendizaje. Del mismo modo, una estrategia pedagógica sólida puede ampliar considerablemente sus posibilidades mediante una integración tecnológica pertinente. La buena práctica surge del equilibrio entre estos elementos y de la capacidad del docente para decidir cuándo, cómo y para qué utilizar cada recurso.

Hidalgo (2022) aporta a esta discusión desde el análisis de la innovación educativa del profesorado universitario y la formación en tecnologías digitales. La integración tecnológica se produce mediante diferentes niveles de adopción y requiere procesos de acompañamiento ajustados a las características del docente. Este planteamiento permite evitar una concepción homogénea del profesorado y reconocer que el desarrollo de buenas prácticas necesita considerar trayectorias profesionales y competencias diferentes.

La relación entre buenas prácticas e **innovación educativa** constituye otro de los ejes centrales de los referentes revisados. Fidalgo Blanco et al. (2019) plantean métodos para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente y destacan la necesidad de estructurar las experiencias para facilitar su comprensión y transferencia. Una innovación que demuestra resultados favorables puede transformarse progresivamente en una buena

práctica cuando existe evidencia suficiente y sus procedimientos han sido adecuadamente sistematizados.

Sein-Echaluze et al. (2014) también vinculan innovación y buenas prácticas al destacar experiencias educativas que generan mejoras y pueden proporcionar conocimiento para otros escenarios. Esta relación no significa que toda buena práctica tenga que ser completamente novedosa. Una práctica puede ser valiosa porque utiliza de manera especialmente pertinente metodologías ya conocidas. El criterio central continúa siendo su capacidad para responder a necesidades y producir resultados educativos relevantes.

La **evidencia** constituye, por tanto, un componente fundamental. Una práctica no debería calificarse como buena únicamente porque sea popular, novedosa o apreciada por quien la desarrolla. Es necesario disponer de información que permita sustentar su contribución. Esta evidencia puede proceder de resultados académicos, observaciones, productos de aprendizaje, percepciones de estudiantes u otras fuentes pertinentes.

La evaluación de las buenas prácticas debe considerar, sin embargo, la complejidad de la educación. Los resultados no siempre pueden atribuirse exclusivamente a una estrategia determinada, pues intervienen múltiples factores. Por ello, resulta conveniente utilizar diferentes evidencias y describir suficientemente el contexto donde se desarrolló la experiencia.

Esta necesidad conduce hacia la **sistematización**. Durán y Estay-Niculcar (2016) destacan características como transferibilidad y capacidad de adaptación dentro del estudio de las buenas prácticas. Para que estas características puedan desarrollarse resulta indispensable disponer de información organizada acerca de la experiencia. La sistematización permite transformar aquello que inicialmente pertenece a la práctica cotidiana en conocimiento susceptible de análisis.

En el ámbito institucional, esta función se relaciona con la gestión del conocimiento. **De Azambuja Donayre (2022)** estudia los factores que intervienen en la intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento y pone de manifiesto la influencia de aspectos motivacionales, organizacionales y de confianza

interpersonal. La existencia de buenas prácticas no garantiza automáticamente que sean conocidas por la comunidad académica. Es necesario construir condiciones que favorezcan su comunicación.

El marco institucional peruano también reconoce la importancia de promover y fortalecer buenas prácticas e innovación educativa. El **MINEDU (2019)** plantea mecanismos relacionados con la identificación, fortalecimiento, reconocimiento y difusión de experiencias educativas, vinculando las buenas prácticas con procesos de mejora y transferencia. Aunque estas disposiciones abarcan un contexto educativo más amplio que el estrictamente universitario, proporcionan principios relevantes sobre sistematización y difusión.

La posibilidad de transferir las buenas prácticas permite que estas se conviertan en parte del aprendizaje organizacional. Un docente puede conocer una experiencia desarrollada por otro profesor, analizarla y adaptar determinados componentes a su asignatura. La nueva aplicación generará resultados diferentes y, mediante su evaluación, puede producir nuevos aprendizajes. De esta manera, las prácticas evolucionan mediante ciclos sucesivos de adaptación.

Este proceso permite establecer una conexión directa con la gestión de la innovación educativa desarrollada en el capítulo anterior. La innovación proporciona mecanismos para identificar necesidades, diseñar soluciones, implementarlas y evaluarlas; la buena práctica representa una experiencia que ha generado resultados relevantes y cuyo conocimiento puede ser sistematizado. La divulgación permite conectar ambos procesos.

Los referentes examinados muestran además que una buena práctica docente posee una naturaleza **multidimensional**. No depende exclusivamente de los conocimientos del profesor, de sus metodologías o de su personalidad. Surge de la interacción entre diferentes componentes: dominio disciplinar, capacidad pedagógica, características profesionales y personales, conocimiento de los estudiantes, utilización pertinente de tecnologías, evaluación, reflexión y adaptación al contexto.

Esta multidimensionalidad explica por qué resulta difícil establecer recetas universales para la buena enseñanza. Lo que puede establecerse son principios que orienten la actuación. Entre ellos destacan la coherencia entre objetivos y estrategias, el dominio del contenido, la participación activa del estudiante, la retroalimentación, la reflexión sobre los resultados, la capacidad de adaptación y la disposición para mejorar.

Asimismo, una buena práctica necesita poseer cierto grado de **replicabilidad o transferibilidad**, entendida no como reproducción exacta, sino como posibilidad de que sus aprendizajes puedan ser utilizados en otros escenarios. Para ello resulta indispensable documentar no solamente aquello que funcionó, sino también las condiciones bajo las cuales produjo resultados.

Esta característica convierte las buenas prácticas en una fuente de conocimiento para la universidad. Cada experiencia sistematizada puede contribuir a la formación de otros docentes, orientar nuevas innovaciones y proporcionar evidencia para decisiones académicas. Cuando diferentes experiencias comienzan a acumularse, la institución desarrolla progresivamente una memoria de aquello que ha aprendido sobre su propia enseñanza.

Los aportes de Bain (2006), Del Mastro Vecchione (2012), Zabalza Beraza (2012), Durán y Estay-Niculcar (2016), Guzmán (2018), Smith y Chi (2019), Aravena (2020), Sarango (2021), Lundberg (2022), Hidalgo (2022), Alca Gómez et al. (2024) y otros referentes revisados permiten construir una visión integrada de las buenas prácticas docentes. Aunque proceden de enfoques y contextos diferentes, convergen en reconocer la importancia de la calidad del aprendizaje, la reflexión profesional, la adaptación al contexto y la posibilidad de aprender de la experiencia.

Desde esta perspectiva, las buenas prácticas docentes pueden comprenderse como **actuaciones educativas fundamentadas y contextualizadas que articulan conocimiento disciplinar, decisiones pedagógicas y capacidades profesionales para generar resultados favorables en el aprendizaje y producir experiencias susceptibles de análisis, mejora y transferencia**. Esta concepción evita reducirlas a un conjunto de técnicas y permite situarlas dentro de un proceso permanente de desarrollo profesional e innovación educativa.

En consecuencia, estudiar los referentes teóricos sobre buenas prácticas docentes significa estudiar también cómo las universidades aprenden acerca de su propia enseñanza. Identificar una práctica valiosa constituye solamente el primer paso; comprenderla, evaluarla, documentarla y compartirla permite que la experiencia individual pueda convertirse en conocimiento colectivo. En esta transición reside buena parte de su potencial para contribuir de manera sostenida a la calidad y transformación de la educación superior.

2.2. FUNDAMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Las buenas prácticas docentes constituyen una expresión concreta de la calidad de la enseñanza y representan el resultado de la interacción entre conocimientos disciplinares, competencias pedagógicas, experiencia profesional, capacidad reflexiva y características del contexto educativo. Su comprensión exige superar la idea de que existe una única manera correcta de enseñar. La diversidad de estudiantes, disciplinas, objetivos formativos y entornos institucionales determina que una práctica pueda producir resultados favorables en determinadas condiciones y requerir modificaciones cuando se traslada hacia otros escenarios.

El concepto de buena práctica posee antecedentes en diferentes campos de la gestión y progresivamente fue incorporado al ámbito educativo. En términos generales, una buena práctica hace referencia a una forma de actuación que ha demostrado resultados satisfactorios y que puede proporcionar aprendizajes para situaciones semejantes. Durán y Estay-Niculcar (2016) muestran que el concepto ha sido utilizado desde diferentes perspectivas, pero destacan como elementos comunes la capacidad de generar mejoras, responder eficazmente a determinadas necesidades y poseer posibilidades de transferencia hacia otros contextos.

Esta definición permite establecer una primera característica fundamental: una buena práctica no se determina exclusivamente por la intención del docente. Toda actividad educativa busca producir determinados aprendizajes, pero para reconocer una práctica como valiosa resulta necesario observar su funcionamiento y disponer de elementos que permitan sustentar sus resultados. La práctica adquiere relevancia cuando

existe correspondencia entre la necesidad identificada, las acciones desarrolladas y los efectos obtenidos.

Bain (2006) aporta uno de los fundamentos más influyentes para comprender esta perspectiva en la educación superior. Su estudio sobre profesores universitarios destacados mostró que la calidad docente no dependía de una técnica única ni de una personalidad específica. Los profesores analizados compartían, entre otros elementos, un profundo conocimiento de aquello que enseñaban y una preocupación por comprender cómo aprendían sus estudiantes. Su enseñanza buscaba generar transformaciones intelectuales duraderas y no solamente facilitar la reproducción de información.

Esta consideración permite situar el **aprendizaje del estudiante** como uno de los fundamentos principales de las buenas prácticas. Una práctica docente adquiere sentido cuando las decisiones del profesor crean condiciones para que los estudiantes comprendan, relacionen, apliquen y cuestionen aquello que aprenden. El centro de valoración no se encuentra únicamente en aquello que hace el profesor, sino en las oportunidades de aprendizaje que consigue generar mediante su actuación.

Del Mastro Vecchione (2012) profundiza en esta perspectiva al señalar que las buenas prácticas docentes deben comprenderse considerando las múltiples condiciones que intervienen en la enseñanza universitaria. El modelo educativo institucional, los contenidos, las características académicas y personales de profesores y estudiantes, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje y las interacciones producidas dentro y fuera del aula forman parte del contexto que permite interpretar una práctica.

La **contextualización** constituye, en consecuencia, una característica esencial. Una práctica no puede calificarse como buena independientemente de las circunstancias en las que se desarrolla. Una metodología que funciona adecuadamente con un determinado grupo puede requerir ajustes frente a estudiantes con conocimientos previos, necesidades o características diferentes. Del mismo modo, las estrategias utilizadas en ingeniería pueden responder a exigencias distintas de aquellas presentes en ciencias sociales, educación o ciencias de la salud.

Guzmán (2018) muestra precisamente que las buenas prácticas de los profesores universitarios pueden adoptar características diferentes dependiendo de la disciplina. Los docentes necesitan organizar y adaptar sus conocimientos de acuerdo con la naturaleza de aquello que enseñan. Algunas áreas pueden enfatizar el análisis conceptual, mientras que otras necesitan privilegiar la aplicación, la ejercitación o la solución de problemas. La pertinencia disciplinar forma así parte de la calidad de la enseñanza.

Esta característica conduce hacia otro fundamento: el **dominio del contenido**. El profesor universitario necesita poseer conocimientos sólidos acerca de su especialidad para identificar los conceptos centrales, establecer relaciones entre ellos y responder a las dificultades que pueden surgir durante el aprendizaje. Sin embargo, conocer ampliamente una disciplina no garantiza automáticamente la capacidad para enseñarla. El conocimiento especializado necesita ser reorganizado pedagógicamente.

Esta transformación constituye una de las tareas más complejas de la docencia. El profesor debe decidir qué enseñar, en qué secuencia, mediante qué ejemplos y con qué nivel de profundidad. Necesita distinguir aquello que resulta esencial de aquello que posee una importancia secundaria y anticipar las dificultades que pueden enfrentar los estudiantes. En este sentido, el dominio disciplinar constituye la base de una buena práctica, pero alcanza su verdadera función educativa cuando se integra con conocimiento pedagógico.

La **intencionalidad pedagógica** representa otro de sus fundamentos. Las actividades utilizadas en el aula deben responder a objetivos claramente definidos. Incorporar una metodología activa, una plataforma tecnológica o una dinámica colaborativa no constituye por sí mismo una buena práctica. Su pertinencia depende de la relación que mantenga con aquello que se pretende que el estudiante aprenda.

Esta coherencia entre objetivos, actividades y evaluación permite construir experiencias formativas consistentes. Cuando el docente define los aprendizajes esperados, puede seleccionar estrategias adecuadas y posteriormente valorar en qué medida fueron alcanzados. Las buenas prácticas poseen, por ello, una estructura que permite explicar las razones que justifican las decisiones adoptadas.

Smith y Chi (2019), mediante su revisión sobre prácticas de enseñanza de alto impacto en educación superior, destacan diferentes principios relacionados con una enseñanza efectiva, entre ellos la interacción entre estudiantes y profesores, la cooperación entre estudiantes, el aprendizaje activo, la retroalimentación oportuna, el tiempo dedicado a las actividades, las expectativas elevadas y el reconocimiento de diferentes formas de aprender. Estos elementos muestran que la calidad de la enseñanza se construye mediante múltiples dimensiones que interactúan.

El **aprendizaje activo** constituye una de estas características. Las buenas prácticas buscan generar oportunidades para que los estudiantes participen en la construcción y utilización del conocimiento. Analizar problemas, desarrollar proyectos, discutir casos, formular preguntas o producir soluciones permite superar una enseñanza exclusivamente basada en la recepción de información. El estudiante adquiere progresivamente mayor responsabilidad sobre su proceso formativo.

Esta participación no implica reducir la importancia del profesor. Por el contrario, exige una intervención docente más cuidadosa. Diseñar actividades de aprendizaje activo requiere seleccionar problemas adecuados, establecer orientaciones, acompañar el proceso y proporcionar retroalimentación. El profesor modifica su función: además de comunicar conocimiento, diseña condiciones para que los estudiantes puedan trabajar intelectualmente con él.

La **interacción** constituye otro componente fundamental. La enseñanza universitaria se desarrolla mediante relaciones entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes. Una buena práctica genera espacios donde preguntar, argumentar, contrastar ideas y recibir orientación. Estas interacciones permiten que el conocimiento deje de presentarse exclusivamente como información terminada y pueda convertirse en objeto de análisis.

La colaboración entre estudiantes también puede contribuir al desarrollo de competencias que trascienden los contenidos disciplinares. Trabajar en equipo exige comunicar ideas, distribuir responsabilidades, negociar decisiones y construir soluciones compartidas. Sin embargo, la colaboración necesita ser planificada; formar grupos sin

establecer objetivos, responsabilidades y mecanismos de seguimiento no garantiza aprendizaje colaborativo.

La **retroalimentación** constituye una característica igualmente relevante. Smith y Chi (2019) incluyen la provisión de comentarios oportunos entre los principios asociados con una enseñanza de calidad. La retroalimentación permite que el estudiante conozca la distancia existente entre su desempeño actual y aquello que se espera alcanzar. Su valor se encuentra en proporcionar información que pueda ser utilizada para mejorar.

Desde esta perspectiva, la evaluación forma parte de la enseñanza y no únicamente de la certificación. Una buena práctica utiliza la evaluación para producir información tanto para el estudiante como para el profesor. El primero puede reconocer fortalezas y dificultades; el segundo obtiene evidencia acerca de la efectividad de sus estrategias. La evaluación se convierte así en un mecanismo de aprendizaje y de mejora de la práctica docente.

Otro fundamento importante corresponde a la **motivación**. La disposición del estudiante para involucrarse en una actividad influye sobre la calidad de su participación. Sin embargo, motivar no significa simplemente hacer que todas las actividades resulten entretenidas. Una enseñanza exigente puede ser altamente motivadora cuando el estudiante comprende el propósito de aquello que realiza, reconoce el desafío y percibe posibilidades reales de progresar.

Bain (2006) muestra que los profesores universitarios destacados tienden a construir entornos donde los estudiantes enfrentan preguntas y problemas intelectualmente significativos. Esta característica permite comprender la motivación como una relación entre desafío, significado y confianza. El aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando el estudiante encuentra razones para involucrarse en él.

La existencia de **expectativas académicas elevadas pero alcanzables** constituye una característica complementaria. Las buenas prácticas no reducen necesariamente las exigencias para facilitar el éxito. Por el contrario, pueden plantear desafíos importantes acompañados por orientación y oportunidades de mejora. La confianza del profesor en la

capacidad de aprendizaje de los estudiantes puede influir en la manera en que estos enfrentan las dificultades.

La dimensión personal del docente adquiere aquí una importancia particular. Del Mastro Vecchione (2012) considera la dimensión personal junto con el contenido y la pedagogía como uno de los componentes fundamentales de las buenas prácticas. La actitud, capacidad comunicativa, responsabilidad y forma de relacionarse con los estudiantes influyen sobre el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje.

Esto no significa que exista una personalidad ideal para enseñar. Profesores con estilos personales diferentes pueden desarrollar excelentes prácticas. Lo importante es que sus actuaciones contribuyan a crear condiciones de respeto, confianza, responsabilidad y compromiso académico. La dimensión personal debe comprenderse desde el profesionalismo docente y no como la exigencia de adoptar un determinado estilo de personalidad.

Otra característica fundamental es la **reflexividad**. Una buena práctica no permanece invariable simplemente porque haya producido resultados positivos anteriormente. Los profesores necesitan observar aquello que ocurre, analizar las evidencias disponibles y revisar sus decisiones. La práctica se convierte así en una fuente permanente de aprendizaje profesional.

Aravena (2020) destaca la importancia del acompañamiento pedagógico y la retroalimentación para favorecer la mejora de las prácticas y el desarrollo profesional docente. La posibilidad de analizar la enseñanza con otros profesionales amplía la capacidad reflexiva, porque permite incorporar perspectivas diferentes sobre una misma experiencia. La observación y el diálogo profesional pueden ayudar a identificar elementos que el propio docente no había reconocido.

La **autocrítica** adquiere valor dentro de esta lógica. No implica desvalorizar la propia actuación, sino desarrollar capacidad para reconocer aspectos susceptibles de mejora. El profesor que analiza críticamente sus resultados puede modificar estrategias, buscar nuevas alternativas y continuar desarrollando sus competencias. La buena práctica no constituye un estado definitivo, sino una construcción que evoluciona.

Esta característica conecta directamente con la **innovación educativa**. Cuando la reflexión identifica una dificultad, puede originarse la búsqueda de una nueva solución. La práctica docente genera así oportunidades de innovación, mientras que las innovaciones evaluadas pueden transformarse posteriormente en buenas prácticas. Ambos conceptos mantienen una relación dinámica.

Sein-Echaluze et al. (2014) muestran precisamente esta relación al abordar experiencias de buenas prácticas de innovación educativa. Una innovación adquiere mayor valor cuando responde a necesidades, genera mejoras y produce conocimiento susceptible de ser compartido. La novedad deja de ser el criterio principal y la atención se desplaza hacia la utilidad educativa y los resultados.

Fidalgo Blanco et al. (2019) profundizan en este enfoque al plantear procedimientos para diseñar buenas prácticas de innovación educativa. La sistematización facilita que una experiencia pueda ser comprendida, evaluada y eventualmente transferida. De esta forma, la buena práctica adquiere una dimensión que trasciende el aula en la que fue desarrollada.

La **evidencia de resultados** constituye precisamente otra de sus características esenciales. La valoración de una práctica necesita apoyarse en información que permita observar sus efectos. Esta evidencia puede ser cuantitativa o cualitativa y dependerá de los objetivos establecidos. Resultados de aprendizaje, productos elaborados, niveles de participación, observaciones y percepciones de los participantes pueden proporcionar información relevante.

No obstante, la evidencia debe interpretarse cuidadosamente. Una mejora observada puede estar influida por diferentes factores y no necesariamente deberse exclusivamente a una metodología. Por ello, resulta importante documentar las condiciones en las que se desarrolló la experiencia y evitar generalizaciones que excedan aquello que los datos permiten afirmar.

La **replicabilidad y transferibilidad** constituyen características estrechamente relacionadas con esta documentación. Durán y Estay-Niculcar (2016) señalan que las buenas prácticas poseen una dimensión de transferibilidad, entendida como la posibilidad

de utilizar los aprendizajes de una experiencia en otros escenarios. Esta transferencia necesita considerar las particularidades del nuevo contexto.

Por ello, resulta más apropiado hablar de **adaptación** que de reproducción. El valor de una buena práctica no se encuentra en proporcionar una receta que todos los docentes deban seguir, sino en ofrecer conocimiento que permita comprender por qué determinada actuación produjo resultados favorables. Otros profesores pueden utilizar ese conocimiento para construir respuestas ajustadas a sus propias circunstancias.

La **sistematización** hace posible esta transferencia. Una experiencia que solamente existe en la memoria del profesor difícilmente puede ser analizada por otros. Documentar objetivos, procedimientos, recursos, dificultades y resultados transforma la experiencia en conocimiento explícito y facilita su incorporación a procesos de formación y mejora institucional.

Esta característica se relaciona con la gestión del conocimiento desarrollada anteriormente. De Azambuja Donayre (2022) muestra que compartir conocimiento entre docentes depende de factores personales y organizacionales. Las instituciones necesitan crear espacios y condiciones para que los profesores comuniquen aquello que han aprendido mediante su práctica.

Los repositorios de buenas prácticas, jornadas docentes, publicaciones, comunidades de aprendizaje y programas de acompañamiento pueden cumplir esta función. Sin embargo, la infraestructura debe encontrarse acompañada por una cultura que valore el intercambio. La buena práctica adquiere mayor impacto cuando compartirla forma parte natural de la actividad profesional.

Las **competencias digitales** han incorporado nuevas posibilidades dentro de este conjunto de características. Alca Gómez et al. (2024) relacionan estas competencias con las buenas prácticas de enseñanza en docentes universitarios, mientras que Sarango (2021) destaca su contribución a la innovación educativa. La capacidad para utilizar información, comunicarse, colaborar y producir contenidos mediante tecnologías amplía las herramientas disponibles para el profesor.

No obstante, una buena práctica no se define por la cantidad de tecnologías empleadas. El criterio continúa siendo la pertinencia pedagógica. El modelo TPACK permite comprender esta integración mediante la interacción entre conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos (Cejás & Navío, 2018). La tecnología adquiere sentido cuando fortalece la enseñanza y no cuando simplemente añade complejidad al proceso.

La **inclusión y atención a la diversidad** constituyen igualmente elementos relevantes. Los estudiantes poseen conocimientos previos, ritmos, experiencias y formas de participación diferentes. Las buenas prácticas necesitan reconocer esta diversidad y generar condiciones razonables para que los distintos integrantes del grupo puedan involucrarse en el aprendizaje.

Esto implica diseñar estrategias suficientemente flexibles y utilizar diferentes formas de presentar contenidos, desarrollar actividades y evaluar resultados cuando las características del contexto así lo requieran. La diversidad no debe considerarse únicamente una dificultad que el docente necesita gestionar, sino también una fuente de perspectivas capaz de enriquecer el aprendizaje.

La **pertinencia** aparece nuevamente como un criterio transversal. Una buena práctica necesita responder tanto a los objetivos formativos como a las condiciones del entorno profesional y social. En la educación superior, esto implica mantener una conexión entre aquello que se enseña y las competencias que los estudiantes necesitarán utilizar en escenarios reales.

Esta cuestión resulta especialmente importante en áreas sometidas a rápida transformación tecnológica. Los docentes necesitan revisar periódicamente contenidos, recursos y metodologías para evitar que la formación quede desconectada de los cambios experimentados por las disciplinas. La actualización profesional forma, por tanto, parte del desarrollo de buenas prácticas.

Finalmente, una buena práctica debe poseer capacidad para contribuir a la **mejora continua**. Ninguna experiencia puede considerarse definitivamente concluida. Los resultados proporcionan información, la información permite identificar nuevas

oportunidades y estas pueden conducir hacia modificaciones posteriores. El proceso educativo permanece abierto al aprendizaje y a la transformación.

A partir de los fundamentos examinados pueden reconocerse una serie de características que, consideradas de manera integrada, permiten comprender las buenas prácticas docentes: **orientación hacia el aprendizaje, pertinencia contextual, dominio disciplinar, intencionalidad pedagógica, participación activa, interacción, retroalimentación, reflexión profesional, utilización de evidencia, capacidad de adaptación, integración pertinente de tecnologías, sistematización, transferibilidad y mejora continua.**

Estas características no constituyen una lista rígida de requisitos que deba cumplirse de manera idéntica en todas las situaciones. Funcionan como criterios que permiten analizar la calidad y el potencial de una experiencia docente. Su importancia relativa dependerá de los objetivos, la disciplina, los estudiantes y las condiciones institucionales.

En consecuencia, las buenas prácticas docentes pueden entenderse como experiencias profesionales contextualizadas que producen resultados educativos valiosos mediante la articulación coherente de conocimientos, estrategias, relaciones y recursos. Su verdadera importancia aparece cuando la experiencia puede ser analizada y convertida en conocimiento para la mejora.

La buena práctica deja así de ser solamente aquello que un profesor hace bien y comienza a constituirse en **conocimiento pedagógico construido desde la experiencia.** Cuando este conocimiento se evalúa, sistematiza y comparte, puede trascender al docente que lo produjo y contribuir al desarrollo de otros profesores y de la propia institución. En esta capacidad para transformar la experiencia individual en aprendizaje colectivo reside una de las principales contribuciones de las buenas prácticas a la calidad y a la innovación de la educación superior.

2.3. DIMENSIONES DE LAS BUENAS PRÁCTICAS: CONTENIDO, PEDAGOGÍA Y PERSONA

Las buenas prácticas docentes poseen una naturaleza multidimensional. Su calidad no depende exclusivamente del dominio de una disciplina ni puede explicarse únicamente por las metodologías utilizadas durante una clase. La enseñanza universitaria constituye una actividad compleja en la que convergen conocimientos especializados, decisiones pedagógicas, experiencias profesionales, relaciones humanas y características particulares del contexto educativo. Analizar las buenas prácticas requiere, por tanto, una perspectiva capaz de integrar estos componentes.

Una aproximación especialmente pertinente para esta finalidad es la planteada por Del Mastro Vecchione (2012), quien señala que las buenas prácticas integran la influencia formativa ejercida por el profesor y la manera en que esta es percibida y valorada dentro del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva pueden distinguirse tres dimensiones estrechamente relacionadas: **contenido, pedagogía y persona**. Esta organización permite analizar la práctica docente sin fragmentarla, pues las tres dimensiones interactúan continuamente durante el proceso de enseñanza.

La primera dimensión corresponde al **contenido** y se relaciona con el conocimiento disciplinar que sustenta la actividad del profesor. En la educación superior, el docente desarrolla su enseñanza dentro de un campo especializado y necesita comprender los conceptos, teorías, métodos y problemas fundamentales de su disciplina. El dominio del contenido constituye una condición indispensable para seleccionar aquello que debe enseñarse, establecer relaciones entre diferentes conceptos y orientar al estudiante hacia niveles progresivamente más complejos de comprensión.

Bain (2006) identifica precisamente el conocimiento profundo de la disciplina como una característica presente entre profesores universitarios destacados. Sin embargo, este dominio no se expresa simplemente mediante la cantidad de información poseída. Los buenos docentes comprenden la estructura de aquello que enseñan y pueden reconocer cuáles conceptos resultan fundamentales, qué relaciones existen entre ellos y qué dificultades suelen aparecer durante su aprendizaje. Esta comprensión les permite

presentar los contenidos de maneras que favorecen la construcción progresiva del conocimiento.

En este sentido, dominar el contenido significa también desarrollar capacidad para **transformarlo pedagógicamente**. El conocimiento del especialista y el conocimiento que necesita construir el estudiante no son exactamente equivalentes. El profesor debe seleccionar, organizar, secuenciar y contextualizar los contenidos para convertirlos en objetos susceptibles de aprendizaje. Esta transformación exige tomar decisiones acerca de ejemplos, problemas, actividades y niveles de profundidad.

La organización del contenido resulta particularmente importante en la enseñanza universitaria debido a la amplitud y especialización de los campos científicos y profesionales. Pretender transmitir toda la información disponible resulta imposible y pedagógicamente poco conveniente. Una buena práctica requiere distinguir conocimientos esenciales de información complementaria y construir estructuras que permitan al estudiante comprender principios fundamentales antes de avanzar hacia aplicaciones más complejas.

Guzmán (2018) señala que las características de la enseñanza pueden variar según la naturaleza de las disciplinas. Los profesores necesitan adaptar la forma de organizar el conocimiento a aquello que enseñan. En determinados campos resulta especialmente importante la comprensión conceptual; en otros adquieren mayor relevancia la aplicación, la ejercitación, el análisis de casos o la resolución de problemas. Esta diversidad confirma que el contenido y la pedagogía mantienen una relación inseparable.

La dimensión del contenido también implica **actualización permanente**. El conocimiento universitario se transforma continuamente como consecuencia de los avances científicos, tecnológicos y profesionales. En determinadas disciplinas esta evolución puede producirse con especial rapidez, obligando al profesor a revisar periódicamente materiales, ejemplos y procedimientos. Una buena práctica no puede sostenerse sobre conocimientos que han perdido pertinencia respecto del campo profesional.

La actualización adquiere todavía mayor importancia en áreas vinculadas con tecnología e informática, donde herramientas, lenguajes, metodologías y modelos pueden experimentar transformaciones en periodos relativamente breves. El docente necesita mantener los fundamentos disciplinares y, simultáneamente, incorporar los desarrollos que resulten relevantes para la formación profesional. El desafío consiste en evitar tanto la obsolescencia como la adopción indiscriminada de cada novedad.

Esta dimensión comprende asimismo la capacidad para relacionar **teoría y práctica**. La educación superior tiene la responsabilidad de proporcionar fundamentos conceptuales, pero también de preparar a los estudiantes para utilizar el conocimiento en escenarios profesionales y sociales. Una buena práctica facilita conexiones entre principios teóricos y situaciones concretas mediante problemas, proyectos, casos, simulaciones u otras estrategias apropiadas para la disciplina.

La segunda dimensión corresponde a la **pedagogía**. Si el contenido responde principalmente a qué enseñar, la dimensión pedagógica se ocupa de cómo generar condiciones para que ese conocimiento pueda ser aprendido. Comprende la planificación, las estrategias metodológicas, las actividades, los recursos, las formas de interacción y los procedimientos de evaluación utilizados por el profesor.

Esta dimensión demuestra que conocer una disciplina y saber enseñarla constituyen capacidades relacionadas pero diferentes. El profesor necesita transformar su conocimiento especializado en experiencias accesibles para estudiantes que todavía se encuentran construyendo ese saber. Esta tarea requiere comprender cómo aprenden, anticipar dificultades y seleccionar estrategias capaces de facilitar progresivamente la comprensión.

Del Mastro Vecchione (2012) sitúa la dimensión pedagógica como uno de los componentes esenciales de la influencia formativa del profesor. La calidad de una práctica depende, en parte, de la coherencia existente entre contenidos, objetivos, actividades y evaluación. Una estrategia puede resultar innovadora o atractiva, pero pierde valor cuando no contribuye al aprendizaje que se pretende desarrollar.

La **planificación didáctica** constituye uno de los primeros componentes de esta dimensión. El docente necesita definir los resultados esperados, organizar los contenidos y seleccionar actividades coherentes con ellos. Esta planificación proporciona una estructura para la enseñanza, aunque debe conservar suficiente flexibilidad para responder a las situaciones que aparezcan durante el proceso.

Las estrategias pedagógicas pueden adoptar múltiples formas. Clases dialogadas, aprendizaje basado en problemas, proyectos, análisis de casos, prácticas de laboratorio, simulaciones, trabajo colaborativo y diferentes modalidades de aprendizaje activo pueden formar parte del repertorio docente. Ninguna constituye por sí misma una buena práctica. Su calidad depende de su pertinencia respecto de los objetivos, contenidos y características de los estudiantes.

Smith y Chi (2019) destacan, entre las prácticas de enseñanza con impacto en educación superior, principios relacionados con aprendizaje activo, interacción entre estudiantes y profesores, cooperación, retroalimentación, expectativas académicas y organización de los ambientes de aprendizaje. Estos componentes muestran que la pedagogía universitaria necesita generar oportunidades para que los estudiantes trabajen activamente con el conocimiento.

La **participación del estudiante** adquiere así especial importancia. Aprender no significa solamente recibir información, sino realizar actividades cognitivas que permitan comprenderla, relacionarla y utilizarla. Una buena práctica crea situaciones en las que el estudiante puede formular preguntas, analizar información, resolver problemas, argumentar decisiones y construir productos que evidencien aquello que está aprendiendo.

El papel del profesor se transforma dentro de esta perspectiva. Su función continúa incluyendo la explicación y orientación conceptual, pero se amplía hacia el diseño de experiencias de aprendizaje. El docente selecciona situaciones, plantea desafíos, organiza interacciones y acompaña a los estudiantes durante el proceso. La calidad pedagógica depende de la capacidad para combinar adecuadamente estos diferentes roles.

La **evaluación** forma también parte de esta dimensión. Una buena práctica necesita establecer mecanismos que permitan conocer el progreso de los estudiantes y proporcionar información para mejorar el aprendizaje. La evaluación no debería limitarse a la asignación de una calificación final, sino funcionar como fuente de retroalimentación durante el proceso.

La retroalimentación permite que el estudiante reconozca qué aspectos ha desarrollado adecuadamente y cuáles necesitan mayor trabajo. Al mismo tiempo, proporciona información al docente acerca del funcionamiento de sus estrategias. Cuando una proporción importante de estudiantes presenta la misma dificultad, el profesor puede revisar la forma en que el contenido fue presentado o las actividades utilizadas para abordarlo.

La dimensión pedagógica se ha ampliado significativamente con la incorporación de **tecnologías digitales**. Las plataformas virtuales, herramientas colaborativas y recursos multimedia ofrecen nuevas posibilidades para organizar actividades y favorecer la interacción. No obstante, su incorporación necesita mantener una finalidad pedagógica. Utilizar tecnología no convierte automáticamente una práctica en una experiencia de mayor calidad.

El modelo TPACK ofrece una referencia particularmente útil para comprender esta integración. Cejas y Navío (2018) destacan la interacción entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar como condición para una incorporación coherente de las TIC en la enseñanza. Desde esta perspectiva, la tecnología adquiere valor cuando se integra con aquello que se enseña y con la manera en que se pretende favorecer su aprendizaje.

La relación entre competencias digitales y buenas prácticas ha adquirido creciente relevancia. Alca Gómez et al. (2024) muestran esta vinculación en docentes del área de Ingeniería de Sistemas, mientras que Sarango (2021) relaciona las competencias digitales docentes con la capacidad para desarrollar procesos de innovación educativa. La dimensión pedagógica contemporánea incorpora, por tanto, la capacidad para seleccionar críticamente recursos digitales y utilizarlos en función de objetivos formativos.

La tercera dimensión corresponde a la **persona del docente**. Aunque la enseñanza constituye una actividad profesional sustentada en conocimientos y competencias, se desarrolla mediante relaciones entre personas. La actitud del profesor, su manera de comunicarse, las expectativas que mantiene sobre los estudiantes y su disposición para escuchar y reflexionar influyen sobre el ambiente donde se produce el aprendizaje.

Bain (2006) muestra que los profesores universitarios destacados no solamente poseen conocimientos y estrategias, sino que construyen determinadas relaciones con quienes aprenden. Tienden a confiar en la capacidad de los estudiantes para afrontar desafíos intelectuales y generan condiciones donde el error puede convertirse en parte del proceso de aprendizaje. Esta actitud contribuye a crear ambientes académicamente exigentes sin convertir la exigencia en una barrera para la participación.

La dimensión personal no significa que exista una personalidad única asociada con la buena docencia. Profesores introvertidos, extrovertidos, formales o espontáneos pueden desarrollar prácticas educativas de alta calidad. Lo relevante se encuentra en determinadas disposiciones profesionales: respeto, responsabilidad, apertura hacia el aprendizaje, capacidad comunicativa y compromiso con el desarrollo de los estudiantes.

La **actitud del docente** resulta especialmente importante frente a los cambios. Las transformaciones tecnológicas y pedagógicas exigen aprender continuamente y revisar prácticas que pueden haber funcionado durante años. Una disposición rígida frente al cambio puede limitar las posibilidades de innovación, mientras que una apertura indiscriminada hacia cualquier novedad también puede generar decisiones poco fundamentadas. La buena práctica requiere una actitud abierta pero crítica.

La **autocrítica** constituye otra característica central de esta dimensión. El profesor necesita reconocer que ninguna práctica es perfecta ni produce exactamente los mismos resultados en todos los grupos. Analizar dificultades y aceptar la posibilidad de modificar las propias decisiones constituye una manifestación de profesionalismo. La reflexión permite transformar la experiencia en aprendizaje.

Aravena (2020) destaca el valor del acompañamiento pedagógico y de la retroalimentación para favorecer el desarrollo profesional. La reflexión adquiere mayor

profundidad cuando el profesor puede contrastar su experiencia con otros colegas o especialistas. La observación, el diálogo y la discusión de evidencias permiten construir una visión más completa de aquello que ocurre durante la enseñanza.

La dimensión personal comprende igualmente la **motivación del estudiante** como parte de la relación educativa. El profesor puede contribuir a generar interés cuando comunica la relevancia de aquello que se aprende, plantea desafíos significativos y establece conexiones con problemas reales. La motivación no debe entenderse como entretenimiento permanente, sino como construcción de sentido alrededor del aprendizaje.

Las expectativas también influyen sobre esta relación. Una buena práctica comunica que el aprendizaje requiere esfuerzo y que los estudiantes poseen capacidad para progresar. Smith y Chi (2019) incluyen la comunicación de altas expectativas entre los principios asociados con una enseñanza universitaria efectiva. La exigencia adquiere valor cuando se encuentra acompañada por orientación, criterios claros y oportunidades de mejora.

La dimensión personal se vincula además con la **ética profesional**. El docente maneja procesos de evaluación, información académica y relaciones donde existe una responsabilidad particular hacia los estudiantes. La transparencia en los criterios, el trato respetuoso y la coherencia entre las normas establecidas y las decisiones adoptadas forman parte de una práctica profesional responsable.

Contenido, pedagogía y persona deben comprenderse como dimensiones **interdependientes**. Separarlas resulta útil para el análisis, pero durante la enseñanza funcionan simultáneamente. Una explicación de un concepto implica conocimiento disciplinar, una decisión pedagógica sobre cómo presentarlo y una interacción personal mediante la cual el profesor responde a las reacciones de los estudiantes.

Esta interdependencia puede observarse claramente cuando se utilizan tecnologías. El profesor necesita conocer el contenido que desea enseñar, comprender la estrategia pedagógica que pretende desarrollar y poseer disposición para aprender y

adaptar una herramienta. Una dificultad en cualquiera de estas dimensiones puede afectar el conjunto de la experiencia.

De igual manera, una sólida preparación disciplinar puede perder efectividad cuando no existe capacidad para organizar pedagógicamente el conocimiento. Una excelente estrategia metodológica puede resultar insuficiente si se apoya en contenidos desactualizados. Y ambas dimensiones pueden verse afectadas cuando la relación entre profesor y estudiantes se desarrolla en un ambiente caracterizado por falta de comunicación o confianza.

Por esta razón, el desarrollo profesional docente necesita abordar las tres dimensiones. La actualización disciplinar fortalece el contenido; la formación pedagógica amplía las posibilidades metodológicas; y los procesos de reflexión, acompañamiento y colaboración contribuyen al desarrollo de la dimensión personal y profesional.

Esta visión también permite comprender mejor la relación entre buenas prácticas e innovación educativa. Una innovación puede surgir en cualquiera de las tres dimensiones. Puede modificar la manera de organizar los contenidos, introducir una estrategia pedagógica diferente o transformar las formas de interacción entre profesores y estudiantes. Sin embargo, sus efectos terminan repercutiendo sobre el conjunto de la práctica.

La sistematización de buenas prácticas debería, en consecuencia, registrar información sobre estas dimensiones. No resulta suficiente indicar qué herramienta o metodología fue utilizada. Es necesario explicar qué contenidos se trabajaron, qué objetivos se perseguían, cómo se organizaron las actividades, quiénes participaron, qué papel desempeñó el docente y qué resultados fueron observados.

Esta información facilita la **transferibilidad**. Cuando otro profesor conoce las condiciones que rodearon una experiencia puede determinar qué componentes son aplicables a su contexto y cuáles necesitan adaptación. Durán y Estay-Niculcar (2016) destacan precisamente esta capacidad de transferencia como una característica relevante de las buenas prácticas.

La dimensión de contenido permite determinar si la experiencia resulta pertinente para conocimientos similares; la dimensión pedagógica permite comprender cómo fue organizada; y la dimensión personal ayuda a reconocer las capacidades y formas de interacción necesarias para implementarla. El modelo tridimensional proporciona así una estructura útil tanto para analizar como para documentar prácticas docentes.

En el contexto universitario estudiado, estas dimensiones adquieren especial pertinencia. La propia operacionalización de las buenas prácticas docentes considera **contenido, pedagogía y persona** como componentes para analizar la variable. Esta estructura permite examinar la práctica más allá de una valoración general y reconocer los distintos elementos que participan en su construcción.

En definitiva, las dimensiones de contenido, pedagogía y persona ofrecen una perspectiva integral de las buenas prácticas docentes. El **contenido** aporta la solidez y pertinencia del conocimiento; la **pedagogía** transforma ese conocimiento en experiencias capaces de favorecer el aprendizaje; y la **persona** proporciona la dimensión profesional y relacional mediante la cual la enseñanza adquiere una expresión concreta.

Una buena práctica surge precisamente de la articulación equilibrada entre estas dimensiones. No basta con saber mucho, utilizar metodologías novedosas o mantener una buena relación con los estudiantes de manera aislada. La calidad aparece cuando el conocimiento disciplinar, las decisiones pedagógicas y la actuación profesional se integran alrededor de un propósito formativo común.

Comprender esta interacción permite abandonar una visión simplificada de la docencia y reconocerla como una actividad profesional compleja, reflexiva y susceptible de mejora. Las buenas prácticas representan, en este sentido, la expresión de una enseñanza donde **lo que se sabe, la manera en que se enseña y la forma en que el docente se relaciona con quienes aprenden convergen para generar experiencias educativas pertinentes, significativas y potencialmente transferibles.**

2.4. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La enseñanza universitaria requiere estrategias y metodologías capaces de articular el conocimiento disciplinar con las características de los estudiantes y los resultados de aprendizaje que se pretende alcanzar. La creciente complejidad del conocimiento, la transformación tecnológica y las nuevas demandas profesionales han reforzado la necesidad de superar una concepción de la enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión de información. El docente universitario continúa desempeñando una función esencial como especialista en su disciplina, pero su labor comprende también diseñar experiencias que permitan al estudiante comprender, aplicar, discutir y transformar el conocimiento.

Desde la perspectiva de las buenas prácticas docentes, ninguna metodología puede considerarse adecuada por sí misma. Su valor depende de la correspondencia existente entre los objetivos formativos, los contenidos, las características de los estudiantes y las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza. Una metodología novedosa puede generar resultados limitados cuando se utiliza sin una finalidad definida, mientras que una estrategia convencional puede mantener plena vigencia cuando responde adecuadamente a las necesidades del aprendizaje. Por ello, la calidad metodológica debe analizarse principalmente desde criterios de pertinencia y coherencia pedagógica.

Bain (2006) permite comprender esta cuestión al mostrar que los profesores universitarios destacados no se caracterizan por utilizar una única forma de enseñanza. Sus prácticas presentan diferencias, pero comparten una preocupación por generar experiencias intelectualmente significativas y por comprender cómo aprenden sus estudiantes. La metodología se convierte así en un medio para facilitar el aprendizaje y no en una finalidad independiente del proceso formativo.

Esta perspectiva exige comenzar por la **planificación de la enseñanza**. Antes de seleccionar actividades, el profesor necesita establecer qué espera que los estudiantes comprendan o sean capaces de realizar. Los objetivos proporcionan una referencia para determinar qué contenidos deben priorizarse, qué estrategias resultan pertinentes y qué

evidencias permitirán valorar posteriormente el aprendizaje. La coherencia entre estos componentes constituye uno de los fundamentos de una buena práctica docente.

La enseñanza universitaria necesita también considerar la naturaleza del conocimiento disciplinar. Guzmán (2018) destaca que los docentes pueden organizar sus prácticas de manera diferente dependiendo del área en la que desarrollan su actividad. Mientras determinados campos requieren un importante trabajo conceptual, otros demandan ejercitación, aplicación o solución de problemas. Esta diversidad impide establecer una metodología universal y refuerza la importancia de adaptar las estrategias al tipo de aprendizaje que se desea desarrollar.

La **exposición docente**, por ejemplo, mantiene una función importante en la educación superior cuando se utiliza de manera adecuada. Presentar conceptos, organizar teorías, establecer relaciones entre diferentes perspectivas y proporcionar explicaciones especializadas continúa siendo necesario en numerosos procesos formativos. El problema aparece cuando la exposición constituye prácticamente la única estrategia utilizada y convierte al estudiante en receptor permanente de información.

Una exposición orientada hacia el aprendizaje puede incorporar preguntas, problemas, ejemplos, comparaciones y espacios de interacción. El docente puede utilizarla para proporcionar estructuras conceptuales que posteriormente sean aplicadas por los estudiantes. De esta manera, la explicación no desaparece, sino que se integra dentro de una secuencia más amplia de actividades.

El **aprendizaje activo** constituye precisamente uno de los principios que ha adquirido mayor importancia en las buenas prácticas universitarias. Smith y Chi (2019), en su revisión de prácticas de enseñanza de alto impacto, destacan la participación activa, la interacción entre profesores y estudiantes, la cooperación y la retroalimentación entre los elementos asociados con experiencias educativas de calidad. El estudiante necesita oportunidades para trabajar con el conocimiento y no solamente escuchar información acerca de él.

El aprendizaje activo puede materializarse mediante diferentes estrategias. Preguntas de análisis, resolución de ejercicios, debates, elaboración de productos,

investigaciones breves y actividades colaborativas pueden favorecer una participación intelectual más intensa. La característica común consiste en exigir al estudiante alguna forma de procesamiento, aplicación o construcción del conocimiento.

Una de las metodologías especialmente relevantes en educación superior es el **aprendizaje basado en problemas**. Su lógica consiste en organizar parte del aprendizaje alrededor de situaciones que requieren análisis y búsqueda de soluciones. El problema funciona como punto de partida para identificar conocimientos necesarios, establecer relaciones entre conceptos y desarrollar razonamiento aplicado. Esta metodología posee particular utilidad en disciplinas donde los estudiantes necesitarán posteriormente tomar decisiones frente a situaciones complejas.

La resolución de problemas permite además aproximar la experiencia universitaria hacia escenarios profesionales. El estudiante necesita seleccionar información relevante, analizar alternativas y justificar decisiones. El profesor actúa como orientador del proceso y proporciona los fundamentos necesarios para evitar que la actividad se convierta únicamente en ensayo y error.

Relacionado con esta perspectiva se encuentra el **aprendizaje basado en proyectos**. En este caso, los estudiantes desarrollan durante un periodo determinado una propuesta, producto o solución que requiere integrar diferentes conocimientos y capacidades. El proyecto puede proporcionar una estructura para relacionar contenidos que tradicionalmente se presentan de manera fragmentada y favorecer una comprensión más integrada de la disciplina.

En áreas como ingeniería y sistemas, esta metodología posee especial pertinencia debido a la importancia del diseño y construcción de soluciones. El estudiante puede enfrentar problemas que exigen combinar conocimientos técnicos, planificación, análisis y trabajo colaborativo. La experiencia permite aproximarse a situaciones semejantes a las que encontrará posteriormente en el ejercicio profesional.

El **estudio de casos** constituye otra estrategia útil para vincular teoría y práctica. Presentar una situación concreta permite que los estudiantes analicen información, identifiquen problemas y valoren posibles decisiones. La riqueza del caso reside en

mostrar que los conocimientos teóricos necesitan interpretarse cuando se aplican a situaciones donde intervienen múltiples factores.

Esta metodología puede favorecer particularmente el pensamiento crítico cuando los casos admiten diferentes alternativas y obligan a justificar las decisiones. El objetivo no consiste necesariamente en encontrar una única respuesta correcta, sino en desarrollar capacidad para utilizar evidencia y conocimientos disciplinares al construir una posición fundamentada.

Las **simulaciones** proporcionan una alternativa cuando determinadas situaciones resultan difíciles, costosas o riesgosas de reproducir en escenarios reales. Mediante entornos físicos o digitales pueden representarse procesos y permitir que los estudiantes experimenten con decisiones y observen sus consecuencias. Su utilización puede resultar especialmente valiosa en disciplinas técnicas y profesionales.

La simulación adquiere mayor valor pedagógico cuando se acompaña de reflexión. Ejecutar una actividad no garantiza por sí mismo aprendizaje profundo. Resulta necesario analizar posteriormente aquello que ocurrió, explicar las decisiones tomadas y relacionar los resultados con los fundamentos conceptuales. La experiencia y la conceptualización deben funcionar de manera complementaria.

Otra estrategia relevante corresponde al **aprendizaje colaborativo**. Smith y Chi (2019) destacan la cooperación entre estudiantes como uno de los principios asociados con prácticas de enseñanza efectivas. La colaboración permite contrastar perspectivas, explicar ideas y construir respuestas conjuntamente. Además, favorece competencias relacionadas con comunicación, coordinación y responsabilidad compartida.

Sin embargo, trabajar en grupo no equivale automáticamente a aprendizaje colaborativo. Una buena práctica requiere definir objetivos, responsabilidades y mecanismos que permitan la participación de los integrantes. Cuando estas condiciones no existen, pueden generarse distribuciones desiguales del trabajo y reducirse el valor formativo de la actividad.

El docente desempeña una función importante en el diseño de estas experiencias. Necesita establecer tareas que realmente requieran interacción y evitar actividades que

puedan ser divididas mecánicamente entre participantes. La colaboración adquiere mayor sentido cuando el resultado depende de la integración de diferentes aportes.

Las metodologías universitarias también pueden incorporar estrategias orientadas hacia la **reflexión y discusión**. Los debates permiten contrastar argumentos y desarrollar capacidad para fundamentar posiciones. Su utilidad resulta particularmente significativa cuando se trabajan problemas que admiten diferentes interpretaciones o implicaciones profesionales, científicas y sociales.

La discusión académica requiere preparación. Los estudiantes necesitan disponer de información suficiente para argumentar y criterios para valorar las diferentes posiciones. El profesor puede desempeñar una función moderadora, ayudando a diferenciar afirmaciones sustentadas de opiniones que carecen de evidencia.

La **retroalimentación** atraviesa todas estas metodologías. Smith y Chi (2019) destacan su importancia para el aprendizaje universitario. Cuando el estudiante recibe información acerca de su desempeño mientras todavía dispone de posibilidades para mejorar, la evaluación adquiere una función formativa. La retroalimentación ayuda a reconocer errores, comprender criterios de calidad y orientar posteriores actuaciones.

Para que resulte efectiva debe ser suficientemente específica. Señalar únicamente que un trabajo está bien o mal proporciona escasa información. Una retroalimentación de calidad identifica fortalezas, explica dificultades y orienta hacia posibles mejoras. También necesita producirse dentro de un plazo que permita utilizarla en actividades posteriores.

La participación del estudiante en la evaluación puede ampliar estas posibilidades. La **autoevaluación** favorece que analice su propio desempeño y compare sus resultados con criterios previamente establecidos. La **evaluación entre pares** permite observar diferentes formas de resolver una misma tarea y desarrollar capacidades para formular juicios fundamentados. Ambas estrategias requieren orientación y criterios claros para evitar valoraciones superficiales.

La elección de metodologías debe considerar igualmente la **motivación**. Bain (2006) muestra la importancia de generar desafíos intelectuales que permitan a los

estudiantes encontrar significado en aquello que aprenden. Una estrategia puede favorecer la motivación cuando presenta problemas relevantes, permite observar la utilidad del conocimiento y proporciona oportunidades para progresar.

La motivación no debe confundirse con entretenimiento. Una actividad puede ser exigente y, al mismo tiempo, generar un alto nivel de compromiso cuando el estudiante comprende su propósito. Por el contrario, una experiencia atractiva visualmente puede tener poco valor formativo cuando no existe una relación clara con los objetivos.

En esta línea, el **coaching y el acompañamiento educativo** han sido analizados como recursos para fortalecer determinadas prácticas. Soro Sancho (2019) destaca el acompañamiento como una posibilidad para favorecer el desarrollo de capacidades, considerando aspectos como talentos, creencias, emociones y valores. Aunque estas estrategias deben utilizarse de acuerdo con el contexto y los objetivos, permiten reconocer la importancia del apoyo durante los procesos de aprendizaje.

El acompañamiento también posee una dimensión docente. Aravena (2020) señala que los procesos de asesoramiento pedagógico y retroalimentación pueden contribuir al desarrollo profesional y al mejoramiento de las prácticas. Esta perspectiva resulta especialmente relevante porque muestra que las metodologías no se perfeccionan únicamente mediante capacitación teórica; también pueden mejorar mediante observación, aplicación, retroalimentación y reflexión.

La incorporación de **tecnologías digitales** ha ampliado considerablemente el repertorio metodológico. Plataformas virtuales, sistemas de videoconferencia, herramientas colaborativas, simuladores, recursos multimedia y aplicaciones de evaluación permiten reorganizar las experiencias educativas. Sin embargo, la tecnología necesita mantener una relación subordinada a los objetivos pedagógicos.

Cejas y Navío (2018) destacan esta integración mediante el modelo TPACK, donde los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares interactúan. Este planteamiento resulta especialmente útil para seleccionar estrategias universitarias porque obliga a considerar simultáneamente qué se enseña, cómo se enseña y qué tecnología puede contribuir a hacerlo.

Las competencias digitales del profesor constituyen una condición importante para esta integración. Sarango (2021) señala que estas capacidades pueden contribuir a estimular procesos de innovación educativa, mientras que Alca Gómez et al. (2024) muestran su relación con las buenas prácticas de enseñanza. El docente necesita disponer de criterios para seleccionar herramientas, gestionar información y diseñar actividades que aprovechen las posibilidades del entorno digital.

Una de las estrategias favorecidas por estas tecnologías es el **aprendizaje combinado o híbrido**, que articula experiencias presenciales y digitales. Esta modalidad permite distribuir diferentes actividades según las posibilidades de cada entorno. Determinados contenidos pueden revisarse previamente mediante recursos digitales y el tiempo de interacción puede utilizarse para análisis, resolución de problemas o actividades colaborativas.

Dentro de esta lógica se encuentra el **aula invertida**, donde parte de la aproximación inicial a los contenidos se realiza antes del encuentro con el profesor y el espacio de interacción se utiliza para desarrollar actividades de mayor aplicación. Su valor depende de una adecuada coordinación entre ambas fases y de que los materiales previos sean accesibles y estén claramente relacionados con las actividades posteriores.

La experiencia de transformación educativa mediante TIC también ha sido analizada por Cardoza-Sernaqué et al., quienes muestran cómo los entornos virtuales, el acompañamiento y otras herramientas pueden contribuir a reorganizar los procesos formativos. Estas experiencias evidencian que la innovación metodológica puede acelerarse frente a cambios del entorno, pero necesita consolidarse mediante evaluación y aprendizaje posterior.

Las metodologías contemporáneas deben considerar igualmente el desarrollo de **autonomía**. La universidad no puede proporcionar al estudiante todo el conocimiento que necesitará durante su vida profesional. Una de sus funciones consiste en desarrollar capacidades para continuar aprendiendo. Las estrategias que implican búsqueda, análisis y utilización de información pueden contribuir a este propósito cuando se encuentran adecuadamente orientadas.

La autonomía no supone abandonar al estudiante frente a una tarea. Requiere proporcionar criterios, recursos y niveles progresivos de responsabilidad. El acompañamiento puede disminuir gradualmente a medida que aumenta la capacidad para tomar decisiones y gestionar el propio aprendizaje.

La aparición de herramientas de **inteligencia artificial generativa** amplía nuevamente las posibilidades metodológicas. Estas tecnologías pueden utilizarse para explorar alternativas, analizar información, generar preguntas, simular determinados intercambios o apoyar procesos de producción académica. Sin embargo, su incorporación exige definir claramente la finalidad pedagógica y establecer criterios sobre verificación, autoría, integridad académica y uso responsable.

Desde la perspectiva de las buenas prácticas, la inteligencia artificial no debería utilizarse simplemente porque se encuentre disponible. Su pertinencia debe analizarse en relación con aquello que se pretende que el estudiante aprenda. Si una herramienta automatiza precisamente la competencia que debía desarrollar, puede resultar necesario rediseñar la actividad para que la tecnología funcione como apoyo y no como sustitución del aprendizaje.

Esta situación demuestra que las estrategias universitarias necesitan encontrarse en **evaluación permanente**. Una metodología que produjo resultados favorables en determinado momento puede requerir modificaciones cuando cambian las tecnologías, los estudiantes o los objetivos formativos. La buena práctica no consiste en mantener indefinidamente una estrategia, sino en conservar capacidad para analizar su pertinencia.

La evaluación de las metodologías puede realizarse mediante resultados de aprendizaje, productos desarrollados, participación, observaciones y percepciones de los estudiantes. La utilización de diferentes fuentes permite comprender mejor aquello que está ocurriendo y evitar decisiones basadas exclusivamente en impresiones.

La **reflexión docente** transforma esta evidencia en mejora. El profesor puede preguntarse qué funcionó, qué dificultades aparecieron, qué estudiantes se beneficiaron en mayor medida y qué modificaciones podrían realizarse. Cuando este proceso se documenta, la experiencia comienza a adquirir características de buena práctica.

La sistematización resulta particularmente importante para la transferencia. Fidalgo Blanco et al. (2019) muestran la relevancia de estructurar las experiencias de innovación educativa para facilitar su comprensión. Una metodología utilizada con éxito puede resultar útil para otros docentes cuando se explican suficientemente el contexto, los objetivos, el procedimiento y los resultados.

Durán y Estay-Niculcar (2016) destacan igualmente la transferibilidad dentro de las buenas prácticas. La metodología no debe presentarse como una receta, sino como una experiencia susceptible de adaptación. Cada docente necesita valorar qué elementos pueden conservarse y cuáles deben modificarse en función de sus estudiantes y su disciplina.

Por ello, una estrategia de enseñanza adquiere mayor valor cuando puede explicarse **por qué fue seleccionada y qué resultados permitió alcanzar**. La calidad metodológica no reside en acumular técnicas diferentes, sino en construir una relación coherente entre problema, objetivo, actividad, recurso y evaluación.

Las buenas prácticas universitarias requieren, en definitiva, un repertorio metodológico amplio acompañado de capacidad para seleccionar. El profesor necesita conocer diferentes alternativas, pero sobre todo desarrollar criterios que le permitan decidir cuál resulta pertinente en cada situación. La experiencia profesional, la evidencia y la reflexión contribuyen progresivamente a construir esta capacidad.

Desde esta perspectiva, la clase expositiva, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos, los casos, las simulaciones, la colaboración, los entornos híbridos y las tecnologías digitales no constituyen opciones enfrentadas. Pueden combinarse dentro de una misma experiencia cuando existe coherencia entre ellas. La enseñanza universitaria requiere precisamente esta flexibilidad para responder a aprendizajes de distinta naturaleza.

Una buena estrategia metodológica es aquella que permite al estudiante avanzar desde aquello que conoce hacia niveles más complejos de comprensión y aplicación. Su valor se encuentra en la capacidad para generar actividad intelectual, proporcionar orientación y producir evidencias acerca del aprendizaje alcanzado.

En consecuencia, las estrategias y metodologías para la enseñanza universitaria deben comprenderse como instrumentos al servicio de un propósito formativo. La innovación metodológica adquiere sentido cuando permite **enseñar mejor, aprender con mayor profundidad y responder de manera pertinente a las transformaciones del conocimiento y del entorno profesional**. Cuando estas estrategias son evaluadas, reflexionadas y sistematizadas, dejan de constituir decisiones aisladas y pueden convertirse en buenas prácticas capaces de enriquecer la experiencia docente y el aprendizaje colectivo de la universidad.

2.5. COMPETENCIAS DIGITALES E INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DE LA TECNOLOGÍA

La transformación tecnológica de la educación superior ha modificado progresivamente las competencias requeridas para el ejercicio de la docencia universitaria. El acceso generalizado a información digital, la expansión de los entornos virtuales de aprendizaje y la incorporación de nuevas herramientas para la comunicación, colaboración y producción de contenidos han configurado escenarios educativos en los que el dominio disciplinar y pedagógico necesita complementarse con capacidades digitales. Sin embargo, poseer competencias digitales no significa únicamente saber utilizar dispositivos o aplicaciones, sino comprender cómo seleccionar, integrar y evaluar las tecnologías de acuerdo con propósitos educativos concretos.

Esta distinción resulta fundamental para comprender la relación entre competencias digitales y buenas prácticas docentes. Una herramienta tecnológica puede ampliar las posibilidades de enseñanza, pero su presencia no garantiza una mejora del aprendizaje. La calidad depende de la manera en que el profesor articula la tecnología con los contenidos, las estrategias pedagógicas, las características de los estudiantes y los resultados formativos esperados. La competencia digital adquiere así una dimensión pedagógica y deja de limitarse al conocimiento instrumental.

Sarango (2021) aborda la competencia digital docente desde una perspectiva amplia, vinculándola con el dominio y utilización de las tecnologías de información y comunicación en diferentes funciones y contextos. Su planteamiento comprende capacidades relacionadas con gestión de información, comunicación, colaboración,

creación de contenidos, responsabilidad, evaluación y resolución de problemas. Esta amplitud permite entender que la competencia digital constituye un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y criterios que permiten desenvolverse responsablemente dentro de entornos tecnológicos.

Uno de sus componentes fundamentales es la **competencia informacional**. La disponibilidad de enormes cantidades de información exige que docentes y estudiantes desarrollen capacidades para buscar, seleccionar, contrastar, organizar y utilizar fuentes pertinentes. En el ámbito universitario esta competencia resulta especialmente relevante debido a la relación existente entre docencia, investigación y producción científica. El profesor necesita identificar información actualizada y confiable para mantener la pertinencia de los contenidos y orientar a los estudiantes en la construcción de criterios para evaluar aquello que encuentran en entornos digitales.

La abundancia de información ha transformado, además, la función tradicional del profesor como principal proveedor de contenidos. Los estudiantes pueden acceder de manera inmediata a libros, artículos, videos, bases de datos, cursos y numerosos recursos digitales. En este escenario, una función esencial del docente consiste en ayudar a convertir el acceso a información en capacidad para construir conocimiento. Esto requiere enseñar a distinguir fuentes confiables, identificar argumentos, contrastar evidencia y reconocer las limitaciones de los contenidos consultados.

La competencia digital también incorpora una dimensión relacionada con la **comunicación**. Los entornos virtuales permiten mantener interacciones mediante diferentes canales y superar las limitaciones espaciales y temporales de la enseñanza presencial. Foros, sistemas de mensajería, videoconferencias y plataformas educativas pueden facilitar el acompañamiento del estudiante y ampliar las posibilidades de interacción. Sin embargo, cada medio posee características diferentes y requiere criterios acerca de cuándo y cómo utilizarlo.

Una comunicación digital adecuada necesita claridad en las instrucciones, organización de los canales y expectativas razonables acerca de los tiempos de respuesta. La multiplicación de herramientas puede generar dispersión cuando los estudiantes deben consultar diferentes plataformas para encontrar información relacionada con una misma

asignatura. La competencia docente incluye, por tanto, la capacidad para simplificar y organizar el entorno tecnológico de manera que contribuya al aprendizaje en lugar de aumentar innecesariamente su complejidad.

La **colaboración digital** constituye otra capacidad relevante. Las tecnologías permiten desarrollar documentos compartidos, proyectos colectivos y actividades entre estudiantes ubicados en diferentes espacios. Estas posibilidades pueden favorecer el intercambio de conocimiento y el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo. No obstante, como ocurre con cualquier estrategia colaborativa, la tecnología constituye únicamente la infraestructura; el docente necesita definir objetivos, responsabilidades y criterios de evaluación.

Sarango (2021) vincula estas capacidades digitales con los procesos de innovación educativa. Esta relación se explica porque un profesor que conoce diferentes posibilidades tecnológicas dispone de un repertorio más amplio para responder a problemas de enseñanza. Sin embargo, la competencia innovadora no deriva automáticamente del dominio tecnológico. Es necesario combinar este conocimiento con capacidad para identificar necesidades y valorar críticamente qué herramientas pueden aportar soluciones pertinentes.

La investigación de **Alca Gómez et al. (2024)** resulta especialmente relevante para esta relación al analizar competencias digitales y buenas prácticas de enseñanza en docentes del sur del Perú. Sus planteamientos permiten vincular directamente las capacidades tecnológicas con el desempeño docente y reforzar la importancia de desarrollar competencias que faciliten una utilización educativa de los recursos digitales. En áreas como Ingeniería de Sistemas, esta relación adquiere todavía mayor importancia debido a la naturaleza tecnológica del propio campo disciplinar.

No obstante, incluso en disciplinas estrechamente relacionadas con la tecnología resulta necesario diferenciar **competencia técnica y competencia pedagógica digital**. Un profesor puede poseer amplios conocimientos informáticos y no necesariamente saber cómo utilizarlos para favorecer determinados aprendizajes. La enseñanza requiere transformar el conocimiento tecnológico en decisiones pedagógicas, de la misma manera

que exige transformar el conocimiento disciplinar en contenidos susceptibles de ser aprendidos.

El modelo **TPACK —Technological Pedagogical Content Knowledge—** constituye un referente particularmente útil para comprender esta integración. Cejas y Navío (2018) destacan que la incorporación completa de las TIC en el entorno educativo requiere considerar los conocimientos del contenido, los conocimientos pedagógicos y los conocimientos tecnológicos. La interacción entre estas dimensiones genera formas de conocimiento más complejas que permiten integrar la tecnología con sentido educativo.

El **conocimiento del contenido** comprende aquello que el docente sabe acerca de su disciplina. El **conocimiento pedagógico** incluye las metodologías, procesos de enseñanza, evaluación y formas de organizar el aprendizaje. El **conocimiento tecnológico** comprende la capacidad para utilizar y comprender diferentes recursos. El valor del modelo aparece cuando estas dimensiones dejan de considerarse aisladamente y comienzan a interactuar.

Cejas y Navío (2018) sostienen que la máxima integración se produce precisamente cuando los tres conocimientos convergen. Este planteamiento resulta esencial para las buenas prácticas docentes porque desplaza la atención desde la herramienta hacia la relación entre tecnología, pedagogía y disciplina. La pregunta deja de ser simplemente qué tecnología conoce el profesor y pasa a ser cómo puede utilizarla para enseñar determinados contenidos mediante una estrategia pedagógica pertinente.

Esta perspectiva modifica también la manera de entender la **formación tecnológica del profesorado**. Capacitar exclusivamente en el funcionamiento de una plataforma puede resultar útil inicialmente, pero no garantiza una incorporación educativa significativa. Cejas y Navío (2018) advierten sobre la necesidad de superar una formación exclusivamente instrumental y prestar atención a las posibilidades que surgen de la interacción entre tecnología, pedagogía y conocimiento disciplinar.

La formación docente necesita, por tanto, plantearse alrededor de situaciones educativas. En lugar de presentar únicamente las funciones de una herramienta, puede analizarse qué problemas permite resolver, qué actividades pueden desarrollarse con ella,

qué limitaciones posee y qué evidencias permitirían valorar sus resultados. Este enfoque aproxima la capacitación tecnológica hacia la práctica profesional real.

Hidalgo (2022), al estudiar la innovación educativa del profesorado universitario desde la perspectiva de la formación en tecnologías digitales, muestra la importancia de reconocer diferentes niveles de adopción e integración. Los docentes no parten de las mismas condiciones ni poseen idéntica experiencia tecnológica. Algunos pueden utilizar herramientas digitales de manera habitual, mientras otros necesitan acompañamiento para desarrollar competencias básicas antes de avanzar hacia usos pedagógicos más complejos.

Esta diversidad hace necesario evitar políticas de transformación digital basadas en la idea de que todos los profesores deben adoptar simultáneamente las mismas tecnologías. Una estrategia institucional más adecuada consiste en identificar necesidades, proporcionar diferentes niveles de formación y facilitar espacios donde los docentes puedan aprender mediante la experimentación y el intercambio de experiencias.

La **experiencia práctica** desempeña una función importante en el desarrollo de las competencias digitales. Aprender acerca de una herramienta mediante una capacitación inicial constituye solamente un primer paso. La verdadera apropiación ocurre cuando el profesor comienza a utilizarla en situaciones educativas, observa sus resultados, identifica dificultades y modifica su manera de emplearla. Se configura así un proceso de aprendizaje profesional estrechamente relacionado con la innovación.

La transformación experimentada durante la pandemia mostró con claridad esta dinámica. Numerosos docentes tuvieron que incorporar rápidamente plataformas de videoconferencia, aulas virtuales y recursos digitales. Cardoza-Sernaqué et al. analizan experiencias de innovación educativa mediante TIC desarrolladas en este contexto, mostrando la importancia del diseño de entornos de aprendizaje, el acompañamiento virtual y otras estrategias que permitieron responder a nuevas condiciones educativas.

Una consecuencia relevante de esta experiencia fue reconocer que **digitalizar una práctica no significa necesariamente transformarla pedagógicamente**. Una clase expositiva transmitida mediante videoconferencia continúa manteniendo esencialmente

la misma estructura de una exposición presencial. La innovación aparece cuando las posibilidades del entorno digital permiten reorganizar actividades, generar nuevas formas de interacción o proporcionar recursos que anteriormente no estaban disponibles.

La integración pedagógica de la tecnología requiere, por ello, analizar la **función que desempeñará cada recurso**. Una herramienta puede utilizarse para proporcionar información, favorecer interacción, facilitar colaboración, desarrollar simulaciones, producir contenidos o proporcionar retroalimentación. Determinar esta función antes de seleccionar la tecnología contribuye a mantener coherencia con los objetivos.

En determinadas situaciones, la mejor decisión pedagógica puede ser no utilizar tecnología. Esta posibilidad forma también parte de la competencia digital. Un profesor competente no es aquel que incorpora la mayor cantidad de herramientas, sino quien puede determinar cuándo una tecnología aporta valor y cuándo una estrategia más sencilla resulta suficiente. La selección crítica constituye una expresión de madurez profesional.

La integración tecnológica debe considerar asimismo la **accesibilidad**. Los estudiantes pueden disponer de diferentes niveles de conectividad, dispositivos y competencias digitales. Una práctica que depende de recursos inaccesibles para una parte del grupo puede generar barreras adicionales. La planificación necesita valorar estas condiciones y proporcionar alternativas cuando resulte necesario.

La accesibilidad también se relaciona con el diseño de los materiales. Recursos excesivamente pesados, interfaces complejas o formatos incompatibles con determinados dispositivos pueden limitar la participación. Una buena práctica digital necesita considerar no solamente aquello que la tecnología permite hacer, sino las condiciones reales en las que será utilizada.

La **ética y responsabilidad digital** constituyen igualmente componentes de la competencia docente. El uso de tecnologías implica decisiones relacionadas con datos personales, propiedad intelectual, autoría y utilización responsable de información. El profesor necesita comprender estas cuestiones para seleccionar recursos y orientar a los estudiantes.

La expansión de la inteligencia artificial generativa ha hecho especialmente visible esta dimensión. Herramientas capaces de producir textos, imágenes, códigos y otros contenidos ofrecen posibilidades importantes para la enseñanza, pero también modifican las condiciones bajo las cuales se desarrollan determinadas actividades académicas. Su incorporación requiere establecer criterios claros acerca de los usos permitidos, la verificación de resultados y la responsabilidad del estudiante sobre aquello que presenta.

Desde una perspectiva pedagógica, la inteligencia artificial puede utilizarse para explorar alternativas, generar ejemplos, proporcionar puntos de partida para análisis o apoyar determinados procesos de aprendizaje. Sin embargo, su utilización necesita evitar que la herramienta sustituya precisamente la capacidad que la actividad pretende desarrollar. Si el objetivo consiste en aprender a argumentar, resolver problemas o programar, la tarea debe diseñarse de manera que el estudiante continúe realizando el esfuerzo cognitivo fundamental.

La aparición de estas herramientas refuerza la importancia de la **alfabetización crítica**. No resulta suficiente saber formular instrucciones a un sistema; docentes y estudiantes necesitan comprender que los resultados generados pueden contener errores, sesgos o información no verificable. La competencia digital implica capacidad para evaluar críticamente las respuestas tecnológicas y contrastarlas con fuentes confiables.

La tecnología también amplía las posibilidades para la **evaluación y retroalimentación**. Las plataformas pueden facilitar cuestionarios, seguimiento de actividades y diferentes formas de interacción con los productos desarrollados por los estudiantes. Estos recursos pueden proporcionar información con mayor rapidez y permitir que el docente identifique determinadas dificultades.

Sin embargo, automatizar una evaluación no garantiza necesariamente una evaluación de mayor calidad. Las herramientas deben seleccionarse según el tipo de aprendizaje que se desea valorar. Determinadas competencias pueden evaluarse mediante procedimientos automatizados, mientras otras requieren análisis de productos complejos, argumentaciones, proyectos o desempeños.

La competencia digital incluye así la capacidad para reconocer los límites de la tecnología. Esta cuestión resulta particularmente importante en la enseñanza universitaria, donde muchos aprendizajes requieren razonamiento complejo y capacidad para integrar conocimientos. La herramienta debe apoyar la evaluación y no reducirla únicamente a aquello que puede procesarse automáticamente.

Otro ámbito importante corresponde a la **creación de contenidos digitales**. Los docentes pueden producir presentaciones, videos, infografías, simulaciones, guías y materiales interactivos. La disponibilidad de herramientas ha facilitado considerablemente esta producción, pero la calidad del recurso depende nuevamente de su diseño pedagógico.

Un material digital necesita poseer una función dentro de la secuencia de aprendizaje. Puede introducir un tema, explicar un concepto, proporcionar ejemplos o servir como recurso para una actividad posterior. La producción de materiales adquiere mayor valor cuando forma parte de una planificación y no cuando responde únicamente a la posibilidad tecnológica de crearlos.

La reutilización y adaptación de recursos existentes también constituye una competencia relevante. El profesor no necesita producir todo el material utilizado. Puede seleccionar recursos disponibles y adaptarlos a las características de sus estudiantes, siempre considerando criterios de calidad, pertinencia y propiedad intelectual.

Las tecnologías desempeñan igualmente una función creciente en la **gestión del conocimiento docente**. Plataformas y repositorios permiten documentar experiencias, almacenar materiales y compartir buenas prácticas. Esta posibilidad conecta directamente las competencias digitales con la capacidad institucional para aprender de las innovaciones desarrolladas por sus profesores.

De Azambuja Donayre (2022) muestra que compartir conocimiento depende también de factores organizacionales y de confianza. Por ello, las plataformas tecnológicas deben encontrarse acompañadas por una cultura que valore el intercambio. La competencia digital puede facilitar la comunicación, pero la disposición para compartir continúa siendo fundamentalmente humana y organizacional.

La creación de comunidades virtuales de docentes puede contribuir a esta dinámica. Estos espacios permiten intercambiar recursos, discutir problemas y conocer experiencias desarrolladas por otros profesores. La tecnología reduce las barreras de distancia y tiempo, facilitando la construcción de redes académicas más amplias.

La integración pedagógica de la tecnología posee, por tanto, una dimensión individual y otra institucional. En el nivel individual, el profesor necesita desarrollar competencias para seleccionar y utilizar recursos. En el nivel institucional, la universidad necesita proporcionar infraestructura, formación, soporte y condiciones que permitan sostener las experiencias.

Esta responsabilidad institucional resulta fundamental para evitar que la transformación digital dependa exclusivamente de docentes especialmente motivados. Cuando las innovaciones tecnológicas se desarrollan únicamente mediante esfuerzos individuales pueden desaparecer al cambiar las personas involucradas. La institucionalización permite conservar los aprendizajes y ampliar progresivamente las prácticas que han mostrado resultados favorables.

Al mismo tiempo, la institución necesita evitar una estandarización excesiva. Diferentes disciplinas pueden requerir tecnologías y metodologías distintas. La gestión debería proporcionar un marco común de calidad, seguridad y apoyo, manteniendo suficiente flexibilidad para que los docentes adapten las herramientas a sus necesidades.

En este contexto, las competencias digitales deben entenderse como capacidades **dinámicas**. Las tecnologías cambian y una formación centrada exclusivamente en herramientas específicas puede quedar rápidamente desactualizada. Resulta más sostenible desarrollar criterios para aprender nuevas tecnologías, evaluar su pertinencia y utilizarlas responsablemente.

Esta capacidad de aprendizaje permanente conecta las competencias digitales con el desarrollo profesional docente. El profesor universitario necesita actualizar conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos a lo largo de su trayectoria. La formación continua constituye así una condición para mantener la calidad de las prácticas en contextos de transformación.

La relación entre competencias digitales y buenas prácticas docentes puede comprenderse finalmente mediante tres niveles. El primero corresponde al **dominio funcional**, que permite utilizar tecnologías. El segundo corresponde a la **integración pedagógica**, mediante la cual las herramientas se relacionan con contenidos y estrategias. El tercero corresponde a la **innovación**, donde la tecnología permite desarrollar soluciones nuevas o significativamente mejoradas frente a necesidades educativas.

No todos los usos tecnológicos necesitan alcanzar necesariamente el tercer nivel. Una herramienta puede aportar valor simplemente haciendo más eficiente una actividad existente. Sin embargo, cuando permite reorganizar significativamente la experiencia de aprendizaje, ampliar posibilidades o resolver problemas que anteriormente resultaban difíciles de atender, puede convertirse en un componente importante de una innovación educativa.

Desde esta perspectiva, la competencia digital docente no debe medirse únicamente por la cantidad de tecnologías conocidas. Su expresión más significativa se encuentra en la capacidad para **seleccionar, integrar, evaluar y adaptar recursos digitales de acuerdo con necesidades educativas concretas**. Esta capacidad requiere conocimientos tecnológicos, pero también criterio pedagógico, comprensión disciplinar y reflexión profesional.

En definitiva, las competencias digitales y la integración pedagógica de la tecnología constituyen componentes cada vez más relevantes de las buenas prácticas docentes. La tecnología amplía las posibilidades de acceso a información, colaboración, producción de contenidos, evaluación y comunicación, pero su impacto depende de las decisiones pedagógicas que orientan su utilización. El modelo TPACK y los estudios sobre competencia digital permiten comprender que la verdadera integración surge de la interacción entre conocimiento disciplinar, pedagogía y tecnología (Cejas & Navío, 2018; Sarango, 2021; Hidalgo, 2022; Alca Gómez et al., 2024).

Una buena práctica digital, por tanto, no es aquella que utiliza más tecnología, sino aquella que **utiliza la tecnología necesaria, de la manera adecuada y con una finalidad educativa claramente definida**. Cuando esta integración se acompaña de evaluación, reflexión y capacidad para compartir lo aprendido, las competencias digitales

dejan de constituir solamente habilidades técnicas y se convierten en recursos estratégicos para la innovación y la mejora de la enseñanza universitaria.

2.6. INNOVACIÓN Y MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La innovación y la mejora de la práctica docente mantienen una relación estrecha dentro de la educación superior. La enseñanza constituye una actividad dinámica que se desarrolla en contextos sometidos a transformaciones científicas, tecnológicas, profesionales y sociales. En consecuencia, las prácticas que resultaron adecuadas en determinado momento pueden necesitar ajustes cuando cambian los estudiantes, los conocimientos disciplinares, los recursos disponibles o las competencias requeridas para el ejercicio profesional. La innovación representa, desde esta perspectiva, una vía mediante la cual el docente analiza su actuación, identifica oportunidades de mejora y desarrolla respuestas orientadas a fortalecer el aprendizaje.

Esta concepción permite superar una interpretación de la innovación basada exclusivamente en la novedad. Una práctica docente innovadora no necesariamente implica utilizar una tecnología reciente o una metodología completamente diferente. Puede consistir en reorganizar una estrategia existente, modificar un procedimiento de evaluación, introducir nuevas formas de participación o adaptar recursos previamente utilizados para responder mejor a una necesidad educativa. Lo verdaderamente relevante es que exista una intención de mejora y que la transformación pueda ser analizada a partir de sus resultados.

Barraza (2005) sitúa la innovación educativa dentro de procesos deliberados de transformación, mientras que UNESCO (2016) la relaciona con acciones planificadas orientadas hacia la solución de problemas y el mejoramiento de los aprendizajes. Ambos planteamientos permiten reconocer que la innovación docente debe comenzar con una comprensión de la situación que pretende modificarse. Innovar sin identificar previamente una necesidad puede producir cambios, pero no necesariamente mejoras.

La práctica cotidiana constituye una de las principales fuentes para identificar estas necesidades. El profesor observa cómo responden los estudiantes, qué contenidos generan mayores dificultades, qué actividades favorecen la participación y cuáles producen resultados inferiores a los esperados. Estas evidencias permiten reconocer

oportunidades para revisar las estrategias utilizadas. La mejora comienza, por tanto, con una mirada crítica sobre aquello que ocurre durante la enseñanza.

La **reflexión sobre la práctica** adquiere una posición central en este proceso. El docente que analiza sus decisiones puede reconocer fortalezas y limitaciones y formular alternativas. Esta reflexión no debe limitarse a una percepción general acerca de si una clase funcionó bien o mal. Requiere utilizar evidencias procedentes del aprendizaje, la participación, las evaluaciones y las propias observaciones realizadas durante el proceso.

Aravena (2020) destaca la importancia de los procesos de acompañamiento pedagógico, retroalimentación y análisis de la práctica para favorecer el desarrollo profesional docente. La mejora adquiere mayor profundidad cuando el profesor dispone de oportunidades para examinar su actuación con otros profesionales. El diálogo permite contrastar interpretaciones y descubrir alternativas que pueden no resultar evidentes desde una perspectiva exclusivamente individual.

La reflexión puede conducir hacia la innovación cuando permite formular una respuesta diferente frente a una dificultad identificada. Si determinados estudiantes presentan problemas recurrentes para comprender un concepto, el profesor puede modificar la forma de explicarlo, incorporar representaciones diferentes, desarrollar una actividad práctica o utilizar recursos tecnológicos. La innovación surge así de una relación directa entre problema, reflexión y acción.

Esta dinámica convierte al docente en un **agente activo de mejora**. Su función no consiste únicamente en aplicar metodologías previamente establecidas, sino también en analizar críticamente su pertinencia. La experiencia profesional proporciona conocimiento acerca de los estudiantes, las disciplinas y las condiciones institucionales, convirtiéndose en una fuente relevante para diseñar transformaciones educativas.

Bain (2006) permite comprender esta dimensión al mostrar que los profesores universitarios destacados mantienen una preocupación permanente por aquello que los estudiantes aprenden y por las condiciones que facilitan ese aprendizaje. La buena enseñanza no se construye únicamente mediante dominio disciplinar, sino también

mediante capacidad para cuestionar las propias decisiones y buscar mejores formas de generar comprensión.

La innovación docente requiere, por ello, una actitud profesional caracterizada por la **disposición hacia el aprendizaje permanente**. El profesor necesita reconocer que su práctica puede continuar desarrollándose independientemente de los años de experiencia acumulados. La trayectoria profesional constituye una fuente valiosa de conocimiento, pero puede convertirse en una limitación cuando las prácticas se mantienen exclusivamente porque siempre se han realizado de la misma manera.

Esta disposición resulta especialmente importante en la educación superior contemporánea. Los estudiantes acceden a información mediante nuevos canales, las profesiones se transforman y las tecnologías modifican los procesos de producción y utilización del conocimiento. La práctica docente necesita responder a estos cambios sin perder de vista los fundamentos disciplinares y pedagógicos que orientan la formación universitaria.

Rodríguez-Rodríguez (2024) señala que la innovación en educación superior se desarrolla dentro de un entorno caracterizado por desafíos, oportunidades y demandas en constante transformación. Esta realidad exige que las instituciones y los docentes desarrollen capacidad para revisar sus prácticas y construir respuestas adaptadas a escenarios cambiantes. La innovación deja entonces de constituir una actividad extraordinaria para convertirse progresivamente en parte del desarrollo profesional.

Sin embargo, innovar no significa abandonar automáticamente las prácticas existentes. Algunas estrategias tradicionales continúan siendo adecuadas cuando responden a los objetivos de aprendizaje. La innovación responsable requiere distinguir entre aquello que necesita transformarse y aquello que debe mantenerse. El criterio principal debe ser la calidad de la experiencia educativa y no la búsqueda permanente de novedad.

Esta distinción permite comprender la relación entre **innovación y mejora continua**. Una práctica puede modificarse progresivamente mediante pequeños ajustes basados en evidencia. Estos cambios acumulativos pueden producir transformaciones

significativas sin necesidad de reemplazar completamente la metodología utilizada. La innovación educativa puede ser incremental y desarrollarse mediante sucesivos ciclos de aplicación, evaluación y mejora.

Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018), mediante el método MAIN, ofrecen una estructura particularmente pertinente para comprender esta dinámica. La innovación se organiza mediante planificación, aplicación y divulgación. El profesor identifica aquello que pretende mejorar, desarrolla una propuesta y posteriormente analiza y comunica los resultados. Este proceso facilita que la innovación se encuentre vinculada con la práctica real y no permanezca únicamente como una formulación teórica.

La planificación permite delimitar la situación sobre la cual se intervendrá. Una práctica docente puede presentar diferentes problemas simultáneamente, pero resulta conveniente establecer prioridades. Identificar una necesidad concreta facilita seleccionar estrategias y posteriormente evaluar si la modificación produjo resultados.

La fase de aplicación constituye un espacio de experimentación controlada. El docente implementa la propuesta y observa su comportamiento en condiciones reales. Durante este proceso pueden aparecer dificultades no previstas, por lo que resulta necesario conservar capacidad para introducir ajustes. La innovación no debe interpretarse como ejecución inflexible de un plan, sino como un proceso que aprende de la interacción con la realidad educativa.

La **evaluación** permite establecer si la modificación contribuyó efectivamente a la mejora. Una innovación puede generar entusiasmo inicial sin producir cambios relevantes en el aprendizaje. Por esta razón, resulta necesario utilizar evidencias que permitan valorar los resultados. Estas pueden incluir desempeño académico, productos desarrollados por los estudiantes, participación, observaciones, retroalimentación y otras fuentes relacionadas con los objetivos de la intervención.

La utilización de evidencia convierte la mejora docente en un proceso más sistemático. En lugar de depender únicamente de impresiones, el profesor puede comparar resultados y tomar decisiones fundamentadas. Esta capacidad resulta

especialmente importante cuando se pretende consolidar una innovación o extenderla hacia otros grupos.

La innovación también se relaciona con la **experimentación pedagógica**. Introducir una modificación implica trabajar con cierto nivel de incertidumbre. Los resultados no pueden conocerse completamente antes de implementar la propuesta. Esta característica exige que el docente pueda aceptar resultados diferentes de los esperados y utilizarlos como fuente de aprendizaje.

Una innovación que no alcanza plenamente sus objetivos no necesariamente carece de valor. Puede revelar limitaciones de una metodología, dificultades de implementación o características del contexto que no habían sido consideradas. Cuando estas experiencias son analizadas, generan conocimiento útil para posteriores decisiones. La mejora depende precisamente de esta capacidad para aprender tanto de los resultados favorables como de aquellos que muestran dificultades.

Ortega et al. (2007) destacan criterios como intencionalidad, sistematización, pertinencia, orientación hacia resultados y permanencia dentro de los procesos de innovación educativa. Estos elementos permiten comprender que la mejora requiere algo más que modificar una actividad. La innovación necesita integrarse progresivamente en la práctica y demostrar que responde de manera adecuada a las necesidades que la originaron.

La **pertinencia** resulta fundamental. Una innovación debe guardar relación con las características de los estudiantes, el contenido y el contexto institucional. Copiar una metodología que produjo buenos resultados en otra universidad no garantiza que funcione de la misma manera. La experiencia puede proporcionar una referencia, pero necesita ser adaptada.

Esta capacidad de adaptación constituye también una característica de las buenas prácticas docentes. Durán y Estay-Niculcar (2016) destacan la transferibilidad como uno de los elementos vinculados con las buenas prácticas, pero esta transferencia debe comprenderse como posibilidad de adaptación y no como reproducción automática. Las

prácticas evolucionan cuando diferentes docentes las reinterpretan desde sus propios contextos.

La innovación puede surgir precisamente de esta adaptación. Un profesor conoce una experiencia desarrollada por otro docente, identifica componentes que pueden responder a una necesidad propia y modifica la propuesta antes de implementarla. Posteriormente evalúa sus resultados y genera una nueva experiencia. Se produce así un proceso acumulativo de construcción de conocimiento pedagógico.

Esta lógica muestra la importancia de la **colaboración entre docentes**. La mejora de la práctica no necesita desarrollarse exclusivamente de manera individual. Compartir problemas, estrategias y resultados permite ampliar las alternativas disponibles y construir soluciones conjuntas. Las comunidades docentes pueden convertirse en espacios donde la innovación se alimenta del conocimiento colectivo.

De Azambuja Donayre (2022) evidencia la importancia de factores motivacionales, organizacionales y de confianza interpersonal en la intención de los docentes universitarios de compartir conocimiento. Esta dimensión resulta esencial porque la mejora colectiva depende de la circulación de las experiencias. Una universidad puede contar con excelentes prácticas y, sin embargo, obtener poco aprendizaje institucional si permanecen aisladas.

La colaboración puede desarrollarse mediante equipos de innovación, comunidades de práctica, reuniones académicas, programas de mentoría o proyectos interdisciplinarios. Estos espacios permiten discutir experiencias y proporcionar retroalimentación. Además, reducen la dependencia de una sola persona y favorecen la continuidad de las iniciativas.

La **formación docente** constituye otro componente de la relación entre innovación y mejora. Las nuevas metodologías y tecnologías requieren conocimientos que no necesariamente forman parte de la preparación disciplinar inicial del profesor universitario. El desarrollo profesional permite ampliar el repertorio de alternativas disponibles para responder a los problemas educativos.

Del Águila Riva (2019) destaca la relación entre la formación académica, la capacitación y el desempeño docente. Esta perspectiva refuerza la necesidad de considerar la formación continua como parte de las condiciones que favorecen buenas prácticas. Un profesor que actualiza sus conocimientos disciplinares y pedagógicos dispone de mayores posibilidades para revisar y enriquecer su actuación.

La formación resulta especialmente significativa frente a las **tecnologías digitales**. Sarango (2021) relaciona la competencia digital docente con la innovación educativa, mientras que Hidalgo (2022) muestra la importancia de comprender los diferentes niveles de integración tecnológica del profesorado. La tecnología puede ampliar las posibilidades de mejora, pero requiere competencias que permitan utilizarla con sentido pedagógico.

Alca Gómez et al. (2024) también relacionan las competencias digitales con buenas prácticas de enseñanza. Estos aportes permiten observar una conexión progresiva entre desarrollo profesional, capacidad tecnológica, innovación y calidad de la práctica docente. Sin embargo, la tecnología debe continuar siendo interpretada como un medio y no como un indicador automático de innovación.

La integración tecnológica puede generar mejoras cuando permite resolver problemas concretos: facilitar acceso a materiales, ampliar la interacción, desarrollar simulaciones, proporcionar retroalimentación o favorecer el trabajo colaborativo. La pregunta fundamental continúa siendo qué necesidad educativa pretende atenderse y qué evidencia permitirá valorar los resultados.

Esta cuestión adquiere particular importancia ante la expansión de la **inteligencia artificial generativa**. Estas herramientas están modificando determinadas actividades relacionadas con búsqueda de información, producción de textos, programación y análisis. Su incorporación a la práctica docente puede generar nuevas posibilidades, pero también exige revisar objetivos y procedimientos de evaluación.

Una práctica innovadora puede utilizar inteligencia artificial para apoyar procesos de aprendizaje, siempre que el estudiante continúe desarrollando las capacidades que constituyen el propósito formativo. La tecnología no debería sustituir el razonamiento

que se pretende enseñar. El desafío consiste en rediseñar las actividades para que el estudiante aprenda también a utilizar críticamente estas herramientas, verificar resultados y asumir responsabilidad sobre las decisiones tomadas.

La innovación tecnológica obliga, por tanto, a revisar la **evaluación del aprendizaje**. Cuando determinadas tareas pueden ser automatizadas fácilmente, resulta necesario analizar si continúan proporcionando evidencia suficiente acerca de aquello que el estudiante sabe hacer. La mejora de la práctica puede implicar diseñar evaluaciones que prioricen aplicación, argumentación, resolución de problemas, reflexión y producción contextualizada.

La evaluación constituye también un mecanismo para mejorar la propia actuación docente. Los resultados de los estudiantes pueden proporcionar información sobre la efectividad de las estrategias utilizadas. Cuando esta información se analiza sistemáticamente, la práctica adquiere un carácter reflexivo y basado en evidencia.

La **autoevaluación docente** forma parte de este proceso. El profesor puede revisar sus objetivos, actividades, recursos y resultados para identificar posibles inconsistencias. Esta reflexión puede complementarse con evaluación entre pares, observación de clases y retroalimentación de los estudiantes. Ninguna fuente proporciona por sí sola una visión completa, pero su combinación puede generar información valiosa.

Aravena (2020) muestra que el acompañamiento pedagógico puede contribuir al mejoramiento de las prácticas cuando se encuentra asociado con procesos de retroalimentación y reflexión. Esta perspectiva permite entender el desarrollo profesional como un proceso colaborativo en lugar de exclusivamente individual.

La innovación y mejora requieren también **condiciones institucionales**. Esperar que todos los procesos dependan del esfuerzo adicional de los docentes limita su sostenibilidad. Las universidades necesitan proporcionar espacios de formación, recursos, soporte y mecanismos de reconocimiento. La innovación se fortalece cuando forma parte de una estrategia institucional y no únicamente de iniciativas personales.

El reconocimiento resulta importante porque diseñar, implementar y evaluar nuevas prácticas requiere tiempo. Cuando este trabajo no forma parte de la valoración

académica, puede ser percibido como una actividad adicional que compite con docencia, investigación y gestión. Integrar la innovación dentro del desarrollo profesional puede favorecer una participación más sostenida.

La cultura institucional también influye sobre la disposición para experimentar. Una organización excesivamente orientada a evitar cualquier error puede generar resistencia hacia las nuevas propuestas. La innovación necesita un entorno donde sea posible probar alternativas de manera responsable y donde los resultados no previstos puedan convertirse en oportunidades de aprendizaje.

La mejora de la práctica docente posee, en consecuencia, una dimensión individual y otra colectiva. Individualmente, el profesor observa, reflexiona y modifica sus decisiones. Colectivamente, las experiencias pueden compartirse, evaluarse y convertirse en conocimiento institucional. La interacción entre ambos niveles fortalece la capacidad de innovación de la universidad.

La **sistematización** permite conectar estas dimensiones. Documentar una innovación hace posible reconstruir el problema, las decisiones, los recursos y los resultados. Esta información permite al propio docente reflexionar con mayor profundidad y proporciona a otros profesores elementos para analizar la experiencia.

Fidalgo Blanco et al. (2019) destacan la importancia de estructurar las buenas prácticas de innovación educativa precisamente para facilitar su comprensión y utilización. Cuando una experiencia se encuentra suficientemente documentada puede convertirse en referencia para nuevas iniciativas. La innovación comienza entonces a producir un efecto que supera el contexto donde originalmente fue desarrollada.

La **divulgación** completa esta dinámica. Presentar experiencias en espacios académicos, repositorios, comunidades docentes o publicaciones permite que el conocimiento circule. La práctica innovadora puede transformarse así en un recurso para el desarrollo profesional de otros docentes.

Este proceso establece una relación circular entre innovación y buenas prácticas. Una dificultad de la práctica puede generar una innovación; la innovación se implementa y evalúa; cuando produce resultados favorables y puede ser sistematizada, comienza a

consolidarse como una buena práctica; su divulgación permite que otros profesores la adapten, generando nuevas innovaciones y nuevos procesos de mejora.

La mejora docente puede entenderse, por tanto, como un **ciclo continuo de observación, reflexión, innovación, aplicación, evaluación y aprendizaje**. No existe un punto definitivo en el que la práctica alcance una condición perfecta. Cada experiencia produce información y cada cambio del contexto puede generar nuevas necesidades.

Esta concepción resulta coherente con la naturaleza de la educación superior. La universidad trabaja con conocimiento en permanente evolución y prepara profesionales para escenarios que también cambian. La docencia necesita, por ello, conservar una capacidad equivalente para aprender y transformarse.

En este marco, una buena práctica no debe considerarse una fórmula consolidada que simplemente se repite. Su verdadero valor reside en haber demostrado pertinencia y, al mismo tiempo, mantener capacidad para evolucionar. La mejora continua evita que aquello que alguna vez fue innovador termine convirtiéndose en una práctica descontextualizada.

En definitiva, innovación y mejora de la práctica docente forman parte de un mismo proceso de desarrollo profesional. Innovar significa buscar respuestas frente a necesidades identificadas; mejorar implica utilizar la evidencia producida para perfeccionar esas respuestas. La reflexión conecta ambos procesos y permite que la experiencia se transforme en conocimiento.

La práctica docente alcanza así una dimensión que supera la ejecución cotidiana de actividades. Se convierte en un espacio permanente de aprendizaje profesional donde el profesor puede **observar, experimentar, evaluar, corregir y compartir aquello que aprende**. Cuando esta dinámica cuenta con apoyo institucional y se integra con otros docentes, la innovación deja de ser una iniciativa aislada y comienza a constituirse en una vía sostenible para fortalecer las buenas prácticas y mejorar progresivamente la calidad de la educación universitaria.

2.7. EVALUACIÓN, REFLEXIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La calidad de la enseñanza universitaria se encuentra estrechamente relacionada con la capacidad del docente para analizar su propia actuación, reconocer los resultados obtenidos y utilizar esa información para mejorar progresivamente su práctica profesional. La experiencia constituye una fuente importante de aprendizaje, pero la acumulación de años de docencia no garantiza por sí misma una mejora continua. Para que la experiencia produzca desarrollo profesional necesita estar acompañada por procesos de evaluación, reflexión y actualización que permitan convertir lo vivido en conocimiento útil para futuras decisiones.

Desde esta perspectiva, la evaluación docente adquiere un significado que supera ampliamente su utilización como mecanismo de control institucional. Evaluar la práctica significa generar información acerca de la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de los resultados que producen. Esta información puede utilizarse para reconocer fortalezas, identificar dificultades y orientar procesos de formación y mejora. Cuando la evaluación se encuentra vinculada con la reflexión, deja de representar únicamente un juicio sobre el desempeño y comienza a convertirse en una herramienta para el aprendizaje profesional.

El estudio de las buenas prácticas docentes proporciona fundamentos importantes para esta concepción. Bain (2006) muestra que los profesores universitarios reconocidos por la calidad de su enseñanza mantienen una preocupación constante por comprender aquello que sus estudiantes aprenden y por analizar las condiciones que favorecen ese aprendizaje. La enseñanza de calidad no aparece como resultado de la aplicación mecánica de determinadas técnicas, sino de una práctica profesional que observa, cuestiona y modifica sus propias decisiones.

Esta capacidad resulta particularmente importante porque la enseñanza se desarrolla en escenarios variables. Una estrategia que produjo resultados favorables con determinado grupo puede necesitar modificaciones frente a estudiantes con conocimientos previos, experiencias o necesidades diferentes. La evaluación permite

reconocer estas variaciones y evita que las prácticas se mantengan únicamente por costumbre o por haber funcionado adecuadamente en situaciones anteriores.

Del Mastro Vecchione (2012) señala que las buenas prácticas docentes deben comprenderse considerando diferentes dimensiones y condiciones que intervienen en el proceso educativo. El contenido, la pedagogía, las características del profesor, los estudiantes y el contexto institucional mantienen relaciones que influyen sobre la enseñanza. Evaluar la práctica requiere, por tanto, considerar esta complejidad y evitar reducir el desempeño docente a un único indicador.

La evaluación puede comenzar mediante el análisis de los **resultados de aprendizaje**. Los productos desarrollados por los estudiantes, las evaluaciones, los proyectos, las actividades y otras evidencias permiten observar en qué medida se alcanzaron determinados propósitos formativos. Sin embargo, estos resultados necesitan interpretarse cuidadosamente. El desempeño estudiantil se encuentra condicionado por diferentes factores y no puede atribuirse exclusivamente a la actuación del profesor.

Por esta razón, una evaluación orientada hacia la mejora necesita combinar diferentes fuentes de información. Los resultados académicos pueden complementarse con observaciones de la enseñanza, análisis de materiales, opiniones de los estudiantes, evaluación entre pares y reflexión del propio docente. La convergencia de distintas perspectivas permite construir una comprensión más amplia de aquello que ocurre durante el proceso educativo.

La **opinión de los estudiantes** constituye una fuente relevante debido a que ellos experimentan directamente las estrategias, actividades y formas de interacción desarrolladas por el profesor. Pueden proporcionar información acerca de la claridad de las explicaciones, organización de las actividades, utilidad de los recursos y calidad de la retroalimentación. No obstante, estas percepciones necesitan interpretarse junto con otras evidencias y no convertirse automáticamente en la única medida de calidad docente.

Una práctica exigente puede generar determinadas valoraciones negativas y, al mismo tiempo, producir aprendizajes importantes. De manera inversa, una experiencia altamente valorada por los estudiantes puede no generar necesariamente los resultados

formativos esperados. Por ello, la evaluación necesita diferenciar satisfacción, percepción y aprendizaje, reconociendo que cada dimensión proporciona información distinta.

La **evaluación entre pares** representa otra alternativa particularmente valiosa en la educación superior. Los colegas pueden observar aspectos relacionados con organización de contenidos, metodologías, interacción y utilización de recursos desde una perspectiva profesional. Esta práctica puede favorecer el intercambio de experiencias y proporcionar sugerencias que difícilmente surgirían mediante procedimientos exclusivamente administrativos.

Para que la evaluación entre pares contribuya realmente a la mejora necesita desarrollarse dentro de un clima de confianza. Cuando la observación se percibe únicamente como fiscalización, puede generar resistencia y reducir la disposición para mostrar dificultades. En cambio, cuando se concibe como una oportunidad de aprendizaje profesional, permite analizar conjuntamente problemas y alternativas.

Esta cuestión se encuentra estrechamente relacionada con los aportes de **Aravena (2020)** sobre acompañamiento pedagógico. Su trabajo destaca el valor de los procesos de asesoramiento y retroalimentación para comprender la práctica y favorecer el desarrollo profesional docente. La interacción con otros profesionales permite que la evaluación deje de ser un acontecimiento puntual y se convierta en parte de un proceso de aprendizaje.

El acompañamiento pedagógico adquiere especial valor cuando se estructura alrededor de evidencia. Observar una clase, analizar un material o revisar los resultados de una actividad permite desarrollar conversaciones centradas en situaciones concretas. La retroalimentación puede entonces orientarse hacia decisiones y posibilidades de mejora en lugar de permanecer en apreciaciones generales.

La **autoevaluación** constituye una tercera dimensión fundamental. El profesor posee información que difícilmente puede ser obtenida mediante instrumentos externos: conoce las razones que motivaron determinadas decisiones, las dificultades encontradas durante la implementación y los cambios que realizó frente a situaciones imprevistas. Esta perspectiva interna resulta indispensable para comprender completamente la práctica.

Sin embargo, la autoevaluación requiere criterios. Reflexionar simplemente sobre si una clase pareció satisfactoria puede resultar insuficiente. El docente necesita contrastar sus decisiones con objetivos, evidencias y resultados. Preguntarse qué esperaba que los estudiantes aprendieran, qué actividades utilizó, qué ocurrió realmente y qué podría modificarse proporciona una estructura más sistemática para la reflexión.

Esta capacidad conduce hacia la **práctica reflexiva**, uno de los elementos esenciales del desarrollo profesional. Reflexionar significa convertir la experiencia en objeto de análisis. El docente deja momentáneamente de actuar para examinar aquello que hizo, las razones que orientaron sus decisiones y las consecuencias producidas. Este proceso permite identificar supuestos que habitualmente permanecen implícitos.

La reflexión puede desarrollarse durante y después de la enseñanza. Durante una actividad, el profesor interpreta las respuestas de los estudiantes y realiza ajustes inmediatos. Posteriormente puede analizar la experiencia con mayor profundidad y decidir qué elementos conservará o modificará en futuras oportunidades. Ambos niveles forman parte del conocimiento profesional construido mediante la práctica.

La **autocrítica** constituye una manifestación importante de esta capacidad. Reconocer que una estrategia no produjo los resultados esperados no significa necesariamente que el docente haya fracasado. Puede representar el inicio de un proceso de aprendizaje profesional. Una cultura orientada hacia la mejora necesita permitir que las dificultades puedan analizarse sin convertir automáticamente cada resultado adverso en una sanción.

Esta perspectiva es particularmente relevante para la innovación educativa. Innovar implica cierto grado de incertidumbre y no todas las experiencias producirán exactamente los resultados previstos. La evaluación y la reflexión permiten transformar esa incertidumbre en aprendizaje. Una innovación que necesita modificaciones puede proporcionar conocimientos tan valiosos como una experiencia exitosa cuando sus resultados son adecuadamente analizados.

El desarrollo profesional se construye precisamente mediante esta interacción entre **experiencia, evaluación y aprendizaje**. Del Águila Riva (2019) destaca la relación

existente entre la formación académica, la capacitación y el desempeño del profesor universitario. La preparación disciplinar y pedagógica proporciona herramientas para la enseñanza, pero estas necesitan actualizarse y enriquecerse durante toda la trayectoria profesional.

La formación continua resulta indispensable porque tanto las disciplinas como los escenarios educativos se transforman. Nuevos conocimientos científicos, tecnologías y metodologías modifican las posibilidades disponibles. El docente necesita mantener capacidad para aprender y revisar periódicamente aquello que sabe y hace.

No obstante, el desarrollo profesional no debería reducirse a la acumulación de cursos. La formación adquiere mayor impacto cuando se relaciona con necesidades reales de la práctica. Un programa puede proporcionar información relevante, pero su transferencia hacia la enseñanza depende de las posibilidades que tenga el profesor para experimentar, recibir acompañamiento y reflexionar sobre su aplicación.

Cejas y Navío (2018) destacan esta cuestión en relación con la formación tecnológica del profesorado universitario. No resulta suficiente proporcionar capacitación instrumental sobre herramientas digitales; es necesario relacionar el conocimiento tecnológico con la pedagogía y con los contenidos disciplinares. El modelo TPACK muestra precisamente que la competencia docente surge de la interacción entre estas dimensiones.

Esta consideración adquiere especial importancia frente al desarrollo de las **competencias digitales**. Sarango (2021) vincula la competencia digital docente con los procesos de innovación educativa, mientras que Hidalgo (2022) analiza diferentes niveles de adopción e integración tecnológica del profesorado universitario. Estos aportes evidencian que el desarrollo profesional necesita responder a trayectorias y necesidades diversas.

La transformación digital ha convertido la actualización en una tarea permanente. El profesor puede dominar determinadas plataformas y encontrar, pocos años después, que nuevas tecnologías han modificado significativamente las posibilidades de su disciplina. Por ello, más importante que aprender herramientas específicas es desarrollar

capacidad para evaluar tecnologías, comprender sus posibilidades y aprender autónomamente a utilizarlas.

Alca Gómez et al. (2024) relacionan las competencias digitales con las buenas prácticas de enseñanza, reforzando la necesidad de integrar esta dimensión dentro del desarrollo profesional contemporáneo. Sin embargo, la competencia digital necesita permanecer vinculada con objetivos educativos. La formación tecnológica adquiere valor cuando permite al docente ampliar sus posibilidades para resolver problemas de enseñanza.

La aparición de la inteligencia artificial generativa ha intensificado esta necesidad de actualización. Los profesores necesitan comprender sus posibilidades, limitaciones y riesgos para tomar decisiones acerca de su utilización. Esto implica desarrollar criterios relacionados con verificación de información, integridad académica, autoría y rediseño de actividades de aprendizaje.

La evaluación y la reflexión permiten analizar cómo estas tecnologías afectan realmente la práctica. En lugar de asumir que su incorporación produce automáticamente una mejora, el docente puede observar sus efectos y decidir qué usos resultan pertinentes. La innovación tecnológica se convierte así en parte de un proceso profesional basado en evidencia.

El desarrollo docente también posee una importante dimensión **colaborativa**. Las comunidades académicas permiten compartir experiencias, analizar problemas y construir conocimiento de manera colectiva. Lundberg (2022), al estudiar las perspectivas de académicos sobre buenas prácticas docentes, evidencia el valor de examinar las diferentes formas en que los profesores comprenden una enseñanza de calidad. La diversidad de perspectivas puede estimular procesos de reflexión individual y conjunta.

Las **comunidades de práctica** ofrecen un escenario especialmente apropiado para este aprendizaje. Profesores que enfrentan problemas similares pueden intercambiar estrategias y analizar sus resultados. El conocimiento deja de circular exclusivamente mediante programas formales de capacitación y comienza a construirse también a partir de la experiencia acumulada por los propios docentes.

Esta dinámica conecta el desarrollo profesional con la **gestión del conocimiento**. De Azambuja Donayre (2022) muestra que la intención de compartir conocimiento entre docentes universitarios se encuentra relacionada con factores motivacionales, organizacionales y de confianza interpersonal. Una institución que desea fortalecer el aprendizaje profesional necesita, por tanto, crear condiciones que faciliten este intercambio.

La confianza resulta esencial porque compartir una práctica implica también mostrar dificultades e incertidumbres. Cuando la cultura institucional penaliza el reconocimiento de problemas, los profesores pueden limitarse a comunicar únicamente experiencias exitosas. Esto reduce considerablemente las posibilidades de aprendizaje colectivo, pues una parte importante del conocimiento profesional surge precisamente del análisis de aquello que no funcionó como se esperaba.

La **sistematización de experiencias** puede fortalecer esta dinámica. Documentar una práctica obliga a reconstruir sus objetivos, decisiones, procedimientos y resultados. Este proceso posee valor incluso antes de que la experiencia sea compartida, porque ayuda al propio docente a organizar aquello que ha aprendido.

Cuando la sistematización se divulga, el aprendizaje individual puede convertirse en conocimiento colectivo. Fidalgo Blanco et al. (2019) destacan la importancia de estructurar las experiencias de innovación educativa para facilitar su comprensión y transferencia. La documentación de buenas prácticas puede funcionar así como un mecanismo de desarrollo profesional para otros docentes.

Las instituciones pueden favorecer este proceso mediante repositorios, jornadas académicas, seminarios, publicaciones y programas de mentoría. Estos espacios proporcionan oportunidades para que el conocimiento construido en la práctica circule y sea discutido. La formación deja entonces de depender exclusivamente de especialistas externos y comienza a aprovechar también el conocimiento existente dentro de la propia universidad.

El **liderazgo académico** posee una responsabilidad importante en la creación de estas condiciones. Los responsables institucionales pueden promover sistemas de

evaluación orientados hacia la mejora o, por el contrario, convertirlos en procedimientos exclusivamente administrativos. La diferencia se encuentra en la manera en que se utilizan los resultados.

Cuando la evaluación solamente produce una calificación del docente, sus posibilidades formativas son limitadas. Cuando permite identificar necesidades, proporcionar acompañamiento y diseñar oportunidades de desarrollo, puede convertirse en un instrumento estratégico para mejorar la enseñanza. La información obtenida debe conducir hacia decisiones y no quedar reducida al cumplimiento de un procedimiento.

La misma lógica se aplica al reconocimiento de las buenas prácticas. Los docentes que desarrollan experiencias valiosas pueden contribuir a la formación de sus colegas mediante mentoría, talleres o intercambio de materiales. Reconocer esta contribución fortalece la cultura institucional y muestra que mejorar la enseñanza constituye una responsabilidad compartida.

El desarrollo profesional necesita considerar asimismo las diferentes **etapas de la trayectoria docente**. Un profesor que comienza su carrera universitaria puede requerir apoyo en planificación, evaluación o gestión del aula, mientras que un docente experimentado puede necesitar oportunidades para actualizar metodologías, desarrollar proyectos de innovación o compartir conocimiento acumulado. Las estrategias de formación deberían responder a estas diferencias.

Esta perspectiva evita tratar al profesorado como un grupo homogéneo. La experiencia, formación, disciplina y competencias tecnológicas generan necesidades distintas. La evaluación puede contribuir precisamente a identificar estas características y orientar programas más pertinentes.

La relación entre evaluación y desarrollo profesional debe mantener también una dimensión **ética y transparente**. Los docentes necesitan conocer los criterios mediante los cuales serán evaluados, las fuentes de información utilizadas y la finalidad del proceso. La transparencia fortalece la confianza y aumenta las posibilidades de que la evaluación sea percibida como una herramienta legítima de mejora.

La evaluación debería, además, reconocer la diversidad disciplinar. Las prácticas de enseñanza pueden adquirir formas diferentes dependiendo de aquello que se enseña. Guzmán (2018) muestra precisamente que los profesores adaptan sus estrategias a las características de sus campos de conocimiento. Utilizar criterios excesivamente uniformes puede ignorar esta diversidad y reducir la utilidad de la evaluación.

Por ello, resulta conveniente combinar **criterios comunes de calidad** con elementos específicos de cada disciplina. Aspectos como claridad de objetivos, coherencia pedagógica, retroalimentación y reflexión pueden resultar ampliamente aplicables, mientras que determinadas metodologías o productos de aprendizaje dependerán del área académica.

La evaluación, reflexión y desarrollo profesional pueden organizarse como un **ciclo continuo**. La práctica genera evidencia; la evaluación organiza e interpreta esa evidencia; la reflexión permite comprenderla; la formación y el acompañamiento proporcionan nuevas alternativas; y la aplicación de esas alternativas genera nuevamente información. El desarrollo profesional aparece entonces como un proceso permanente y no como una sucesión de capacitaciones aisladas.

Este ciclo guarda una estrecha relación con la innovación educativa. Cuando la reflexión revela una dificultad, puede surgir una nueva propuesta. Su implementación genera resultados que son evaluados y posteriormente utilizados para mejorar. La innovación se integra así dentro del aprendizaje profesional del docente.

La buena práctica puede entenderse como un resultado provisional de este proceso. Es una experiencia que ha demostrado valor dentro de determinadas condiciones, pero continúa abierta a evaluación y perfeccionamiento. Esta característica evita convertir las buenas prácticas en modelos rígidos y reconoce que la enseñanza necesita evolucionar junto con su contexto.

En definitiva, la evaluación docente alcanza su mayor valor cuando genera conocimiento para la acción; la reflexión permite transformar ese conocimiento en comprensión profesional; y el desarrollo docente convierte esa comprensión en nuevas capacidades. Los tres procesos forman parte de una misma dinámica de mejora.

La universidad que integra estos componentes crea condiciones para que sus profesores no solamente acumulen experiencia, sino que **aprendan sistemáticamente de ella**. El docente observa su práctica, contrasta resultados, recibe retroalimentación, comparte conocimiento y desarrolla nuevas respuestas. De esta manera, la mejora deja de depender exclusivamente de iniciativas individuales y puede convertirse en una característica de la cultura académica.

Evaluar, reflexionar y desarrollarse profesionalmente constituyen, por tanto, dimensiones esenciales de las buenas prácticas docentes. Su articulación permite transformar la experiencia cotidiana en aprendizaje, el aprendizaje en innovación y la innovación en nuevas posibilidades para mejorar la enseñanza. En esta dinámica permanente se encuentra una de las bases fundamentales para construir una educación superior capaz de aprender de sí misma y responder con mayor pertinencia a los desafíos de un entorno en continua transformación.

2.8. SISTEMATIZACIÓN Y TRANSFERENCIA DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Las buenas prácticas docentes adquieren una importancia mayor cuando los conocimientos y aprendizajes que producen pueden trascender el espacio específico en el que fueron desarrollados. En las instituciones de educación superior se generan constantemente experiencias valiosas relacionadas con metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación, utilización de tecnologías, organización de contenidos, acompañamiento de estudiantes y resolución de problemas educativos. Sin embargo, una parte importante de este conocimiento permanece asociada exclusivamente con los docentes que protagonizaron dichas experiencias. Cuando no existe un proceso que permita documentarlas, analizarlas y compartirlas, su capacidad para contribuir al aprendizaje institucional resulta limitada.

La sistematización de las buenas prácticas responde precisamente a esta necesidad. Puede comprenderse como un proceso organizado de reconstrucción, análisis e interpretación de una experiencia educativa con la finalidad de identificar los elementos que explican su desarrollo, los resultados alcanzados y los aprendizajes obtenidos. Sistematizar no significa simplemente describir aquello que se hizo. Supone analizar por

qué se tomaron determinadas decisiones, qué condiciones influyeron sobre la experiencia, qué dificultades aparecieron y cuáles de sus componentes pueden resultar relevantes para otros docentes o contextos.

Esta concepción se encuentra estrechamente relacionada con la naturaleza del conocimiento profesional docente. Una parte considerable de aquello que un profesor sabe sobre enseñanza no procede únicamente de su formación académica inicial, sino de la experiencia acumulada durante su trayectoria. El contacto con diferentes estudiantes, la aplicación de metodologías, la resolución de dificultades y la evaluación de resultados permiten construir conocimientos que progresivamente se incorporan a la práctica profesional. El problema aparece cuando estos aprendizajes permanecen exclusivamente en el ámbito individual y no existen mecanismos que permitan hacerlos accesibles a otros miembros de la comunidad académica.

Los planteamientos de Nonaka y Takeuchi (1995) sobre creación de conocimiento organizacional ofrecen una base importante para comprender esta situación. La distinción entre conocimiento tácito y explícito permite reconocer que una parte del conocimiento se encuentra profundamente vinculada con la experiencia de las personas, mientras que otra puede expresarse, documentarse y compartirse. Desde esta perspectiva, las organizaciones fortalecen su capacidad de aprendizaje cuando generan condiciones para que el conocimiento construido individualmente pueda transformarse y circular colectivamente.

Aplicada a la docencia universitaria, esta idea posee importantes implicaciones. Un profesor puede haber desarrollado durante años una manera particularmente efectiva de explicar un concepto complejo, organizar una actividad práctica o acompañar a los estudiantes durante un proyecto. Este conocimiento puede resultar evidente para quien lo ha construido mediante la experiencia, pero difícilmente será aprovechado por otros si nunca llega a explicitarse. La sistematización permite comenzar esa transformación desde el saber individual hacia el conocimiento compartido.

Una buena práctica necesita, por ello, ser **reconstruida dentro de su contexto**. La primera pregunta no debería ser únicamente qué hizo el docente, sino qué situación pretendía resolver. Las características de la asignatura, el nivel de formación de los

estudiantes, los objetivos educativos, los recursos disponibles y las condiciones institucionales permiten comprender las razones que originaron la experiencia. Una misma estrategia puede generar resultados diferentes cuando cambia alguno de estos elementos.

Zabalza Beraza (2012) destaca la importancia del estudio de las buenas prácticas docentes universitarias como vía para comprender aquello que caracteriza una enseñanza de calidad. El interés no reside solamente en reconocer experiencias exitosas, sino en analizarlas para identificar conocimientos susceptibles de enriquecer la práctica profesional. La buena práctica se convierte así en objeto de reflexión y aprendizaje.

Esta perspectiva exige evitar una comprensión anecdótica de las experiencias docentes. Expresar que determinada metodología “funcionó bien” aporta poca información si no se explica qué se pretendía conseguir, cómo fue desarrollada y mediante qué evidencias se determinó su funcionamiento. La sistematización introduce una estructura que permite transformar las percepciones iniciales en conocimiento más organizado.

Un primer componente corresponde a la **identificación del problema o necesidad educativa**. Las buenas prácticas suelen surgir como respuestas frente a situaciones concretas: dificultades de aprendizaje, baja participación, necesidad de relacionar teoría y práctica, problemas de evaluación o incorporación de nuevas competencias. Reconstruir esta necesidad permite comprender la intencionalidad de la experiencia y proporciona un punto de referencia para valorar posteriormente sus resultados.

El segundo componente corresponde a los **objetivos perseguidos**. Una práctica necesita explicar qué transformación esperaba producir. Los objetivos permiten comprender por qué fueron seleccionadas determinadas estrategias y facilitan posteriormente la interpretación de los resultados. Sin esta información, una experiencia puede describirse detalladamente y, aun así, resultar difícil determinar cuál fue realmente su contribución.

La sistematización debe incorporar igualmente los **procedimientos desarrollados**. Esto comprende las metodologías, actividades, recursos y formas de organización utilizadas durante la experiencia. Sin embargo, el propósito no consiste en producir una descripción exhaustiva de cada acción, sino en identificar aquellas decisiones que resultaron relevantes para comprender el proceso.

Del Mastro Vecchione (2012) permite enriquecer este análisis mediante las dimensiones de contenido, pedagogía y persona. Una sistematización adecuada debería considerar qué contenidos estuvieron involucrados, cómo fueron organizados pedagógicamente y qué papel desempeñó el docente durante la experiencia. Esta perspectiva evita reducir la buena práctica únicamente a la metodología utilizada.

La dimensión del contenido permite comprender qué conocimientos o competencias fueron trabajados y por qué determinadas estrategias resultaban pertinentes para ellos. La dimensión pedagógica permite analizar cómo se estructuraron las actividades, qué recursos fueron empleados y de qué manera se evaluaron los aprendizajes. La dimensión personal permite reconocer aspectos vinculados con acompañamiento, comunicación, motivación y capacidad de adaptación del profesor.

La **evidencia de los resultados** constituye otro componente esencial. Una experiencia no debería convertirse en referente únicamente porque fue considerada satisfactoria por quien la desarrolló. Resulta necesario presentar información que permita valorar en qué medida contribuyó a alcanzar los objetivos establecidos. Esta evidencia puede adoptar formas diferentes dependiendo de la naturaleza de la práctica.

Los resultados académicos constituyen una fuente posible, pero no la única. Productos desarrollados por estudiantes, observaciones, niveles de participación, procesos de autoevaluación, retroalimentación de los participantes y otros indicadores pueden contribuir a construir una visión más completa. La selección debe responder a aquello que la práctica pretendía mejorar.

Durán y Estay-Niculcar (2016) destacan diferentes características asociadas con las buenas prácticas docentes, entre ellas la posibilidad de transferir y adaptar experiencias. Esta capacidad depende directamente de la calidad de la información

disponible. Cuanto mejor se comprenda el contexto, los procedimientos y los resultados, mayores posibilidades existirán de determinar qué componentes pueden utilizarse en otros escenarios.

La sistematización debe incorporar también las **dificultades y limitaciones** encontradas. Este aspecto posee una importancia considerable porque las experiencias educativas rara vez se desarrollan exactamente como fueron planificadas. Pueden aparecer problemas tecnológicos, dificultades de participación, limitaciones temporales o resultados inesperados. Registrar estos acontecimientos permite comprender cómo evolucionó realmente la práctica.

Una documentación que presenta únicamente los resultados positivos puede reducir considerablemente su utilidad. Para un docente que pretende desarrollar una experiencia semejante, conocer aquello que generó dificultades puede resultar tan importante como conocer aquello que funcionó adecuadamente. Las limitaciones permiten anticipar problemas y diseñar alternativas.

En este sentido, la sistematización posee una función directamente relacionada con la **reflexión profesional**. El docente necesita reconstruir la experiencia y preguntarse qué ocurrió, por qué ocurrió y qué modificaría en una futura aplicación. Esta reflexión transforma la acción en aprendizaje y fortalece progresivamente el conocimiento profesional.

Aravena (2020) destaca la importancia del acompañamiento y la reflexión para mejorar las prácticas docentes. Cuando la sistematización se desarrolla de manera colaborativa, otros profesionales pueden aportar interpretaciones y preguntas que enriquecen el análisis. El conocimiento generado deja entonces de depender exclusivamente de la perspectiva de quien desarrolló la experiencia.

La reflexión colectiva puede realizarse mediante reuniones docentes, comunidades de práctica, equipos de innovación o programas de acompañamiento. Estos espacios permiten contrastar experiencias y reconocer problemas comunes. Una dificultad observada en una asignatura puede encontrarse también en otras, creando oportunidades para desarrollar soluciones compartidas.

Esta dimensión colaborativa resulta especialmente relevante porque las buenas prácticas no deben concebirse como propiedades individuales. Aunque una experiencia pueda haber sido inicialmente diseñada por un profesor, el conocimiento que produce puede contribuir al desarrollo de toda una comunidad académica. Para ello es necesario que existan condiciones que favorezcan el intercambio.

De Azambuja Donayre (2022) muestra que la intención de los docentes universitarios de compartir conocimiento se encuentra relacionada con factores motivacionales y organizacionales, además de aspectos como la confianza interpersonal y la reciprocidad. Estos elementos permiten comprender que la sistematización no constituye únicamente un problema técnico. También depende de la cultura y de las relaciones existentes dentro de la institución.

La **confianza** resulta fundamental. Compartir una experiencia implica exponer decisiones, resultados y, en ocasiones, dificultades. Cuando los docentes perciben que esta información puede ser utilizada exclusivamente para juzgar su desempeño, pueden mostrarse menos dispuestos a compartirla. En cambio, una cultura orientada hacia el aprendizaje favorece que las experiencias puedan analizarse con mayor apertura.

La institución necesita reconocer además el esfuerzo involucrado en la sistematización. Documentar una experiencia requiere tiempo para organizar información, analizar resultados y elaborar materiales. Si estas actividades permanecen completamente al margen del reconocimiento académico, pueden depender exclusivamente de la motivación individual.

Los mecanismos de reconocimiento no necesitan limitarse a incentivos económicos. La posibilidad de presentar experiencias, participar en proyectos, publicar resultados, recibir apoyo institucional o desarrollar funciones de mentoría puede constituir formas relevantes de valorar el conocimiento producido por los docentes.

La **tecnología** proporciona herramientas especialmente útiles para organizar esta información. Los repositorios digitales permiten almacenar experiencias, clasificarlas mediante diferentes criterios y facilitar su consulta. Una institución puede construir

progresivamente una base de conocimiento donde los profesores encuentren referencias relacionadas con problemas o metodologías específicas.

Sin embargo, crear un repositorio no equivale a gestionar conocimiento. La utilidad dependerá de la calidad y organización de la información. Una colección de documentos sin criterios comunes puede resultar difícil de consultar y terminar convirtiéndose en un archivo escasamente utilizado. La sistematización requiere establecer estructuras que faciliten la comprensión y recuperación de las experiencias.

Una ficha de buena práctica podría incorporar, entre otros elementos, el contexto, problema identificado, objetivos, participantes, metodología, recursos, duración, evidencias, resultados, dificultades, aprendizajes y recomendaciones para futuras aplicaciones. Esta estructura permitiría comparar experiencias y facilitaría que otros docentes identifiquen rápidamente aquellas relacionadas con sus necesidades.

La documentación puede incluir además materiales producidos durante la práctica. Guías, instrumentos de evaluación, recursos digitales, ejemplos de actividades o productos pueden ayudar a comprender cómo fue implementada la experiencia. No obstante, estos recursos deben presentarse acompañados por suficiente contexto para evitar que sean utilizados de manera desarticulada.

La sistematización se relaciona estrechamente con la **innovación educativa**. Fidalgo Blanco et al. (2019) destacan la importancia de diseñar y estructurar buenas prácticas de innovación de manera que puedan ser comprendidas y utilizadas. Una innovación que ha producido resultados favorables puede convertirse progresivamente en una buena práctica cuando existe evidencia y su conocimiento ha sido adecuadamente organizado.

Asimismo, Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018) incorporan la divulgación como uno de los componentes fundamentales del método MAIN. La presencia de esta dimensión confirma que una experiencia innovadora no alcanza todo su potencial cuando termina su implementación. El conocimiento generado necesita ser preparado para su comunicación.

La sistematización constituye precisamente la condición que permite avanzar desde la experiencia hacia esa divulgación. Antes de compartir una práctica resulta necesario comprender qué conocimiento contiene. El proceso permite separar la información circunstancial de los elementos que poseen mayor valor explicativo y pedagógico.

Una vez realizado este trabajo comienza el proceso de **transferencia**, entendido como la posibilidad de que los conocimientos derivados de una buena práctica sean utilizados en otros escenarios. Esta transferencia no significa reproducir exactamente aquello que hizo otro docente. Implica comprender los principios de la experiencia y determinar cómo pueden adaptarse a una realidad diferente.

Esta distinción es fundamental. Las buenas prácticas se encuentran vinculadas con contextos específicos y, por ello, no deberían convertirse en recetas pedagógicas. El conocimiento que proporcionan funciona como referencia para la toma de decisiones profesionales. El docente que conoce una experiencia necesita analizar qué componentes resultan pertinentes para sus estudiantes, contenidos y recursos.

La transferencia comienza, entonces, con la capacidad para **hacer comprensible la experiencia fuera de su contexto original**. Este paso marca la transición entre la sistematización y la difusión del conocimiento. Una buena práctica que ha sido adecuadamente reconstruida deja de ser solamente la historia de aquello que ocurrió en un aula determinada y comienza a convertirse en un recurso que otros docentes pueden interpretar, cuestionar y utilizar para construir nuevas respuestas educativas.

La transferencia comienza a materializarse cuando el conocimiento sistematizado encuentra canales que permiten ponerlo a disposición de otros profesionales. En este proceso, la **divulgación** desempeña una función esencial, pues constituye el vínculo entre aquello que ha aprendido un docente o equipo y la comunidad académica que potencialmente puede beneficiarse de esa experiencia. Divulgar una buena práctica significa comunicarla de manera suficientemente estructurada para que otros comprendan su finalidad, fundamentos, procedimiento, resultados y condiciones de aplicación.

Esta concepción coincide con el método MAIN desarrollado por Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce (2018), donde la divulgación forma parte del propio proceso de innovación educativa junto con la planificación y la aplicación. La importancia de incorporarla dentro del modelo radica en reconocer que el impacto de una innovación puede ampliarse cuando el conocimiento producido deja de permanecer exclusivamente en el contexto donde se originó. La divulgación convierte así la experiencia educativa en un recurso susceptible de generar nuevas iniciativas.

Los mecanismos utilizados para divulgar buenas prácticas pueden ser diversos. Las universidades pueden organizar jornadas de innovación docente, seminarios, talleres, repositorios institucionales, comunidades académicas o espacios virtuales destinados al intercambio de experiencias. Cuando la práctica posee suficiente sistematicidad y evidencia, también puede comunicarse mediante congresos, artículos científicos, capítulos de libro u otras formas de producción académica. La elección del medio debe responder tanto a las características de la experiencia como al público al que se pretende llegar.

Sein-Echaluce et al. (2014) muestran la importancia de reunir y difundir buenas prácticas de innovación educativa como mecanismo para favorecer el intercambio de conocimiento entre docentes. Esta perspectiva permite comprender que la divulgación no representa una actividad complementaria o meramente comunicativa, sino una fase capaz de ampliar el impacto de las experiencias y contribuir a la construcción de comunidades académicas orientadas hacia la mejora.

Sin embargo, divulgar una práctica no garantiza automáticamente su transferencia. Para que el conocimiento comunicado pueda ser utilizado resulta necesario que los potenciales destinatarios comprendan cuáles fueron los elementos fundamentales de la experiencia y bajo qué condiciones produjo determinados resultados. De esta manera, la calidad de la sistematización influye directamente sobre las posibilidades de transferencia.

La **transferencia de buenas prácticas** puede entenderse como el proceso mediante el cual los conocimientos, procedimientos o aprendizajes generados en una experiencia son utilizados para orientar actuaciones en otros contextos. Esta utilización

puede producirse con diferentes niveles de intensidad. En algunos casos se adoptará una estrategia concreta; en otros se utilizarán determinados recursos o criterios; y en otros la experiencia servirá simplemente como referencia para diseñar una solución diferente.

Durán y Estay-Niculcar (2016) destacan la transferibilidad como una característica relevante de las buenas prácticas docentes. Sin embargo, esta posibilidad debe interpretarse cuidadosamente. La transferencia no implica reproducir mecánicamente una práctica, debido a que las condiciones educativas pueden variar considerablemente. Lo que produjo resultados favorables con determinados estudiantes, contenidos y recursos necesita ser analizado antes de trasladarse hacia otro escenario.

Por ello, resulta más adecuado comprender la transferencia como un proceso de **adaptación contextual**. El docente que recibe una buena práctica necesita identificar qué elementos constituyen su núcleo fundamental y cuáles estuvieron condicionados por las circunstancias originales. Esta distinción permite conservar los principios que explican el funcionamiento de la experiencia y, simultáneamente, introducir las modificaciones necesarias para responder a una nueva realidad.

Una práctica basada en proyectos, por ejemplo, puede haber producido resultados favorables en una asignatura de ingeniería. Su transferencia hacia otro curso no requiere necesariamente utilizar el mismo problema, los mismos recursos o la misma duración. Lo transferible puede ser la lógica mediante la cual los estudiantes integran conocimientos para construir una solución, mientras que los contenidos, productos y criterios de evaluación deberán ajustarse al nuevo contexto.

Esta capacidad de adaptación constituye una expresión del **juicio profesional docente**. Las buenas prácticas no pretenden sustituir las decisiones del profesor, sino proporcionar conocimiento que permita tomarlas con mejores fundamentos. El docente analiza la experiencia disponible, la contrasta con las características de sus estudiantes y decide qué componentes resultan pertinentes.

Zabalza Beraza (2012) permite comprender el estudio de las buenas prácticas precisamente desde esta función formativa. Analizar experiencias docentes valiosas ofrece oportunidades para reflexionar sobre la propia enseñanza y ampliar el repertorio

profesional. El objetivo no consiste en encontrar una fórmula universal de buena docencia, sino en aprender de aquello que otros profesores han desarrollado en situaciones concretas.

La transferencia puede producirse inicialmente entre docentes de una misma asignatura o área académica. Este nivel posee ventajas porque los contextos suelen compartir contenidos, objetivos y características institucionales. Un profesor puede conocer una experiencia desarrollada por un colega, discutir directamente sus resultados y adaptarla a su grupo. Esta proximidad facilita el intercambio de información que difícilmente podría capturarse completamente mediante documentos.

En un segundo nivel, las buenas prácticas pueden transferirse entre asignaturas o departamentos. En este caso, aumenta la necesidad de adaptación porque cambian los contenidos y posiblemente las características de los estudiantes. Sin embargo, determinados principios pedagógicos pueden mantener su utilidad. Estrategias de retroalimentación, evaluación, colaboración o utilización de tecnologías pueden proporcionar aprendizajes aplicables a diferentes áreas.

Un tercer nivel corresponde a la transferencia **institucional**, donde las experiencias contribuyen al diseño de programas, políticas o estrategias universitarias. Cuando diferentes prácticas muestran resultados consistentes, la institución puede identificar principios comunes y utilizarlos para orientar procesos de formación docente, innovación curricular o transformación digital. La experiencia del aula comienza entonces a alimentar las decisiones organizacionales.

Este tránsito resulta particularmente importante porque conecta la práctica docente con la gestión de la innovación. Una institución capaz de identificar experiencias valiosas puede utilizarlas como evidencia para decidir dónde concentrar recursos y qué capacidades necesitan fortalecerse. La innovación deja así de circular exclusivamente desde la dirección hacia las aulas y comienza también a desarrollarse desde las experiencias docentes hacia la estrategia institucional.

La transferencia puede extenderse incluso hacia otras universidades mediante redes académicas, congresos, publicaciones y proyectos colaborativos. Las experiencias

desarrolladas en una institución pueden aportar conocimientos útiles a comunidades educativas más amplias, mientras que las prácticas provenientes de otros escenarios pueden enriquecer los procesos internos. Se configura así un sistema abierto de aprendizaje en el que las universidades pueden beneficiarse mutuamente del conocimiento generado.

Esta perspectiva se encuentra relacionada con los modelos de **transferencia del conocimiento** analizados por Angulo-García (2022), quien destaca la necesidad de establecer mecanismos que permitan que los conocimientos generados dentro de las instituciones de educación superior puedan circular y ser aprovechados. La transferencia constituye un proceso organizacional y no simplemente una decisión individual de compartir información.

Para favorecerla resulta especialmente útil contar con **repositorios institucionales de buenas prácticas docentes**. Estos espacios pueden funcionar como una memoria organizada de las experiencias desarrolladas por la comunidad académica. Su finalidad debería superar el almacenamiento de documentos y orientarse hacia la construcción de una base de conocimiento que permita localizar prácticas según problemas, metodologías, disciplinas o competencias.

Un repositorio de esta naturaleza podría organizar las experiencias considerando el problema educativo atendido, objetivos, participantes, estrategia implementada, recursos, resultados, dificultades, evidencias y recomendaciones para su adaptación. Esta estructura permitiría que un docente interesado en resolver determinado problema pueda identificar experiencias relacionadas y analizar sus posibilidades de aplicación.

Las tecnologías digitales facilitan considerablemente este proceso. Sistemas de búsqueda, etiquetas, recursos multimedia y espacios colaborativos permiten organizar y actualizar información de manera más eficiente. Sin embargo, la infraestructura tecnológica constituye solamente una parte de la solución. La utilidad del repositorio dependerá de que exista conocimiento relevante, criterios de calidad y una comunidad dispuesta a utilizarlo.

La selección de las experiencias requiere, por tanto, procedimientos de **evaluación y validación**. No toda práctica desarrollada debería incorporarse automáticamente como referente. Resulta necesario valorar su pertinencia, evidencia, coherencia pedagógica y posibilidades de transferencia. Esta revisión permite mantener la calidad del conocimiento disponible y evita convertir el repositorio en una simple colección de actividades.

La validación no debe interpretarse como búsqueda de experiencias perfectas. Una práctica puede contener aprendizajes valiosos incluso cuando presenta determinadas limitaciones. Lo importante es que estas sean claramente identificadas y que la información disponible permita comprender el alcance real de los resultados.

La **actualización** constituye igualmente una condición necesaria. Las buenas prácticas no deben transformarse en modelos estáticos. Los cambios tecnológicos, disciplinares y educativos pueden modificar su pertinencia. Una experiencia puede necesitar nuevas versiones o generar adaptaciones desarrolladas por otros profesores. Registrar esta evolución permitiría construir conocimiento progresivamente más rico.

Las comunidades de práctica complementan los repositorios porque permiten incorporar una dimensión interpersonal al proceso de transferencia. Mientras el repositorio conserva conocimiento explícito, la interacción entre docentes facilita compartir conocimientos que resultan difíciles de documentar completamente. Preguntas, explicaciones y discusiones permiten profundizar en las decisiones que acompañaron una experiencia.

La combinación entre documentación e interacción resulta especialmente poderosa. Un profesor puede consultar inicialmente una práctica y posteriormente comunicarse con quienes la desarrollaron para conocer detalles adicionales. La transferencia se convierte así en un proceso de aprendizaje colaborativo.

De Azambuja Donayre (2022) destaca precisamente la influencia de la confianza interpersonal y la reciprocidad sobre la intención de compartir conocimiento entre docentes universitarios. Una comunidad donde existe confianza facilita que los profesores comuniquen tanto sus logros como sus dificultades. Esta apertura enriquece el

conocimiento disponible y reduce la tendencia a presentar únicamente experiencias idealizadas.

La **reciprocidad** contribuye asimismo a mantener estas comunidades. Los docentes pueden estar más dispuestos a compartir cuando perciben que también obtienen conocimiento y apoyo de sus colegas. El intercambio adquiere una lógica colectiva donde cada participante puede actuar alternativamente como fuente y receptor de experiencias.

El liderazgo institucional posee una función importante para consolidar estas dinámicas. Las autoridades académicas pueden proporcionar espacios, tiempo y reconocimiento para la sistematización y transferencia. Cuando compartir buenas prácticas forma parte de las actividades valoradas institucionalmente, aumenta la posibilidad de que los docentes participen de manera sostenida.

El reconocimiento resulta especialmente importante porque la sistematización implica un esfuerzo adicional. Analizar resultados, organizar información y preparar materiales requiere tiempo. Integrar estas actividades dentro de programas de innovación, formación o desarrollo académico permite que no dependan exclusivamente de la voluntad individual.

La transferencia también puede vincularse con los procesos de **formación y acompañamiento docente**. Una buena práctica desarrollada dentro de la propia universidad puede convertirse en material para talleres, programas de inducción o actividades de actualización. Este tipo de formación posee la ventaja de utilizar ejemplos contruidos dentro de un contexto próximo a quienes participan.

Aravena (2020) destaca el acompañamiento pedagógico como una estrategia para mejorar las prácticas y favorecer el desarrollo profesional. La incorporación de buenas prácticas sistematizadas puede enriquecer este acompañamiento, proporcionando casos concretos para analizar y adaptar. El aprendizaje profesional se conecta así con la experiencia real de la comunidad universitaria.

La mentoría constituye otra posibilidad. Profesores con experiencias consolidadas pueden acompañar a colegas interesados en desarrollar prácticas similares. Este mecanismo facilita la transferencia de conocimientos tácitos que difícilmente podrían

documentarse completamente y fortalece las relaciones profesionales dentro de la institución.

Esta lógica resulta particularmente pertinente para la integración de tecnologías. Hidalgo (2022) muestra que los profesores universitarios presentan diferentes niveles de adopción tecnológica, mientras que Sarango (2021) vincula las competencias digitales con la innovación educativa. Los docentes con mayor experiencia pueden apoyar a otros no solamente en el manejo de herramientas, sino especialmente en su utilización pedagógica.

Alca Gómez et al. (2024) relacionan las competencias digitales con las buenas prácticas de enseñanza, reforzando la importancia de que las experiencias tecnológicas exitosas puedan ser conocidas y analizadas. Una institución que documenta cómo sus docentes integran determinadas herramientas puede construir conocimiento propio acerca de aquello que funciona dentro de su realidad.

La sistematización permite, además, evitar una pérdida frecuente de conocimiento asociada con los cambios de personal. Cuando un docente deja de impartir una asignatura, cambia de función o se desvincula de la institución, parte de su experiencia puede desaparecer. Documentar buenas prácticas contribuye a conservar ese conocimiento y facilita la continuidad de procesos que han demostrado valor.

Esta capacidad resulta especialmente importante para construir una **memoria pedagógica institucional**. Las universidades poseen archivos administrativos, documentos curriculares y producción científica, pero no siempre cuentan con sistemas equivalentes para conservar el conocimiento generado mediante la enseñanza. Las buenas prácticas sistematizadas pueden contribuir a cubrir esta necesidad.

La memoria institucional permite observar también la evolución de las prácticas a lo largo del tiempo. Una metodología puede haber comenzado como experiencia piloto, posteriormente haber sido adaptada por otros profesores y finalmente incorporarse a un programa académico. Registrar este recorrido proporciona información acerca de cómo se produce realmente la innovación dentro de la universidad.

La transferencia posee, por ello, una relación directa con la **sostenibilidad de la innovación educativa**. Una innovación que depende exclusivamente de la persona que la creó posee mayores posibilidades de desaparecer. Cuando el conocimiento se comparte y diferentes docentes pueden apropiarse de sus principios, aumenta su capacidad para mantenerse y evolucionar.

Sin embargo, institucionalizar una buena práctica no debería significar convertirla automáticamente en un procedimiento obligatorio. La diversidad disciplinar y la autonomía profesional necesitan preservarse. Una experiencia puede ofrecer conocimientos y principios orientadores sin que todos los docentes tengan que reproducir exactamente la misma metodología.

La transferencia responsable mantiene, por tanto, un equilibrio entre **aprendizaje colectivo y autonomía docente**. La institución proporciona conocimiento y evidencia, mientras que el profesor conserva capacidad para analizar su pertinencia y realizar las adaptaciones necesarias. Este equilibrio favorece la innovación porque evita tanto la fragmentación absoluta como la estandarización excesiva.

Otro aspecto esencial corresponde a la **evaluación de la práctica transferida**. Una experiencia que produjo resultados favorables en un escenario necesita ser evaluada nuevamente cuando se utiliza en otro. Las diferencias de contexto pueden modificar sus efectos y generar resultados inesperados. La transferencia constituye, por tanto, el inicio de una nueva experiencia y no la conclusión definitiva del proceso.

Los resultados obtenidos después de la adaptación pueden enriquecer el conocimiento original. Si diferentes docentes aplican una estrategia y documentan sus resultados, comienza a construirse una base de evidencia más amplia acerca de las condiciones bajo las cuales funciona. La buena práctica evoluciona mediante sucesivas aplicaciones.

Esta dinámica permite comprender la transferencia como un proceso de **innovación acumulativa**. Cada docente no necesita comenzar desde cero, pero tampoco está obligado a reproducir aquello que otros hicieron. Puede partir del conocimiento

disponible, adaptarlo y producir una nueva versión. Si esta experiencia vuelve a sistematizarse, el ciclo continúa.

La relación entre sistematización y transferencia puede representarse, entonces, mediante una secuencia integrada: **experiencia, evaluación, reflexión, sistematización, divulgación, adaptación, aplicación y nueva evaluación**. Esta secuencia no debe entenderse como un procedimiento rígido, sino como una dinámica mediante la cual el conocimiento docente puede evolucionar.

La experiencia genera información; la evaluación permite reconocer sus resultados; la reflexión ayuda a comprenderlos; la sistematización transforma lo aprendido en conocimiento comunicable; la divulgación lo pone a disposición de otros; la adaptación permite trasladarlo hacia nuevas condiciones; y la evaluación posterior genera nuevos aprendizajes. Cada ciclo incrementa potencialmente el conocimiento disponible.

Esta lógica conecta directamente las buenas prácticas docentes con la **gestión de la innovación educativa** desarrollada en el capítulo anterior. La gestión de la innovación proporciona mecanismos para planificar, desarrollar, evaluar y divulgar experiencias; la sistematización de buenas prácticas permite conservar los aprendizajes que estas experiencias producen. Ambas dimensiones convergen en la gestión del conocimiento.

Una universidad capaz de articular estos procesos puede transformar progresivamente la experiencia individual en una capacidad colectiva. Los docentes continúan siendo protagonistas de la innovación, pero el conocimiento que generan deja de pertenecer exclusivamente a quienes participaron inicialmente y comienza a alimentar nuevas decisiones académicas.

La sistematización y transferencia adquieren así una función estratégica para la mejora de la educación superior. No se trata solamente de divulgar experiencias exitosas, sino de construir mecanismos mediante los cuales la universidad pueda **aprender de aquello que ocurre en sus propias aulas**. Cada práctica documentada amplía la memoria institucional; cada experiencia compartida ofrece nuevas posibilidades de aprendizaje; y cada adaptación genera conocimiento adicional.

En consecuencia, una buena práctica alcanza su mayor potencial cuando puede trascender la experiencia individual sin perder la importancia del contexto que le dio origen. Sistematizar significa comprender y hacer explícito aquello que se aprendió; divulgar significa poner ese conocimiento al alcance de otros; transferir significa convertirlo en una posibilidad para nuevas actuaciones; y evaluar nuevamente significa mantener abierto el proceso de aprendizaje.

De esta manera, las buenas prácticas docentes dejan de ser experiencias aisladas y comienzan a formar parte de un **círculo institucional de conocimiento, innovación y mejora continua**. Su verdadero valor no reside únicamente en aquello que consiguieron en un momento determinado, sino también en su capacidad para generar nuevos aprendizajes, inspirar otras experiencias y contribuir a que la universidad construya colectivamente mejores formas de enseñar y aprender.

Las buenas prácticas docentes constituyen una expresión concreta de la capacidad de la universidad para transformar conocimiento, experiencia y recursos en oportunidades efectivas de aprendizaje. A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que una buena práctica no puede reducirse a la aplicación de una metodología específica ni identificarse únicamente con el uso de tecnologías o estrategias novedosas. Su valor reside en la coherencia existente entre los propósitos formativos, los conocimientos disciplinares, las decisiones pedagógicas, las características del docente, las necesidades de los estudiantes y los resultados que finalmente se alcanzan.

Los referentes teóricos analizados permiten reconocer que la calidad de la enseñanza universitaria posee una naturaleza multidimensional. Los aportes de Bain (2006), Del Mastro Vecchione (2012), Zabalza Beraza (2012) y Guzmán (2018), entre otros, muestran que las prácticas docentes de calidad se construyen mediante una combinación de dominio disciplinar, capacidad pedagógica, reflexión profesional y comprensión de los procesos mediante los cuales aprenden los estudiantes. En consecuencia, enseñar bien no consiste solamente en saber aquello que se enseña, sino en ser capaz de convertir ese conocimiento en experiencias formativas pertinentes y significativas.

Las dimensiones de **contenido, pedagogía y persona** permiten integrar estos componentes dentro de una misma comprensión de la práctica docente. El contenido aporta la solidez disciplinar necesaria para seleccionar y organizar aquello que debe aprenderse; la pedagogía proporciona las estrategias mediante las cuales ese conocimiento puede ser comprendido, aplicado y evaluado; mientras que la dimensión personal incorpora las capacidades profesionales y relacionales que acompañan la interacción educativa. Ninguna de estas dimensiones resulta suficiente de manera aislada. La calidad surge precisamente de su articulación.

Desde esta perspectiva, las estrategias y metodologías de enseñanza adquieren sentido cuando responden a necesidades formativas concretas. La exposición, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos, el estudio de casos, las simulaciones, el trabajo colaborativo y las diferentes modalidades de aprendizaje activo pueden formar parte de buenas prácticas cuando existe coherencia entre su utilización y los resultados esperados. La evidencia disponible sobre enseñanza universitaria refuerza particularmente la importancia de la participación activa, la interacción, la cooperación y la retroalimentación dentro de los procesos de aprendizaje (Smith & Chi, 2019).

La transformación digital ha ampliado considerablemente este repertorio y ha convertido las competencias digitales en un componente cada vez más importante de la práctica docente. Sin embargo, el análisis desarrollado permite establecer una diferencia fundamental entre utilizar tecnología e integrarla pedagógicamente. El verdadero potencial aparece cuando el conocimiento tecnológico se articula con el conocimiento disciplinar y pedagógico, de acuerdo con la lógica planteada por el modelo TPACK. Las competencias digitales adquieren así valor cuando permiten seleccionar y utilizar recursos para resolver necesidades educativas y no simplemente cuando incrementan la cantidad de herramientas presentes en el aula (Cejás & Navío, 2018; Sarango, 2021; Alca Gómez et al., 2024).

Esta consideración adquiere todavía mayor relevancia frente a tecnologías emergentes capaces de modificar profundamente determinadas actividades académicas. La rápida evolución de los entornos digitales exige docentes capaces de aprender continuamente, valorar críticamente nuevas herramientas y decidir cuándo su utilización aporta verdadero valor formativo. La tecnología puede facilitar acceso, colaboración,

producción de contenidos y evaluación, pero continúa siendo la intencionalidad pedagógica la que determina su sentido dentro de una buena práctica.

La relación entre **innovación y mejora docente** constituye otro de los ejes centrales desarrollados en el capítulo. Las buenas prácticas no deben entenderse como modelos terminados e invariables. Una experiencia que produce resultados favorables puede necesitar modificaciones cuando cambian los estudiantes, las tecnologías, los conocimientos o las condiciones institucionales. La práctica docente posee, por ello, una naturaleza dinámica y requiere procesos permanentes de observación, experimentación y ajuste.

En este escenario, la evaluación y la reflexión adquieren una función decisiva. Evaluar la práctica permite generar evidencia acerca de sus resultados; reflexionar permite interpretar esa evidencia y convertirla en aprendizaje profesional. El docente deja así de ser únicamente ejecutor de estrategias y se convierte también en investigador y analista de su propia actuación. La experiencia acumulada adquiere mayor valor cuando puede ser examinada críticamente y utilizada para tomar mejores decisiones.

El desarrollo profesional docente se construye precisamente mediante esta interacción entre experiencia, formación y reflexión. El acompañamiento pedagógico, la evaluación entre pares, la autoevaluación y las comunidades académicas pueden proporcionar espacios para contrastar perspectivas y fortalecer capacidades. Aravena (2020) destaca en este sentido la importancia del acompañamiento y la retroalimentación para favorecer procesos de mejora de la práctica y desarrollo profesional.

Esta concepción implica reconocer que la formación docente no termina con la adquisición inicial de conocimientos pedagógicos o disciplinares. La educación superior se desarrolla en un entorno en transformación permanente y exige actualización continua. Las competencias profesionales necesitan evolucionar junto con los conocimientos, las tecnologías y las nuevas formas de aprender. El desarrollo profesional se convierte, por tanto, en un proceso permanente que acompaña toda la trayectoria académica.

Sin embargo, uno de los principales desafíos consiste en evitar que el conocimiento construido mediante esta experiencia permanezca exclusivamente en el

ámbito individual. Cada profesor desarrolla progresivamente soluciones, estrategias y criterios que pueden resultar útiles para otros miembros de la comunidad universitaria. Cuando estos aprendizajes no son documentados, la institución pierde una parte importante del conocimiento producido dentro de sus propias aulas.

La **sistematización de las buenas prácticas** responde precisamente a esta problemática. Reconstruir una experiencia, identificar el problema que la originó, explicar las decisiones adoptadas, analizar sus resultados y reconocer sus limitaciones permite transformar la práctica en conocimiento comunicable. Esta sistematización posee una doble utilidad: ayuda al propio profesor a comprender aquello que aprendió y permite que otros docentes puedan conocer y analizar la experiencia.

La transferencia amplía posteriormente este proceso. Como señalan Durán y Estay-Niculcar (2016), una característica relevante de las buenas prácticas se encuentra en su capacidad para proporcionar aprendizajes susceptibles de utilizarse en otros contextos. Esta transferencia no implica copiar procedimientos, sino comprender sus fundamentos y adaptarlos a nuevas condiciones. La diversidad disciplinar y educativa de la universidad exige preservar esta capacidad de contextualización.

En consecuencia, las buenas prácticas adquieren su mayor potencial cuando pueden integrarse dentro de un **círculo de aprendizaje institucional**. Una experiencia es desarrollada y evaluada; sus resultados son reflexionados y sistematizados; el conocimiento producido se divulga; otros docentes lo conocen y adaptan; y las nuevas aplicaciones generan nuevamente evidencia. De esta manera, el aprendizaje individual puede convertirse progresivamente en conocimiento colectivo.

Esta dinámica establece una relación directa entre los dos grandes ejes conceptuales abordados hasta este punto. La **gestión de la innovación educativa**, desarrollada en el primer capítulo, proporciona mecanismos para planificar, implementar, evaluar y divulgar procesos de transformación. Las **buenas prácticas docentes**, examinadas en este segundo capítulo, representan experiencias donde los conocimientos disciplinares, pedagógicos y profesionales se articulan para producir resultados educativos valiosos. La conexión entre ambas dimensiones se produce cuando las

innovaciones son evaluadas, sistematizadas y transformadas en conocimiento susceptible de mejorar otras prácticas.

Puede establecerse, por tanto, una relación de retroalimentación. Las necesidades identificadas durante la práctica docente pueden originar procesos de innovación; la gestión permite organizar su desarrollo; la evaluación proporciona evidencia sobre sus resultados; las experiencias que demuestran pertinencia pueden consolidarse como buenas prácticas; y su sistematización y transferencia pueden generar nuevas innovaciones. Se configura así un ciclo continuo de aprendizaje y mejora.

Esta relación permite comprender que la innovación educativa y las buenas prácticas docentes no constituyen fenómenos independientes. Ambas forman parte de la capacidad de una institución para aprender de su propia experiencia. Una universidad puede favorecer la innovación proporcionando estructuras, recursos y liderazgo, pero la transformación se materializa finalmente en las prácticas desarrolladas por quienes enseñan y aprenden.

El desafío institucional consiste, entonces, en crear las condiciones para que esta relación pueda sostenerse. Se requieren docentes con conocimientos disciplinares sólidos y competencias pedagógicas y digitales; mecanismos de formación y acompañamiento; espacios para experimentar responsablemente; sistemas de evaluación orientados hacia la mejora; y estructuras que permitan conservar y transferir el conocimiento generado. Cuando estos componentes se articulan, la calidad docente deja de depender exclusivamente de esfuerzos individuales.

En síntesis, las buenas prácticas docentes deben comprenderse como experiencias **contextualizadas, fundamentadas, reflexivas, evaluables y susceptibles de mejora y transferencia**. Su importancia no reside únicamente en aquello que consiguen dentro de una asignatura o periodo académico, sino también en el conocimiento que pueden producir para el desarrollo profesional de otros docentes y para el aprendizaje de la propia universidad.

Los dos primeros capítulos han construido así el marco conceptual necesario para avanzar desde la teoría hacia la evidencia. El siguiente capítulo permitirá examinar cómo

la gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes se manifiestan y relacionan dentro de un contexto universitario concreto. El caso de estudio permitirá contrastar los fundamentos desarrollados con la experiencia de los docentes, analizar el comportamiento de las dimensiones estudiadas y comprender hasta qué punto una gestión organizada de la innovación puede vincularse con el fortalecimiento de las prácticas docentes en la educación superior.

CAPÍTULO III

CASO DE ESTUDIO: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

La comprensión de la innovación educativa adquiere mayor profundidad cuando los fundamentos conceptuales se contrastan con aquello que ocurre en la práctica universitaria. Los modelos, estrategias y principios desarrollados en los capítulos anteriores permiten explicar cómo deberían organizarse los procesos de innovación y qué características pueden distinguir a las buenas prácticas docentes; sin embargo, es en la realidad institucional donde estas dimensiones interactúan con las capacidades de los profesores, las condiciones organizacionales y las particularidades propias de cada comunidad académica.

Este capítulo traslada, por ello, el análisis hacia un escenario universitario concreto: la **Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**. El caso resulta especialmente pertinente debido a la naturaleza de las disciplinas que integran esta unidad académica, estrechamente relacionadas con la tecnología, los sistemas de información y los procesos de transformación digital. Se trata de un entorno donde la actualización del conocimiento constituye una exigencia permanente y donde las innovaciones tecnológicas pueden generar oportunidades relevantes para modificar y fortalecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

El interés del caso no se concentra exclusivamente en determinar si los docentes utilizan nuevas metodologías o tecnologías. La cuestión central consiste en analizar cómo la existencia de procesos asociados con la **gestión de la innovación educativa** se relaciona con las **buenas prácticas docentes**. Esta aproximación permite observar la innovación desde una perspectiva organizacional y pedagógica al mismo tiempo: por un lado, se consideran las condiciones que permiten planificar, desarrollar y divulgar

iniciativas innovadoras; por otro, se examina cómo estas condiciones se vinculan con las prácticas que los profesores desarrollan durante la enseñanza.

La gestión de la innovación educativa se analiza a partir de tres componentes fundamentales: **planificación, innovación y divulgación**. Esta organización permite comprender el proceso desde la identificación y preparación de una iniciativa hasta su desarrollo y posterior comunicación. Las buenas prácticas docentes, por su parte, son examinadas considerando las dimensiones de **contenido, pedagogía y persona**, lo que posibilita abordar la enseñanza desde una perspectiva integral que reconoce tanto el dominio disciplinar como las decisiones metodológicas y las características profesionales del profesor.

La relación entre ambas variables posee una importancia particular. Una universidad puede disponer de docentes con elevada capacidad profesional y experiencias pedagógicas valiosas, pero obtener un aprendizaje institucional limitado cuando esas experiencias permanecen aisladas. De manera inversa, puede establecer programas y estructuras destinadas a promover la innovación sin conseguir efectos significativos cuando estas iniciativas no logran vincularse con las necesidades reales de la práctica docente. Analizar conjuntamente ambas dimensiones permite comprender hasta qué punto la gestión y la enseñanza pueden reforzarse mutuamente.

El caso de estudio se desarrolló con docentes de los departamentos académicos vinculados con Ingeniería de Sistemas e Informática. La aproximación metodológica permitió recoger sus percepciones sobre los procesos estudiados y analizar estadísticamente las relaciones existentes entre las variables y sus dimensiones. De esta manera, el estudio proporciona una base empírica para examinar cuestiones que anteriormente fueron abordadas desde una perspectiva fundamentalmente conceptual.

El propósito del análisis no consiste únicamente en presentar resultados estadísticos. Las cifras adquieren verdadero significado cuando permiten comprender una realidad educativa. Por ello, los resultados serán interpretados atendiendo a las características del contexto universitario y a los fundamentos desarrollados previamente. La información obtenida permitirá identificar fortalezas, reconocer aspectos susceptibles

de mejora y analizar las implicaciones que pueden derivarse para la gestión de la innovación y el fortalecimiento de la práctica docente.

Una atención particular será concedida a la **planificación de la innovación**. Como se ha señalado, una innovación educativa necesita partir de una necesidad y organizarse alrededor de objetivos, recursos y acciones coherentes. Examinar su relación con las buenas prácticas permitirá conocer si una mayor estructuración de los procesos innovadores se encuentra vinculada con mejores condiciones para el desarrollo de la enseñanza.

De manera complementaria, se analizará la dimensión correspondiente al **desarrollo de la innovación**, entendida como el momento en que las ideas y propuestas se convierten en experiencias concretas. Esta dimensión permite aproximarse a la capacidad de los docentes para participar en procesos de transformación, utilizar recursos y generar respuestas frente a necesidades educativas. Su relación con las buenas prácticas resulta especialmente relevante porque es precisamente durante la aplicación donde la innovación entra en contacto con la realidad del aula.

La **divulgación** constituye el tercer componente del análisis y posee una importancia estratégica para comprender la capacidad institucional de aprendizaje. Una innovación que produce resultados favorables pero permanece exclusivamente en conocimiento de quien la desarrolló tiene un impacto necesariamente limitado. La posibilidad de documentar, comunicar y compartir las experiencias permite que el conocimiento generado pueda convertirse en referencia para otros profesores y alimentar nuevas iniciativas.

Desde la perspectiva de las buenas prácticas, el análisis permitirá observar las dimensiones relacionadas con el **contenido, la pedagogía y la persona**. El contenido remite al dominio y actualización del conocimiento disciplinar; la pedagogía comprende las decisiones metodológicas, estrategias y recursos empleados para favorecer el aprendizaje; y la dimensión personal incorpora las capacidades profesionales y relacionales mediante las cuales el docente desarrolla su actividad. La interacción entre estas dimensiones proporciona una visión más completa del desempeño docente.

La incorporación de estas categorías resulta particularmente adecuada en una facultad vinculada con ingeniería y tecnología. Los docentes necesitan mantener actualizados sus conocimientos disciplinares y, simultáneamente, desarrollar estrategias que permitan transformar conceptos especializados en experiencias de aprendizaje. A ello se suma la necesidad creciente de integrar tecnologías y responder a estudiantes que se desenvuelven dentro de entornos digitales cada vez más complejos.

El estudio permite, además, observar la innovación educativa desde la perspectiva de quienes participan directamente en ella. Las percepciones de los docentes proporcionan información acerca de cómo se manifiestan los procesos de gestión y las buenas prácticas dentro de la institución. Si bien estas percepciones no agotan la complejidad de los fenómenos analizados, permiten aproximarse a la manera en que los profesores experimentan y valoran las condiciones relacionadas con su actividad académica.

El análisis estadístico adquiere en este contexto una función explicativa. Las asociaciones encontradas entre las variables permiten determinar si los cambios observados en la gestión de la innovación educativa se encuentran relacionados con variaciones en las buenas prácticas docentes. Del mismo modo, el análisis de las dimensiones permite identificar cuáles componentes presentan relaciones particularmente relevantes y qué interpretación puede construirse a partir de estos resultados.

Sin embargo, la existencia de una asociación estadística no debe interpretarse automáticamente como una relación causal. El propósito consiste en reconocer patrones y establecer evidencias que permitan comprender mejor la interacción entre los fenómenos estudiados. Esta precaución resulta necesaria para mantener una interpretación rigurosa de los resultados y evitar conclusiones que excedan las posibilidades del diseño utilizado.

La importancia del caso trasciende, además, el contexto específico de la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática. Aunque los resultados corresponden a una realidad institucional determinada, las cuestiones que plantea son comunes a numerosas universidades: cómo promover la innovación entre los docentes, cómo organizar las

experiencias generadas, cómo reconocer buenas prácticas y, especialmente, cómo evitar que el conocimiento construido mediante la enseñanza permanezca fragmentado.

El análisis permitirá también regresar sobre una idea central de esta obra: **la innovación educativa alcanza su mayor valor cuando puede convertirse en aprendizaje institucional**. La planificación proporciona dirección, el desarrollo transforma las ideas en experiencias y la divulgación permite que los aprendizajes puedan circular. Las buenas prácticas docentes constituyen uno de los principales espacios donde este proceso puede materializarse.

Desde esta perspectiva, el caso de estudio funciona como punto de encuentro entre los dos capítulos teóricos anteriores. La gestión de la innovación educativa deja de ser únicamente una construcción conceptual y comienza a observarse mediante sus relaciones con la actividad docente. Del mismo modo, las buenas prácticas dejan de analizarse aisladamente y pasan a ser consideradas dentro de un contexto organizacional que puede favorecer o limitar su desarrollo.

A lo largo del capítulo se presentará inicialmente el **contexto del caso de estudio**, con la finalidad de comprender el escenario institucional donde se desarrolló la investigación. Posteriormente se expondrá la metodología empleada, la caracterización de los participantes y el procedimiento mediante el cual se obtuvo la información necesaria para analizar las variables.

A continuación, se examinarán los resultados correspondientes al modelo de gestión de la innovación educativa y a las buenas prácticas docentes. Posteriormente se analizará la relación existente entre ambas variables y entre los principales componentes considerados en el estudio. La presentación buscará privilegiar la interpretación de los hallazgos por encima de una reproducción mecánica de tablas estadísticas.

Finalmente, la discusión permitirá contrastar los resultados con los fundamentos conceptuales desarrollados en los capítulos anteriores y establecer sus principales implicaciones para la educación superior. Esta integración permitirá valorar hasta qué punto una gestión más organizada de la innovación puede relacionarse con el

fortalecimiento de las prácticas docentes y qué elementos requieren especial atención desde una perspectiva institucional.

El caso que se desarrolla en las páginas siguientes debe entenderse, por tanto, no solamente como la descripción de una realidad universitaria, sino como una oportunidad para observar cómo **gestión, innovación y práctica docente convergen dentro de un mismo escenario**. Comprender esta interacción permitirá avanzar hacia una cuestión fundamental para las instituciones de educación superior: cómo transformar las experiencias desarrolladas por sus docentes en conocimiento capaz de alimentar nuevas prácticas, fortalecer la enseñanza y construir una cultura permanente de innovación y mejora.

3.1. CONTEXTO DEL CASO DE ESTUDIO

El análisis de la gestión de la innovación educativa y de las buenas prácticas docentes adquiere especial significado cuando se sitúa dentro de las condiciones concretas en las que se desarrolla la enseñanza universitaria. Las características de una institución, su trayectoria académica, las disciplinas que alberga y las competencias profesionales de sus docentes configuran un escenario particular para la innovación. Por esta razón, el caso de estudio abordado en este capítulo se desarrolla en la **Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**, espacio académico en el que convergen formación universitaria, tecnología, gestión del conocimiento y procesos de transformación educativa.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos constituye una institución de amplia trayectoria dentro de la educación superior peruana. En este contexto institucional, la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática desarrolla actividades de formación profesional vinculadas con áreas caracterizadas por una evolución permanente del conocimiento y de las tecnologías. Esta condición convierte la actualización académica y la innovación en elementos especialmente relevantes para el ejercicio de la docencia.

La naturaleza de la ingeniería de sistemas y de las áreas informáticas plantea desafíos particulares para los procesos educativos. Los conocimientos técnicos evolucionan con rapidez, aparecen nuevos recursos y herramientas, y las competencias demandadas a los futuros profesionales se modifican conforme avanzan los procesos de

transformación digital. En consecuencia, la enseñanza necesita mantener una relación permanente con estos cambios sin perder los fundamentos científicos y metodológicos que sustentan la formación universitaria.

En este escenario, la función del docente adquiere una especial complejidad. No resulta suficiente poseer dominio sobre los contenidos de la disciplina. El profesor necesita organizar esos conocimientos para hacerlos accesibles a los estudiantes, seleccionar estrategias adecuadas, utilizar recursos tecnológicos y mantener procesos continuos de actualización. La interacción entre conocimiento disciplinar, pedagogía y tecnología se convierte así en una condición relevante para comprender la práctica docente desarrollada en este tipo de facultades.

El contexto analizado presenta además una característica importante relacionada con el perfil profesional del profesorado. La investigación consideró docentes pertenecientes a los departamentos académicos de Ciencias de la Computación y de Ingeniería de Sistemas e Informática. La población inicialmente identificada estuvo constituida por 94 profesores, de los cuales 70 participaron finalmente en el estudio, representando aproximadamente tres cuartas partes de la población docente considerada.

Esta participación permitió aproximarse a una comunidad académica caracterizada por una considerable experiencia profesional. La información obtenida muestra una presencia predominante de docentes con trayectorias prolongadas dentro de la actividad universitaria, situación especialmente relevante para el propósito del estudio. La experiencia acumulada representa una fuente potencial de conocimiento acerca de metodologías, problemas recurrentes, estrategias de enseñanza y formas de adaptación frente a los cambios experimentados por la educación superior.

La antigüedad docente constituye, por tanto, un elemento importante para interpretar el caso. Los profesores con una trayectoria extensa han experimentado diferentes etapas de transformación de la enseñanza universitaria: desde modelos predominantemente presenciales y apoyados en recursos tradicionales hasta escenarios donde las plataformas digitales, los entornos virtuales y las nuevas tecnologías poseen una presencia creciente. Esta evolución proporciona un marco particularmente apropiado para analizar las percepciones relacionadas con innovación y buenas prácticas.

A ello se suma la diversidad de condiciones profesionales existente entre los participantes. El grupo estudiado comprendió docentes de distintas categorías académicas y regímenes de dedicación, permitiendo recoger información procedente de profesores con diferentes formas de vinculación con la actividad universitaria. Esta heterogeneidad resulta relevante porque la experiencia de innovación puede estar influida por el tiempo disponible, las responsabilidades académicas y la trayectoria desarrollada dentro de la institución.

El escenario temporal del estudio también resulta significativo. La investigación se desarrolló en un periodo en el que la educación superior se encontraba consolidando múltiples transformaciones aceleradas durante los años anteriores. La utilización intensiva de tecnologías digitales modificó las prácticas de comunicación, organización de contenidos, evaluación y acompañamiento de estudiantes. Para los docentes universitarios, esta transición significó revisar procedimientos y desarrollar nuevas capacidades para mantener la continuidad y calidad de los procesos educativos.

En una facultad vinculada directamente con sistemas e informática, estas transformaciones adquieren una dimensión adicional. La tecnología no constituye únicamente un recurso utilizado para enseñar, sino también parte del propio objeto de conocimiento de diferentes asignaturas y especialidades. Los docentes se encuentran, por tanto, frente a una doble exigencia: actualizar los contenidos relacionados con su disciplina y, simultáneamente, valorar las posibilidades pedagógicas de las tecnologías utilizadas para desarrollar la enseñanza.

Esta característica convierte a la Facultad en un escenario especialmente pertinente para estudiar la **gestión de la innovación educativa**. Las iniciativas de transformación pueden surgir como respuesta a necesidades pedagógicas, cambios tecnológicos o nuevas exigencias profesionales. Sin embargo, la existencia de un entorno tecnológicamente avanzado no garantiza por sí misma que estas iniciativas se encuentren sistemáticamente gestionadas. Resulta necesario analizar cómo son planificadas, desarrolladas y divulgadas.

El caso de estudio parte precisamente de esta problemática. La innovación educativa puede aparecer mediante iniciativas individuales de docentes que modifican

sus estrategias, incorporan herramientas o desarrollan nuevas formas de organizar el aprendizaje. No obstante, cuando estas experiencias no se encuentran acompañadas por mecanismos de planificación, evaluación y transferencia, existe el riesgo de que permanezcan aisladas y de que el conocimiento generado no sea aprovechado por la institución.

La realidad observada mostraba la existencia de iniciativas orientadas hacia el fortalecimiento de la innovación educativa y la necesidad de consolidar mecanismos capaces de organizar estas experiencias. Dentro de este contexto adquiere relevancia la gestión de la innovación como proceso que permite transformar iniciativas individuales en conocimiento susceptible de ser utilizado institucionalmente.

Esta necesidad resulta particularmente importante cuando se considera la experiencia acumulada por el profesorado. Cada docente puede desarrollar durante su trayectoria soluciones frente a problemas específicos de enseñanza. Algunas pueden estar relacionadas con la explicación de contenidos complejos, otras con la utilización de recursos tecnológicos, el desarrollo de proyectos o las estrategias de evaluación. Sin mecanismos de sistematización, buena parte de este conocimiento puede permanecer exclusivamente en quienes lo generaron.

El contexto del caso permite observar, por tanto, una tensión entre **capacidad individual e institucionalización del conocimiento**. La existencia de profesores experimentados representa una fortaleza, pero el aprovechamiento de esa experiencia depende de la capacidad institucional para identificarla, documentarla y compartirla. Esta cuestión conecta directamente la gestión de la innovación educativa con las buenas prácticas docentes.

Dentro de este escenario, el modelo de gestión de la innovación educativa fue abordado mediante tres dimensiones: **planificación, innovación y divulgación**. Esta organización responde a una lógica que permite analizar el proceso desde la preparación de las iniciativas hasta la comunicación del conocimiento generado.

La planificación comprende las condiciones necesarias para organizar la innovación antes de su implementación. Permite analizar si existen procesos relacionados

con identificación de necesidades, establecimiento de objetivos y preparación de las acciones. Su importancia radica en reducir la improvisación y favorecer que las iniciativas respondan a problemas educativos claramente reconocidos.

La dimensión de innovación se concentra en el desarrollo propiamente dicho de las experiencias. En este nivel adquieren relevancia las capacidades docentes, los recursos disponibles y la posibilidad de implementar nuevas respuestas frente a los desafíos identificados. La innovación representa el momento en que las ideas dejan de ser propuestas y comienzan a interactuar con las condiciones reales de la enseñanza.

La divulgación completa esta estructura al incorporar la posibilidad de comunicar y transferir aquello que se ha aprendido. Esta dimensión posee especial relevancia para el contexto estudiado porque permite analizar si las experiencias innovadoras trascienden al docente que las desarrolla y pueden convertirse en conocimiento disponible para otros integrantes de la Facultad.

Las **buenas prácticas docentes**, por su parte, fueron abordadas mediante las dimensiones de contenido, pedagogía y persona. Esta estructura permite analizar la enseñanza desde una perspectiva integral. El contenido considera el conocimiento disciplinar y su organización; la pedagogía comprende las estrategias y recursos utilizados; y la persona incorpora las características profesionales y relacionales que intervienen en la actividad docente.

El análisis conjunto de ambas variables permite formular una cuestión de particular interés para la gestión universitaria: si las condiciones que favorecen una gestión más organizada de la innovación se encuentran relacionadas con mejores prácticas docentes. Esta interrogante trasciende la utilización de determinadas herramientas o metodologías y dirige la atención hacia la manera en que la institución puede contribuir al desarrollo de sus profesores.

El contexto estudiado permite además considerar la innovación desde una perspectiva de **gestión del conocimiento**. La experiencia de los docentes constituye un recurso institucional potencialmente valioso. Cuando una práctica se documenta y

comunica, puede convertirse en referencia para otros profesores; cuando permanece únicamente en la experiencia personal, su alcance resulta considerablemente menor.

Esta cuestión adquiere especial importancia frente a la renovación generacional del profesorado. El conocimiento construido durante años de actividad docente puede perderse progresivamente si no existen mecanismos para conservarlo y transferirlo. Una gestión organizada de la innovación puede contribuir a que determinadas experiencias sean sistematizadas y formen parte de la memoria académica de la institución.

Al mismo tiempo, la presencia de docentes con diferentes niveles de experiencia puede generar oportunidades para el aprendizaje entre pares. Los profesores con mayor trayectoria poseen conocimientos derivados de años de práctica, mientras que otros pueden aportar familiaridad con nuevas herramientas y perspectivas. La interacción entre ambos tipos de experiencia puede favorecer procesos de innovación cuando existen espacios adecuados para la colaboración.

El caso se sitúa, de esta manera, en la intersección entre **experiencia docente, transformación tecnológica y capacidad institucional de innovación**. Estos tres elementos permiten comprender por qué el análisis no debe limitarse a determinar si existen buenas prácticas, sino examinar también las condiciones mediante las cuales pueden ser gestionadas y compartidas.

La Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática proporciona, por ello, un escenario especialmente valioso para observar esta relación. Su orientación tecnológica crea condiciones favorables para la experimentación y actualización, pero simultáneamente exige mecanismos capaces de convertir los cambios en mejoras educativas sostenibles. La tecnología puede acelerar la innovación, pero la gestión determina en buena medida si los aprendizajes generados consiguen permanecer y extenderse.

El contexto institucional analizado también permite comprender la importancia de articular innovación con los objetivos formativos de la universidad. Las transformaciones pedagógicas adquieren sentido cuando contribuyen al desarrollo de competencias y a la calidad de la formación profesional. La innovación no debería constituir una actividad

separada de la enseñanza, sino una forma de responder a los problemas y oportunidades que surgen dentro de ella.

Desde esta perspectiva, el caso de estudio no pretende presentar a la Facultad como un modelo aplicable automáticamente a otras instituciones. Las características de cada universidad condicionan sus procesos de innovación. El valor del análisis reside en utilizar una realidad concreta para comprender relaciones y generar aprendizajes que posteriormente puedan ser interpretados desde otros contextos.

La investigación permite, además, pasar de una discusión basada exclusivamente en principios hacia un análisis apoyado en información obtenida de los propios docentes. Sus percepciones proporcionan una aproximación a la forma en que la gestión de la innovación y las buenas prácticas se manifiestan dentro de la institución. La posterior utilización de procedimientos estadísticos permitirá determinar la intensidad y dirección de las relaciones observadas.

En conjunto, el contexto del caso muestra una institución académica ubicada frente a desafíos característicos de la educación superior contemporánea: actualización permanente del conocimiento, transformación tecnológica, desarrollo de competencias docentes, necesidad de innovar y aprovechamiento de la experiencia acumulada. Estas condiciones convierten la gestión de la innovación en una cuestión que supera la introducción de nuevas herramientas y se relaciona directamente con la capacidad institucional para aprender.

Sobre esta realidad se desarrolla el análisis presentado en las siguientes secciones. La metodología permitirá explicar cómo fueron estudiadas las variables, quiénes participaron y qué procedimientos se utilizaron para obtener y analizar la información. Posteriormente, los resultados permitirán observar si la relación planteada entre gestión de la innovación educativa y buenas prácticas docentes encuentra respaldo en la evidencia obtenida dentro de este contexto universitario.

3.2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló con el propósito de analizar la relación entre el modelo de gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes en el contexto de la

Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Para ello se adoptó una estrategia metodológica orientada a obtener evidencia cuantificable sobre ambas variables y determinar posteriormente el grado de asociación existente entre ellas y entre las dimensiones consideradas en el análisis.

La investigación se desarrolló desde un **enfoque cuantitativo**, debido a que las variables fueron examinadas mediante información susceptible de medición y tratamiento estadístico. Este enfoque permitió transformar las percepciones recogidas de los docentes en datos organizados y comparables, haciendo posible analizar el comportamiento de las variables y establecer estadísticamente las relaciones existentes entre ellas.

La elección de este enfoque respondió a la naturaleza del propósito planteado. El interés principal no consistió en reconstruir experiencias individuales mediante narrativas ni en intervenir directamente sobre las prácticas desarrolladas por los participantes, sino en establecer cómo se comportaban el modelo de gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes y determinar si existía una asociación estadísticamente significativa entre ambos componentes.

En correspondencia con este propósito, se utilizó un **diseño no experimental**. Las variables fueron observadas tal como se presentaban dentro del contexto universitario, sin introducir modificaciones deliberadas sobre ellas. Esto significa que no se conformaron grupos experimentales ni se aplicaron tratamientos destinados a modificar las prácticas de los participantes. La investigación se concentró en recoger información acerca de una realidad existente y analizar posteriormente las relaciones observadas.

El carácter no experimental resulta especialmente pertinente para el estudio de fenómenos educativos que ya forman parte de la dinámica institucional. Tanto la gestión de la innovación como las buenas prácticas docentes se encuentran vinculadas con experiencias, percepciones y condiciones previamente existentes. El propósito consistió, por ello, en aproximarse a estas manifestaciones sin alterar el escenario en el cual se producían.

Asimismo, la investigación adoptó un **alcance correlacional**, debido a que se buscó determinar la relación existente entre las variables estudiadas. El análisis permitió

establecer si las variaciones observadas en el modelo de gestión de la innovación educativa se encontraban asociadas con las buenas prácticas docentes y, posteriormente, examinar esta relación considerando las dimensiones específicas de la primera variable.

Esta característica metodológica resulta importante para interpretar correctamente los hallazgos. La existencia de una correlación permite identificar la dirección y fuerza de la asociación entre dos variables, pero no demuestra por sí misma una relación causal. Por consiguiente, los resultados obtenidos permiten sostener que determinados niveles de gestión de la innovación se encuentran relacionados con determinados comportamientos de las buenas prácticas docentes, sin afirmar que una variable sea necesariamente la causa directa de la otra.

El análisis se realizó dentro de un **momento temporal determinado**, recogiendo la información correspondiente al escenario institucional considerado en la investigación. Esta delimitación permitió obtener una representación de las percepciones docentes acerca de las variables en el periodo estudiado, proporcionando una base para analizar su comportamiento y sus relaciones dentro de la Facultad.

La unidad de análisis estuvo constituida por los **docentes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática**. La población considerada estuvo integrada por 94 profesores pertenecientes a los departamentos académicos vinculados con Ciencias de la Computación e Ingeniería de Sistemas e Informática. Del total identificado, finalmente participaron 70 docentes, equivalentes aproximadamente al 74,5 % de la población considerada.

La participación de este grupo permitió disponer de información procedente de profesores con diferentes características académicas y profesionales. Esta diversidad resultaba relevante debido a que las percepciones sobre innovación y práctica docente pueden encontrarse relacionadas con la experiencia, la categoría académica, la dedicación y otras condiciones propias del ejercicio universitario.

La recopilación de información se realizó mediante la **encuesta**, técnica que permitió recoger de manera estructurada las percepciones de los docentes respecto de las variables estudiadas. Su utilización resultó adecuada para trabajar con un número

considerable de participantes y obtener respuestas susceptibles de ser posteriormente codificadas y sometidas a análisis estadístico.

Para la medición se utilizaron **dos cuestionarios**, uno correspondiente al modelo de gestión de la innovación educativa y otro destinado a las buenas prácticas docentes. Esta separación permitió operacionalizar cada variable mediante indicadores específicos y obtener posteriormente puntuaciones que posibilitaron analizar tanto su comportamiento individual como las relaciones existentes entre ellas.

La variable **modelo de gestión de la innovación educativa** fue estructurada a partir de tres dimensiones: **planificación, innovación y divulgación**. Esta organización permitió representar diferentes momentos del proceso innovador y resultó coherente con el enfoque conceptual utilizado en el estudio.

La dimensión de planificación permitió aproximarse a las acciones relacionadas con la preparación y organización de las iniciativas. La innovación representó los aspectos vinculados con su desarrollo y aplicación, mientras que la divulgación permitió considerar la comunicación y transferencia de los conocimientos generados mediante las experiencias. Las tres dimensiones proporcionaron una lectura articulada del proceso de gestión.

Por su parte, la variable **buenas prácticas docentes** fue analizada mediante las dimensiones **contenido, pedagogía y persona**. La primera permitió abordar elementos relacionados con el dominio y tratamiento de los conocimientos; la segunda comprendió aspectos vinculados con las estrategias y decisiones pedagógicas; y la tercera incorporó características profesionales y relacionales del docente.

Esta estructura dimensional resultó especialmente pertinente para evitar una valoración unidimensional de la práctica docente. La calidad de la enseñanza universitaria no puede explicarse exclusivamente mediante el conocimiento disciplinar ni únicamente a través de las estrategias metodológicas. La interacción entre contenido, pedagogía y persona permitió construir una aproximación más integral a la variable.

Los cuestionarios utilizaron una **escala tipo Likert**, mediante la cual los participantes expresaron su nivel de acuerdo o frecuencia respecto de diferentes

afirmaciones relacionadas con las variables. Este procedimiento permitió transformar las respuestas en valores cuantificables y construir posteriormente los niveles utilizados para el análisis descriptivo.

La calidad de los instrumentos fue examinada antes de proceder al análisis definitivo. La **validez** se estableció mediante juicio de expertos, procedimiento destinado a determinar la correspondencia entre los ítems y los componentes conceptuales que se pretendían medir. Esta revisión permitió valorar aspectos relacionados con pertinencia, claridad y coherencia de los instrumentos.

Además de la validez, se examinó la **confiabilidad** mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Este procedimiento permitió conocer el grado de consistencia interna de los instrumentos y determinar si los diferentes ítems utilizados para representar cada variable mantenían un comportamiento suficientemente homogéneo.

Los resultados de esta evaluación mostraron niveles elevados de consistencia. Para el cuestionario correspondiente al modelo de gestión de la innovación educativa se obtuvo un **alfa de Cronbach de 0,931**, mientras que el instrumento destinado a las buenas prácticas docentes alcanzó un **alfa de 0,919**. Estos valores proporcionaron respaldo para utilizar las puntuaciones obtenidas en los posteriores análisis estadísticos.

La recopilación de información fue organizada de manera que cada participante respondiera ambos instrumentos. Posteriormente, las respuestas fueron codificadas y trasladadas a una base de datos para realizar el procesamiento correspondiente. Este procedimiento permitió organizar la información de manera sistemática y reducir la posibilidad de inconsistencias durante el análisis.

El tratamiento de los datos se desarrolló mediante dos niveles complementarios: **análisis descriptivo y análisis inferencial**. El primero permitió caracterizar a los participantes y observar la distribución de las respuestas correspondientes a las variables y dimensiones. Para ello se utilizaron frecuencias, porcentajes y categorías que facilitaron la interpretación general de los resultados.

El análisis descriptivo permitió conocer, por ejemplo, cómo se distribuían las percepciones de los docentes respecto del modelo de gestión de la innovación educativa

y de las buenas prácticas. Esta primera aproximación resultó necesaria antes de estudiar las asociaciones entre variables, pues proporcionó una imagen general de su comportamiento dentro del contexto analizado.

Posteriormente se desarrolló el **análisis inferencial**, orientado a contrastar las relaciones planteadas. Antes de seleccionar el procedimiento estadístico se examinó el comportamiento de los datos mediante una prueba de normalidad. Este paso permitió determinar si las distribuciones cumplían las condiciones necesarias para aplicar técnicas paramétricas o si resultaba más adecuado utilizar procedimientos no paramétricos.

El análisis de normalidad condujo a la utilización de una prueba no paramétrica para estudiar las asociaciones. En consecuencia, se empleó el **coeficiente Rho de Spearman**, adecuado para establecer la dirección y fuerza de la relación entre las puntuaciones correspondientes a las variables estudiadas.

La utilización de Spearman permitió analizar inicialmente la relación general entre el **modelo de gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes**. Posteriormente, el procedimiento fue aplicado para examinar de manera específica la relación entre las dimensiones de planificación, innovación y divulgación y las buenas prácticas docentes.

Para la interpretación de las pruebas se trabajó con un **nivel de significancia de 0,05**. De esta manera, los valores de probabilidad inferiores a dicho nivel fueron considerados evidencia estadística suficiente para rechazar las hipótesis nulas correspondientes y reconocer la existencia de asociaciones significativas dentro de los datos analizados.

El procedimiento metodológico permitió, de este modo, pasar progresivamente desde la medición de las percepciones hacia el análisis de sus relaciones. Los cuestionarios proporcionaron información estructurada; el análisis descriptivo permitió conocer su distribución; y las técnicas inferenciales hicieron posible determinar la intensidad y significación estadística de las asociaciones observadas.

Esta secuencia resulta importante porque evita interpretar los resultados únicamente a partir de porcentajes aislados. El análisis correlacional proporciona una

segunda capa de información y permite determinar si las variaciones en los componentes de la gestión de la innovación se encuentran asociadas con cambios en las buenas prácticas docentes.

Al mismo tiempo, la metodología establece límites claros para la interpretación. Al tratarse de un estudio no experimental y correlacional, los resultados permiten establecer **asociaciones y no relaciones causales**. Asimismo, la información corresponde a un contexto universitario específico y debe interpretarse atendiendo a las características de la Facultad y de los docentes participantes.

Estas delimitaciones no disminuyen el valor del caso, sino que permiten situar adecuadamente sus resultados. La evidencia obtenida proporciona una aproximación sistemática a una realidad concreta y permite contrastar empíricamente los fundamentos desarrollados en los capítulos anteriores. A partir de ella es posible analizar si la planificación, el desarrollo y la divulgación de la innovación se encuentran vinculados con mejores percepciones sobre las prácticas docentes.

En síntesis, la metodología articuló un **enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y un alcance correlacional**, utilizando cuestionarios estructurados y procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. La participación de 70 docentes proporcionó la información necesaria para analizar las dos variables y sus dimensiones, mientras que los procedimientos de validez y confiabilidad permitieron respaldar la consistencia de los instrumentos utilizados.

Sobre esta base metodológica se construye el análisis de los resultados que se presenta en las siguientes secciones. La caracterización de los participantes y de la información obtenida permitirá comprender inicialmente las condiciones del grupo estudiado para, posteriormente, examinar el comportamiento del modelo de gestión de la innovación educativa, las buenas prácticas docentes y las relaciones estadísticas existentes entre ambas.

3.3. CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES Y OBTENCIÓN DE DATOS

La caracterización de los participantes constituye un elemento importante para interpretar adecuadamente los resultados del caso de estudio, debido a que las percepciones sobre innovación educativa y buenas prácticas docentes se encuentran vinculadas con las condiciones profesionales y académicas de quienes desarrollan la enseñanza. La experiencia acumulada, la categoría docente, el régimen de dedicación y la pertenencia departamental configuran diferentes formas de interacción con la universidad y proporcionan un marco para comprender la información obtenida.

La población considerada estuvo constituida por docentes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pertenecientes a los departamentos académicos de Ciencias de la Computación y de Ingeniería de Sistemas e Informática. El universo identificado estuvo integrado por **94 docentes** y se obtuvo finalmente la participación de **70 profesores**, equivalente aproximadamente al **74,5 % de la población considerada**.

Este nivel de participación permitió recoger información de una proporción considerable del profesorado involucrado en el contexto estudiado. La presencia de docentes procedentes de los dos departamentos académicos permitió, además, aproximarse a diferentes experiencias vinculadas con la enseñanza de disciplinas relacionadas con sistemas, informática y computación, áreas en las que la actualización profesional y tecnológica constituye una exigencia permanente.

Una primera característica relevante del grupo estuvo relacionada con la **experiencia docente**. La información obtenida evidenció una participación importante de profesores con una trayectoria prolongada en la enseñanza universitaria. Esta condición resulta especialmente significativa para el estudio de las buenas prácticas, debido a que la experiencia profesional permite acumular conocimientos sobre planificación, tratamiento de contenidos, interacción con estudiantes, evaluación y resolución de dificultades educativas.

La trayectoria docente representa también una fuente potencial de conocimiento acerca de los cambios experimentados por la educación universitaria. Una parte de los

participantes ha desarrollado su actividad académica durante periodos en los que las condiciones tecnológicas y pedagógicas se han transformado significativamente. En consecuencia, sus experiencias incorporan procesos de adaptación a nuevas herramientas, modalidades de enseñanza y formas de interacción con los estudiantes.

Esta característica resulta particularmente pertinente para estudiar la innovación educativa. Los profesores con mayor trayectoria han tenido la posibilidad de observar modificaciones en los recursos disponibles y en las exigencias profesionales de sus respectivas disciplinas. Al mismo tiempo, han debido revisar determinadas prácticas para responder a estos cambios. La experiencia acumulada constituye así un elemento importante para comprender sus percepciones sobre los procesos innovadores.

La caracterización mostró igualmente una presencia mayoritaria de docentes de **sexo masculino**, característica coherente con la composición del profesorado del contexto académico estudiado. Aunque esta variable no constituyó un eje explicativo de las relaciones analizadas, forma parte de la descripción de los participantes y permite delimitar las características del grupo a partir del cual fueron obtenidos los resultados.

Asimismo, participaron profesores pertenecientes a diferentes **categorías docentes**. Esta diversidad resulta relevante porque la categoría académica suele encontrarse asociada con distintas trayectorias, responsabilidades y niveles de participación en las actividades universitarias. La presencia de profesores principales, asociados y auxiliares permitió incorporar percepciones provenientes de diferentes etapas de la carrera académica.

Las diferencias de categoría pueden representar también diferentes niveles de experiencia en gestión, investigación y docencia. Un profesor con una trayectoria prolongada puede haber participado en procesos institucionales y proyectos de innovación durante varios años, mientras que docentes en otras etapas pueden encontrarse más próximos a procesos recientes de formación o actualización. Esta diversidad contribuye a enriquecer la información obtenida.

El **régimen de dedicación** constituyó otra característica considerada. La participación comprendió docentes con diferentes niveles de vinculación temporal con la

universidad. Esta condición puede influir en las posibilidades de participar en actividades de innovación, formación, gestión o divulgación, debido a que el tiempo disponible para actividades adicionales a la enseñanza puede variar según el régimen académico.

La presencia de estas diferencias permite comprender que la innovación educativa se desarrolla dentro de condiciones profesionales heterogéneas. Los docentes no disponen necesariamente de los mismos tiempos, responsabilidades ni oportunidades para participar en proyectos institucionales. Por ello, la gestión de la innovación necesita considerar estas particularidades cuando pretende involucrar al profesorado de manera sostenida.

La pertenencia a los **departamentos académicos** constituyó igualmente una característica importante. Los participantes procedían tanto del Departamento Académico de Ciencias de la Computación como del Departamento Académico de Ingeniería de Sistemas e Informática. Aunque ambos comparten una orientación tecnológica, poseen campos de especialización y dinámicas académicas que pueden introducir diferentes experiencias respecto de contenidos, metodologías y recursos.

Esta diversidad disciplinar resulta relevante para las buenas prácticas docentes porque la enseñanza necesita adaptarse a la naturaleza de los conocimientos. En determinadas asignaturas puede adquirir mayor importancia la fundamentación conceptual y matemática, mientras que en otras predominan el diseño, la programación, el desarrollo de proyectos o la solución de problemas aplicados. La práctica docente necesita responder a estas diferencias.

La caracterización de los participantes permite observar, en consecuencia, una comunidad académica con **diversidad de trayectorias y condiciones profesionales**, pero vinculada por un entorno disciplinar fuertemente relacionado con la tecnología. Esta combinación proporciona un contexto particularmente apropiado para estudiar la relación entre gestión de la innovación y buenas prácticas docentes.

La obtención de los datos se organizó a partir de esta población y se realizó mediante la aplicación de instrumentos estructurados. La **encuesta** fue seleccionada como técnica principal debido a su capacidad para recoger información de manera homogénea

entre un número considerable de participantes. El procedimiento permitió que todos los docentes respondieran a un conjunto común de afirmaciones y que sus respuestas pudieran ser posteriormente comparadas.

Para recoger la información se emplearon **dos cuestionarios diferenciados**, correspondientes a las variables centrales del estudio. El primero estuvo orientado a medir el modelo de gestión de la innovación educativa y el segundo a recoger información sobre las buenas prácticas docentes. La utilización de instrumentos separados facilitó la organización conceptual de cada variable y permitió posteriormente estudiar las relaciones entre las puntuaciones obtenidas.

El cuestionario correspondiente al **modelo de gestión de la innovación educativa** fue estructurado mediante tres dimensiones: planificación, innovación y divulgación. Esta organización permitió recoger información acerca de diferentes momentos y componentes del proceso innovador, evitando reducir la variable a una valoración general.

La dimensión de **planificación** permitió recoger las percepciones relacionadas con la preparación de las iniciativas de innovación. Los ítems considerados buscaron aproximarse a aspectos vinculados con la identificación de necesidades, definición de acciones y organización previa de los procesos. Esta dimensión representa el punto de partida para comprender si las innovaciones se desarrollan mediante una estructura previamente definida.

La dimensión de **innovación** estuvo orientada hacia el desarrollo de las experiencias y las capacidades asociadas con su implementación. En este nivel, el interés se concentró en conocer cómo los docentes percibían los procesos mediante los cuales las propuestas innovadoras se transformaban en acciones dentro de la actividad educativa.

La dimensión de **divulgación**, finalmente, permitió recoger información relacionada con la comunicación de las experiencias y con las posibilidades de compartir el conocimiento generado. Esta dimensión resulta especialmente relevante para la perspectiva adoptada en esta obra, pues conecta la innovación con la gestión del

conocimiento y con la posibilidad de transformar experiencias individuales en recursos para otros docentes.

El segundo cuestionario estuvo orientado hacia las **buenas prácticas docentes** y fue organizado mediante las dimensiones de contenido, pedagogía y persona. Estas categorías permitieron recoger información sobre distintos componentes de la actuación profesional del profesor universitario.

La dimensión de **contenido** permitió aproximarse a aspectos relacionados con el dominio y actualización del conocimiento disciplinar y con la capacidad para organizar aquello que se enseña. Su inclusión resulta particularmente importante en una Facultad donde los conocimientos científicos y tecnológicos se encuentran sometidos a procesos permanentes de transformación.

La dimensión de **pedagogía** estuvo relacionada con las estrategias, recursos y decisiones mediante las cuales los docentes organizan la enseñanza. Esta categoría permitió recoger información acerca de la manera en que el conocimiento disciplinar se transforma en experiencias educativas y se articula con procedimientos destinados a favorecer el aprendizaje.

La dimensión de **persona** incorporó elementos vinculados con la actuación profesional y las relaciones establecidas durante la enseñanza. Esta perspectiva permitió ampliar el análisis más allá de los conocimientos y metodologías y considerar al docente como actor que participa directamente en la construcción del ambiente educativo.

Los instrumentos utilizaron una **escala de respuesta tipo Likert**, lo que permitió registrar diferentes grados de valoración respecto de las afirmaciones presentadas. Este procedimiento facilitó posteriormente la codificación de las respuestas y la construcción de puntuaciones para cada variable y dimensión.

Antes de su aplicación definitiva se verificaron las propiedades de los instrumentos. La **validez de contenido** fue examinada mediante juicio de expertos, quienes valoraron la correspondencia de los ítems con los componentes que se pretendían medir. Este procedimiento permitió revisar la pertinencia y coherencia de las preguntas antes de utilizar los cuestionarios con los participantes.

La confiabilidad fue examinada mediante el **coeficiente alfa de Cronbach**. Los resultados mostraron valores elevados para ambos instrumentos: **0,931 para el cuestionario del modelo de gestión de la innovación educativa y 0,919 para el correspondiente a buenas prácticas docentes**. Estos coeficientes evidenciaron una alta consistencia interna y respaldaron la utilización de las puntuaciones para el análisis posterior.

La obtención de los datos requirió también mantener condiciones similares para los participantes. La aplicación estructurada de los cuestionarios permitió reducir variaciones derivadas del procedimiento y facilitó que las respuestas fueran posteriormente integradas en una única base de información. Cada registro fue codificado de acuerdo con los criterios establecidos para las variables y sus dimensiones.

Una vez recopiladas las respuestas, se procedió a su **organización y depuración**. Esta etapa resultó necesaria para verificar la integridad de los registros y preparar la información para el procesamiento estadístico. La construcción ordenada de la base permitió realizar posteriormente tanto los análisis descriptivos como las pruebas de asociación.

La codificación transformó las respuestas de la escala en valores susceptibles de procesamiento cuantitativo. Posteriormente se obtuvieron puntuaciones para las variables y dimensiones, lo que permitió clasificar los resultados en los niveles considerados por el estudio y observar su distribución entre los docentes participantes.

Este procedimiento hizo posible pasar desde percepciones individuales hacia una representación agregada del comportamiento del grupo. La información de cada participante mantuvo su utilidad para el análisis correlacional, mientras que la agrupación de las respuestas permitió identificar tendencias generales dentro de la Facultad.

La obtención de información mediante cuestionarios implica, no obstante, una consideración importante para interpretar los resultados: los datos representan fundamentalmente **percepciones declaradas por los docentes**. En consecuencia, describen la manera en que los participantes valoraron las condiciones y prácticas

estudiadas y no deben interpretarse como observaciones directas de cada actuación desarrollada en el aula.

Esta precisión metodológica resulta especialmente importante en el estudio de las buenas prácticas. Las respuestas permiten conocer cómo los profesores valoran determinados componentes de su desempeño, pero una evaluación integral podría complementarse en otros estudios con observación de clases, análisis de productos de aprendizaje, valoración de estudiantes u otras fuentes. El presente caso mantiene su análisis dentro de los límites de la información efectivamente recogida.

La misma consideración se aplica al modelo de gestión de la innovación educativa. Los datos permiten conocer la percepción de los docentes acerca de planificación, innovación y divulgación, proporcionando una aproximación a la manera en que estos procesos son experimentados dentro del contexto estudiado. Su valor reside en permitir analizar sistemáticamente estas percepciones y establecer las asociaciones existentes con las buenas prácticas.

La participación de profesores con diferentes trayectorias, categorías y condiciones de dedicación proporcionó una base suficientemente diversa para observar estas relaciones dentro de la Facultad. Al mismo tiempo, el hecho de que todos los participantes pertenecieran a un mismo contexto institucional permitió mantener un marco común para interpretar los resultados.

La caracterización y el procedimiento de obtención de datos cumplen, por tanto, una función que trasciende la descripción de la muestra. Permiten comprender **quiénes generaron la información, desde qué realidad profesional respondieron y qué dimensiones fueron consideradas para representar los fenómenos estudiados**. Estos elementos resultan indispensables para interpretar adecuadamente los resultados posteriores.

En conjunto, la información fue obtenida de **70 docentes de una población de 94 profesores**, mediante dos instrumentos estructurados y con niveles elevados de consistencia interna. Las respuestas permitieron construir indicadores correspondientes a planificación, innovación y divulgación para la primera variable, así como contenido,

pedagogía y persona para las buenas prácticas docentes. Esta estructura proporcionó la base empírica necesaria para avanzar hacia el análisis de los resultados. A partir de las puntuaciones obtenidas será posible observar cómo valoraron los participantes la gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes y, posteriormente, determinar estadísticamente la relación existente entre ambas. De esta manera, la caracterización del grupo y la organización de los datos constituyen el punto de enlace entre el diseño metodológico y la interpretación de los hallazgos del caso de estudio.

3.4. HALLAZGOS PRINCIPALES DEL CASO DE ESTUDIO

La revisión de los datos recogidos en la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática permite presentar los resultados de una manera más sintética, centrada en los hallazgos y no en la reproducción exhaustiva de cada tabla de la tesis. En términos generales, el estudio muestra una percepción favorable hacia la gestión de la innovación educativa y, al mismo tiempo, una valoración positiva de las buenas prácticas docentes. Esta doble tendencia resulta importante porque indica que, para los docentes participantes, innovar y enseñar bien no son actividades separadas, sino procesos que se refuerzan mutuamente.

La información fue obtenida de 70 docentes de los departamentos vinculados con Ciencias de la Computación e Ingeniería de Software. El perfil del grupo ayuda a comprender el sentido de los hallazgos: 81 % de los participantes fueron varones; 54 % contaba con grado de maestría y 20 % con doctorado; 56 % pertenecía a la categoría de asociado; 55 % desarrollaba docencia a tiempo completo; y el tramo más numeroso se ubicó entre 21 y 30 años de experiencia. En conjunto, se trata de un profesorado con trayectoria y contacto sostenido con la práctica universitaria, condición que aporta solidez a sus valoraciones sobre innovación y docencia.

En el plano descriptivo, los resultados muestran que la gestión de la innovación educativa es valorada sobre todo cuando parte de problemas reales del aprendizaje y cuando se orienta por propósitos claros. Sobresalieron la identificación de situaciones de aprendizaje que conviene mejorar (75,71 % en el nivel de “totalmente de acuerdo”), la determinación previa de resultados esperados (64,29 %) y la revisión de la innovación

por especialistas (aproximadamente 61 %). Estos datos permiten inferir que los docentes comprenden la innovación menos como improvisación y más como un proceso que requiere diagnóstico, planificación, evaluación y retroalimentación.

No obstante, algunos componentes muestran un margen mayor de consolidación. El uso de un método de innovación previamente definido registró un nivel relativamente menor de adhesión, y algo similar ocurrió con la selección y evaluación de alternativas para divulgar las experiencias innovadoras. Esta diferencia sugiere que existe una disposición favorable hacia la innovación, pero que todavía es posible fortalecer su formalización metodológica y, sobre todo, su proyección más allá del aula en la que se origina.

En relación con las buenas prácticas docentes, la tendencia también fue ampliamente positiva. Los mayores niveles de acuerdo se concentraron en el dominio del contenido, la actitud profesional del docente, la capacidad para motivar a los estudiantes y la conveniencia de documentar y compartir las experiencias exitosas. En particular, el dominio del tema alcanzó 71,43 % en “totalmente de acuerdo”, la actitud del docente 70 %, la motivación de los estudiantes 67,14 %, la documentación de las buenas prácticas 61,43 % y su posible replicabilidad 62,86 %. Estos resultados muestran que las buenas prácticas son percibidas no solo como desempeño individual, sino también como conocimiento pedagógico que puede ser transferido.

3.5. RELACIÓN ENTRE LA GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Para analizar la relación entre ambas variables se verificó primero el comportamiento estadístico de los datos. Dado que las distribuciones no cumplieron el supuesto de normalidad, el estudio recurrió al coeficiente Rho de Spearman. Esta decisión metodológica permitió concentrar la interpretación en la fuerza y dirección de las asociaciones observadas, evitando una exposición excesivamente técnica.

El hallazgo central fue una relación positiva alta entre el modelo de gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes ($Rho = 0,741$; $p < 0,001$). Expresado en términos sencillos, ello significa que, dentro del grupo estudiado, a mejores niveles percibidos de gestión de la innovación correspondieron también mejores valoraciones de

la práctica docente. El análisis de asociación reforzó esta lectura: entre quienes mostraron la valoración más alta del modelo de gestión, 93,2 % también se ubicó en el nivel más alto de buenas prácticas docentes.

Cuando el análisis se realizó por dimensiones, la planificación mostró una asociación significativa con las buenas prácticas docentes ($Rho = 0,617$; $p < 0,001$). La innovación, entendida como el desarrollo mismo de las experiencias, presentó una relación todavía más intensa ($Rho = 0,721$; $p < 0,001$), mientras que la divulgación también mantuvo una asociación positiva relevante ($Rho = 0,665$; $p < 0,001$). Desde una perspectiva práctica, estos resultados indican que el vínculo no depende de un solo componente: planificar, implementar y compartir forman parte de una misma cadena de mejora.

La asociación observada en las categorías más altas de respuesta también ayuda a interpretar el sentido de los hallazgos. Entre quienes valoraron muy positivamente la planificación, 88,1 % coincidió con una valoración muy alta de las buenas prácticas; en innovación, la coincidencia fue de 83,1 %; y en divulgación alcanzó 94,9 %. Este último dato resulta particularmente significativo porque sugiere que la innovación adquiere mayor valor institucional cuando el conocimiento generado se documenta, se comunica y se pone a disposición de otros docentes.

3.6. LECTURA INTEGRADA DE LOS HALLAZGOS

La evidencia empírica permite sostener que la innovación educativa no produce su mayor impacto cuando aparece como una acción aislada, sino cuando se inserta en una lógica de gestión. Los datos muestran que los docentes valoran la necesidad de identificar problemas concretos, definir resultados esperados, utilizar recursos pertinentes, evaluar lo realizado y documentar lo aprendido. En otras palabras, la innovación es comprendida como un proceso reflexivo, no como una simple incorporación ocasional de tecnología o de nuevas actividades.

Del mismo modo, las buenas prácticas docentes emergen en el estudio como el espacio en el que la innovación se vuelve visible y significativa. Una gestión adecuada puede crear condiciones, pero son las prácticas del profesor —su dominio del contenido, sus decisiones pedagógicas, su relación con los estudiantes y su disposición a sistematizar

lo que hace— las que convierten esas condiciones en experiencias valiosas de aprendizaje. Por ello, la relación entre ambas variables debe entenderse como una articulación entre estructura y práctica: la gestión orienta, y la práctica docente materializa.

El hecho de que la dimensión de innovación presente una de las asociaciones más elevadas confirma que el núcleo del proceso se encuentra en la experiencia concreta del aula. Sin embargo, la fuerza alcanzada por la divulgación recuerda que una innovación solo se consolida plenamente cuando deja evidencia, puede ser comprendida por otros y se integra en la memoria pedagógica de la institución. Esta idea coincide con los enfoques teóricos revisados en el libro, especialmente aquellos que vinculan innovación, gestión del conocimiento y transferencia.

3.7. IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

A partir de estos resultados, la principal implicación para la universidad consiste en dejar de concebir la innovación como una suma de iniciativas dispersas. La institución necesita mecanismos sencillos pero estables que ayuden a los docentes a identificar necesidades, diseñar intervenciones, ponerlas a prueba, evaluar sus resultados y registrar los aprendizajes obtenidos. Un modelo de gestión resulta útil precisamente porque organiza esta secuencia y evita que cada experiencia dependa únicamente del esfuerzo individual.

En el caso de la Facultad de Ingeniería de Sistemas e Informática, los hallazgos sugieren además la conveniencia de fortalecer espacios de acompañamiento y socialización. La capacitación docente, el trabajo colegiado, las comunidades de aprendizaje y los repositorios de experiencias pueden contribuir a que las innovaciones desarrolladas en una asignatura no queden aisladas. Bajo esta lógica, una buena práctica documentada puede convertirse en referencia para otras asignaturas, otros docentes e incluso otras unidades académicas.

También se desprende una implicación vinculada con el reconocimiento institucional. Si se espera que el profesorado innove, evalúe y divulgue sus experiencias, estas actividades deben ser visibles dentro de las políticas de formación, estímulo y mejora de la calidad. La innovación educativa requiere tiempo, orientación metodológica

y apoyo organizacional. Sin estos elementos, la disposición favorable observada en los docentes corre el riesgo de no transformarse en aprendizaje institucional sostenido.

En síntesis, el caso estudiado confirma que la gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes mantienen una relación estrecha dentro del contexto universitario analizado. Los resultados muestran un profesorado que valora la planificación, reconoce la importancia de innovar con sentido pedagógico y considera necesario documentar y compartir lo aprendido. Al mismo tiempo, evidencian que la calidad de la docencia se fortalece cuando las innovaciones no permanecen como ensayos aislados, sino que se integran en procesos de reflexión, evaluación y transferencia.

El capítulo permite, por tanto, pasar de la formulación conceptual a una lectura aplicada: la innovación educativa mejora su alcance cuando se gestiona, y la gestión adquiere sentido cuando desemboca en prácticas docentes capaces de producir, conservar y compartir conocimiento. Esta conclusión prepara el terreno para las reflexiones finales del libro, donde la innovación universitaria podrá ser entendida no solo como cambio, sino como una forma de aprendizaje organizacional.

REFLEXIONES FINALES

La innovación educativa se ha convertido en una necesidad inherente a la transformación de la educación superior. Las universidades se desarrollan actualmente en escenarios caracterizados por la aceleración tecnológica, la expansión del conocimiento, la aparición de nuevas formas de aprendizaje y la modificación permanente de las competencias profesionales. Frente a esta realidad, mantener la calidad educativa exige algo más que incorporar nuevas herramientas o actualizar periódicamente los contenidos. Requiere construir una capacidad institucional para reconocer los cambios, interpretar sus implicaciones y convertirlos en oportunidades de mejora de la enseñanza.

A lo largo de esta obra se ha sostenido que la innovación adquiere verdadero valor cuando deja de entenderse como un acontecimiento aislado y comienza a gestionarse como un proceso. Esta distinción resulta fundamental. Una universidad puede desarrollar numerosas iniciativas innovadoras y, sin embargo, obtener un aprendizaje institucional limitado cuando cada experiencia comienza y termina dentro del aula donde fue desarrollada. La cantidad de innovaciones no determina necesariamente la capacidad innovadora de una institución; lo verdaderamente relevante es aquello que la universidad consigue aprender de ellas.

Gestionar la innovación educativa significa establecer condiciones para que las iniciativas puedan surgir, pero también proporcionar mecanismos para planificarlas, implementarlas, evaluarlas y convertir sus resultados en conocimiento. Esta lógica permite superar una concepción basada exclusivamente en la creatividad individual y avanzar hacia una perspectiva en la que la innovación forma parte de la capacidad organizacional de la universidad.

La **planificación** constituye el primer componente de esta transformación. Innovar no debería comenzar preguntando qué tecnología utilizar o qué metodología se encuentra actualmente en tendencia, sino identificando qué aspecto del aprendizaje necesita mejorar. Esta orientación coloca nuevamente el propósito educativo en el centro

de la innovación. Las herramientas, estrategias y tecnologías adquieren sentido después de comprender el problema que se pretende resolver.

Los resultados del caso estudiado respaldan claramente esta perspectiva. El **75,71 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo con la conveniencia de identificar situaciones de aprendizaje susceptibles de mejora**, mientras que el 64,29 % otorgó el mismo nivel de valoración a la determinación anticipada de los resultados esperados. Estos datos muestran que existe una comprensión favorable de la innovación como proceso intencional y orientado hacia resultados.

Sin embargo, planificar no significa burocratizar. Uno de los desafíos de cualquier modelo de gestión consiste precisamente en encontrar un equilibrio entre estructura y flexibilidad. Las disciplinas universitarias poseen características diferentes, los estudiantes presentan necesidades diversas y las condiciones de enseñanza pueden modificarse considerablemente. Por ello, un modelo de innovación debería proporcionar orientación sin sustituir el juicio profesional del docente.

Esta consideración resulta especialmente importante porque la innovación ocurre finalmente en la práctica. Es allí donde una idea se enfrenta con estudiantes reales, recursos disponibles, limitaciones temporales y situaciones que no siempre pueden anticiparse. La implementación constituye, por tanto, un espacio de experimentación y aprendizaje. Una innovación no necesita producir resultados perfectos desde su primera aplicación para generar conocimiento valioso.

Esta perspectiva permite también modificar la manera en que se interpreta el error. Cuando una experiencia no produce exactamente los resultados esperados, puede revelar información importante acerca de las características del problema, las limitaciones de una estrategia o las condiciones necesarias para aplicarla. Una universidad que aprende necesita ser capaz de analizar tanto aquello que funciona como aquello que requiere ser modificado.

La evaluación adquiere precisamente esta función. Su finalidad no debería limitarse a determinar si una innovación fue exitosa o no, sino proporcionar evidencia para comprender sus resultados. El **52,86 % de los docentes estuvo totalmente de**

acuerdo con la utilización de métricas para evaluar las mejoras implementadas y el 57,14 % con analizar y documentar los resultados obtenidos. La elevada aceptación de estos componentes proporciona una base favorable para avanzar hacia procesos de innovación sustentados progresivamente en evidencia.

Esta capacidad de evaluación conduce hacia una de las ideas centrales desarrolladas en la obra: **innovar significa también aprender**. Cada experiencia genera información acerca de aquello que ocurre durante la enseñanza. Cuando esa información es analizada y utilizada para introducir modificaciones, la innovación se convierte en un proceso de mejora continua.

Las buenas prácticas docentes representan otra expresión de este aprendizaje. No deben concebirse como recetas universales ni como modelos definitivos de enseñanza, sino como experiencias contextualizadas que han demostrado valor y de las cuales pueden extraerse conocimientos útiles. Una práctica es verdaderamente significativa cuando puede explicar qué problema atendió, qué decisiones fueron adoptadas, qué resultados produjo y qué aprendizajes pueden derivarse de ella.

El análisis desarrollado permitió comprender estas prácticas mediante las dimensiones de **contenido, pedagogía y persona**. Esta estructura recuerda que la enseñanza universitaria constituye una actividad considerablemente más compleja que la aplicación de determinadas metodologías. El profesor necesita saber aquello que enseña, comprender cómo facilitar su aprendizaje y desarrollar capacidades profesionales y relacionales que le permitan interactuar adecuadamente con los estudiantes.

Los resultados del caso muestran con particular claridad esta multidimensionalidad. El **dominio del tema obtuvo el mayor porcentaje de respuestas en “totalmente de acuerdo”, con 71,43 %**, seguido por la **actitud del docente, con 70 %**, y la **motivación de los estudiantes, con 67,14 %**. Estos hallazgos resultan especialmente reveladores porque muestran que, incluso dentro de un contexto fuertemente vinculado con tecnología e informática, los docentes continúan reconociendo que la calidad educativa depende fundamentalmente del conocimiento y de las personas.

La transformación digital no disminuye la importancia del profesor; modifica las capacidades que necesita para desarrollar su función. El acceso masivo a información, las plataformas educativas y las tecnologías emergentes amplían las posibilidades de enseñanza, pero requieren docentes capaces de seleccionar críticamente los recursos y utilizarlos con una finalidad pedagógica definida.

Por ello, la tecnología debería ocupar el lugar que le corresponde dentro de la innovación: **ser un medio y no el propósito**. Una universidad no se transforma simplemente porque utiliza más plataformas, aplicaciones o sistemas digitales. La transformación aparece cuando esos recursos permiten mejorar la manera en que los estudiantes comprenden, aplican y construyen conocimiento.

Esta reflexión adquiere una relevancia todavía mayor ante la expansión de la inteligencia artificial. Las herramientas capaces de generar contenidos, analizar información y automatizar determinadas tareas continuarán modificando la educación superior. La respuesta universitaria no puede limitarse a prohibirlas ni a incorporarlas indiscriminadamente. Será necesario aprender a utilizarlas críticamente, revisar los procesos de evaluación y determinar qué capacidades humanas deben continuar ocupando el centro de la formación.

En este escenario, la **competencia digital docente** debe evolucionar desde el conocimiento instrumental hacia una verdadera capacidad de integración pedagógica. Saber utilizar una tecnología resulta insuficiente si no se comprende cuándo utilizarla, por qué hacerlo y qué aprendizaje pretende favorecer. Esta interacción entre conocimiento disciplinar, pedagogía y tecnología constituye una de las competencias fundamentales del profesor universitario contemporáneo.

Sin embargo, ninguna transformación educativa puede sostenerse exclusivamente mediante competencias individuales. Una de las conclusiones más importantes derivadas del recorrido desarrollado consiste en reconocer que la innovación necesita una **infraestructura organizacional**. Esta infraestructura no se limita a equipos y plataformas; incluye liderazgo, acompañamiento, formación, reconocimiento, espacios de colaboración y mecanismos para gestionar el conocimiento.

La evidencia central del caso respalda esta perspectiva. La relación entre el modelo de gestión de la innovación educativa y las buenas prácticas docentes alcanzó un **Rho de Spearman de 0,741, con $p < 0,001$** , mostrando una asociación positiva alta entre ambas variables. Dentro de los límites de un diseño correlacional, el hallazgo demuestra que mejores valoraciones de la gestión de la innovación tienden a encontrarse asociadas con mejores valoraciones de las prácticas docentes.

Esta relación permite comprender que fortalecer la docencia y promover la innovación no deberían constituir políticas independientes. Ambas dimensiones pueden integrarse dentro de una misma estrategia de desarrollo institucional. La innovación proporciona mecanismos para mejorar la práctica y las buenas prácticas generan conocimiento que puede alimentar nuevas innovaciones.

La planificación mostró una relación positiva significativa con las buenas prácticas, con un **Rho de Spearman de 0,617**, mientras que la dimensión correspondiente al desarrollo de la innovación alcanzó un coeficiente de **0,721**. Estos resultados permiten observar que tanto la preparación como la implementación poseen importancia dentro de esta relación.

Pero quizá uno de los elementos conceptualmente más significativos se encuentre en la **divulgación**. El análisis mostró una asociación estadísticamente significativa entre esta dimensión y las buenas prácticas docentes, y la tabla cruzada evidenció una coincidencia cercana al 95 % en las categorías superiores. Esta evidencia dirige la atención hacia una cuestión que suele recibir menor consideración dentro de los procesos de innovación: qué ocurre con el conocimiento cuando una experiencia termina.

Una innovación que produce resultados favorables pero no se documenta posee una vida limitada. Puede mejorar una asignatura, beneficiar a un grupo de estudiantes e incluso transformar la práctica del profesor que la desarrolló, pero una parte importante de su potencial desaparece cuando el conocimiento permanece únicamente en esa experiencia.

Por esta razón, la sistematización representa mucho más que una actividad documental. Constituye el proceso mediante el cual la experiencia puede convertirse en

memoria pedagógica. Reconstruir aquello que se hizo, explicar las decisiones, registrar las dificultades y analizar los resultados permite que otros profesionales comprendan el conocimiento generado.

Los propios docentes reconocieron ampliamente esta necesidad. El **61,43 % estuvo totalmente de acuerdo con la conveniencia de documentar las buenas prácticas y el 62,86 % con la posibilidad de que su contenido pueda ser replicado.** Existe, por tanto, una base favorable para construir mecanismos institucionales orientados hacia la conservación y transferencia de las experiencias docentes.

La replicabilidad debe entenderse, sin embargo, como **adaptabilidad.** Ninguna buena práctica debería convertirse en una receta obligatoria. Una experiencia desarrollada en determinada asignatura posee características vinculadas con sus estudiantes, contenidos, docentes y recursos. Transferir conocimiento significa comprender qué principios pueden ser útiles y adaptarlos a nuevas condiciones.

Esta perspectiva preserva la autonomía profesional y, simultáneamente, permite aprovechar el conocimiento colectivo. El profesor no necesita comenzar siempre desde cero ni reproducir exactamente aquello que hicieron otros. Puede conocer experiencias anteriores, aprender de ellas y construir nuevas soluciones a partir de ese conocimiento.

Aquí aparece una de las mayores oportunidades para la universidad: transformar las experiencias de sus profesores en un **patrimonio de conocimiento institucional.** Cada docente acumula durante su trayectoria aprendizajes acerca de cómo enseñar determinados contenidos, cómo resolver dificultades, cómo utilizar recursos y cómo relacionarse con diferentes generaciones de estudiantes. Buena parte de este conocimiento permanece tácito.

Cuando un profesor deja una asignatura o se desvincula de la institución, parte de esa experiencia puede desaparecer. Una universidad que no conserva el conocimiento generado mediante la enseñanza se encuentra permanentemente obligada a reconstruir aprendizajes que ya había producido.

La gestión de buenas prácticas puede contribuir a superar esta pérdida. Repositorios institucionales, comunidades de práctica, programas de mentoría, jornadas

de innovación y espacios de intercambio pueden funcionar como mecanismos mediante los cuales la experiencia individual se transforme progresivamente en conocimiento colectivo.

Esta tarea requiere también **reconocimiento institucional**. Sistematizar una experiencia demanda tiempo; acompañar a otros profesores exige dedicación; evaluar una innovación requiere trabajo adicional. Si estas actividades permanecen completamente fuera de aquello que la universidad reconoce académicamente, su sostenibilidad dependerá exclusivamente de la voluntad personal de determinados docentes.

Por ello, una cultura de innovación necesita integrar estas actividades dentro del desarrollo profesional. Innovar, evaluar y compartir deberían ser consideradas expresiones del trabajo académico y no tareas marginales realizadas únicamente por profesores particularmente interesados.

La formación docente necesita evolucionar en la misma dirección. Los programas tradicionales de capacitación suelen organizarse alrededor de cursos sobre metodologías o herramientas. Sin abandonar estas modalidades, resulta necesario avanzar hacia experiencias donde los profesores trabajen directamente sobre problemas de su propia práctica, desarrollen soluciones, las implementen y posteriormente analicen sus resultados.

El profesor se convierte así en **productor de conocimiento sobre su propia enseñanza**. Esta concepción posee especial importancia para la universidad, institución donde investigación y producción de conocimiento constituyen funciones esenciales. La misma lógica de indagación que caracteriza a la actividad científica puede contribuir también a observar y mejorar la docencia.

El liderazgo desempeña una función decisiva para construir estas condiciones. Las autoridades académicas no necesitan determinar qué innovación debe desarrollar cada profesor, pero sí pueden facilitar recursos, crear espacios de colaboración, reconocer las experiencias y garantizar que el conocimiento generado pueda circular. El liderazgo de la innovación consiste, en buena medida, en crear las condiciones para que otros puedan innovar.

La universidad necesita también aceptar que la innovación implica incertidumbre. No todas las experiencias generarán resultados extraordinarios y no todas deberían ampliarse. Una cultura madura de innovación no mide su éxito únicamente por el número de proyectos implementados, sino por la capacidad para **aprender de los resultados**, incluidos aquellos que muestran limitaciones.

Esta concepción permite reemplazar una lógica de proyectos aislados por una lógica de aprendizaje continuo. El proceso puede representarse mediante una secuencia sencilla pero profundamente transformadora: **identificar, planificar, experimentar, evaluar, reflexionar, documentar, compartir, adaptar y volver a innovar**.

Cada ciclo genera conocimiento adicional. Una experiencia inicial puede ser adaptada por otro profesor, producir nuevos resultados y regresar al sistema institucional enriquecida. La innovación deja entonces de avanzar exclusivamente mediante saltos individuales y comienza a adquirir un carácter acumulativo.

Esta capacidad puede resultar especialmente importante para las universidades latinoamericanas, donde las restricciones de recursos obligan frecuentemente a aprovechar con mayor eficiencia aquello que ya existe dentro de las propias instituciones. El conocimiento y la experiencia de los profesores constituyen recursos de enorme valor que no siempre son gestionados sistemáticamente.

El caso analizado demuestra que existe una oportunidad concreta para hacerlo. Los docentes presentan una valoración favorable hacia la innovación, reconocen la importancia de las buenas prácticas y muestran disposición hacia su documentación y transferencia. La tarea pendiente consiste en transformar esta disposición en estructuras que puedan mantenerse en el tiempo.

Debe recordarse, sin embargo, que los resultados corresponden a una realidad institucional específica y proceden fundamentalmente de las percepciones declaradas por los participantes. El carácter no experimental y correlacional del estudio impide establecer relaciones causales. La asociación encontrada permite comprender cómo se comportan conjuntamente las variables, pero no autoriza a afirmar que una de ellas determine automáticamente a la otra.

Esta delimitación abre nuevas posibilidades de investigación. Resultaría valioso acompañar proyectos innovadores durante varios periodos académicos, observar directamente las prácticas, analizar resultados de aprendizaje y estudiar cómo una experiencia sistematizada es posteriormente transferida hacia otros docentes. También podrían desarrollarse comparaciones entre disciplinas y universidades para comprender qué componentes se mantienen y cuáles dependen del contexto.

No obstante, la evidencia obtenida permite formular una reflexión de alcance mayor. **La innovación educativa no debería terminar cuando termina un proyecto.** Si una experiencia produce conocimiento y ese conocimiento se pierde, la universidad aprovecha solamente una parte de aquello que generó. El verdadero desafío consiste en construir mecanismos para que cada innovación pueda alimentar las siguientes.

Del mismo modo, **una buena práctica no debería permanecer únicamente como la experiencia exitosa de un profesor.** Cuando se evalúa, documenta y comparte, puede convertirse en conocimiento para otros docentes. Su valor se multiplica porque deja de depender exclusivamente de quien la creó.

Esta interacción permite comprender la relación profunda entre las dos variables que han estructurado la obra. La gestión de la innovación educativa proporciona mecanismos para organizar la transformación; las buenas prácticas docentes representan experiencias donde esa transformación puede adquirir una expresión concreta. Entre ambas se encuentra la gestión del conocimiento, que permite conservar aquello que se aprende y ponerlo nuevamente en circulación.

Por ello, el futuro de la innovación universitaria no depende exclusivamente de disponer de mejores tecnologías ni de adoptar permanentemente nuevas metodologías. Depende fundamentalmente de desarrollar instituciones capaces de **aprender de manera sistemática.** Una universidad inteligente no es solamente aquella que utiliza tecnologías avanzadas, sino aquella que sabe convertir la experiencia de sus integrantes en conocimiento para tomar mejores decisiones.

La innovación educativa adquiere así una dimensión profundamente humana. Las herramientas cambian, las metodologías evolucionan y las tecnologías son reemplazadas,

pero la capacidad para observar problemas, construir soluciones, evaluar resultados y compartir aprendizajes permanece como fundamento de la transformación educativa.

En última instancia, la calidad de una universidad puede observarse también en aquello que hace con el conocimiento generado dentro de sus propias aulas. Cada problema identificado puede convertirse en una oportunidad de innovación; cada innovación, en una experiencia susceptible de evaluación; cada experiencia valiosa, en una buena práctica; y cada buena práctica sistematizada, en conocimiento capaz de beneficiar a otros.

La transformación sostenible de la educación superior comienza precisamente cuando este ciclo deja de depender de esfuerzos aislados y pasa a formar parte de la cultura institucional. El desafío no consiste simplemente en conseguir que los docentes innoven más, sino en crear las condiciones para que **innoven con propósito, evalúen con evidencia, reflexionen sobre su práctica y compartan aquello que aprenden.**

Desde esta perspectiva, innovación educativa y buenas prácticas docentes convergen en una misma finalidad: mejorar permanentemente las posibilidades de enseñar y aprender. Cuando la universidad consigue articular ambas dimensiones, la innovación deja de ser un acontecimiento ocasional y se convierte en una capacidad institucional; la buena práctica deja de ser conocimiento individual y se transforma en aprendizaje colectivo.

Ese tránsito, desde la experiencia individual hacia el conocimiento compartido, constituye probablemente una de las transformaciones más importantes que puede alcanzar una institución universitaria. Porque una universidad que aprende de sus docentes no solamente conserva aquello que sabe: **construye permanentemente nuevas capacidades para enseñar mejor, innovar con sentido y responder a los desafíos del futuro.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alca Gómez, J., Castillo Vidal, J. M., Pisfil Llontop, F., & Alfaro Rodas, G. C. (2024). Competencias digitales y buenas prácticas de enseñanza en docentes del sur de Perú. *Revista InveCom*.
- Angulo-García, K. E. (2022). Modelos de Gestión para la transferencia de los conocimientos en instituciones de educación superior. *Revista Ciencias Estratégicas*.
- Aravena, O. A. (2020). Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente. *Universidad de Extremadura*.
- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Batista, M., & Pérez, J. (2016). Modelo y metodología para la gestión de la ciencia y la innovación en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 154-168. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200013
- Beuchot, M. (2013). *Hermenèutica analògica, historicidad y filosofia*. Universidad Autònoma de Sinaloa.
- Cardoza-Sernaqué, M., Miñan, G., Joo, A., Dios-Castillo, C., Pelaez, J., & Manrique-Luperdi, M. (s.f.). *Innovación educativa a través de tecnologías de la información y comunicación: estudio de caso en un curso de investigación formativa*. ACCEI

- International Multiconference on Entrepreneurship, Innovation and Regional Development - LEIRD.
- Cejas, R., & Navio, A. (2018). Formación en TIC del profesorado universitario. Factores que influyen en la transferencia a la función docente. Universitat Autònoma de Barcelona, 22(3). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6684945>
- Criste, , Ionel, & Virgil. (2020). Implementing an Innovation Management System at National Research and Development Institute for Industrial Ecology - ECOIND. Revista rumana de ecología y química ambiental, 21. doi: <https://doi.org/10.21698/rjeec.2020.106>
- de Azambuja Donayre, O. F. (2022). La Intención de los Docentes Universitarios de Compartir su Conocimiento: Factores Motivacionales, Organizacionales, el Rol de la Confianza Interpersonal y la Norma de Reciprocidad. Universidad ESAN.
- De Azambuja, O. F. (2021). La intención de los docentes universitarios de compartir su conocimiento: factores motivacionales, organizacionales, el rol de la confianza interpersonal y la norma de reciprocidad. Obtenido de <https://repositorio.esan.edu.pe/items/db3b8fde-99e6-4ce9-acb4-758c2ac73419>
- Del Águila Riva, R. (2019). Perfil Profesional del Profesor y su Relación con el Desempeño Docente. Universidad de San Martín de Porres.
- Del Mastro Vecchione, C. (2012). Las “buenas prácticas” del docente universitario en la PUCP. Revista sobre docencia universitaria En Blanco & Negro.
- Delgado-Fernandez. (2024). Modelos de gestión de la innovación: conceptos, enfoques, nor. Escuela Superior de Cuadros del Estado y del Gobierno.
- Duràn, R., & Estay-Nicular, C. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. Revista de docencia Universitaria - REDU, 14(2), 159-186.
- Epper, R. M., & Bates, A. W. (2004). Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Barcelona: UOC.

- Española, R. A. (2023). Real Academia Española. Obtenido de Real Academia Española
- European, U. (2013). Open innovation 2013. Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology (European Commission). Obtenido de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/742bb1dc-b856-4ab3-84ad-0ad686e896e7/language-en>
- Farfán Aguilar, J. A. (2024). Gestión del Conocimiento y su Incidencia en la Función Innovador de los Docentes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad del Callao año 2022. Universidad Nacional del Callao.
- Fidalgo Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., García-Peñalvo, F. J., & Balbín Bastidas, A. M. (2019). Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: percepción del profesorado. V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019) , (págs. 623-628). Madrid.
- Fidalgo-Blanco, A., & Sein-Echaluce, M. (2018). Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(2). doi: <https://doi.org/10.14201/eks201819283101>
- FONDEP, F. N. (2021). Guía didáctica Introducción a la innovación educativa : aprendiendo a generar ideas innovadoras. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7677>
- García- Peñalvo, F. J. (2018). *Innovación Educacional*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García-Peñalvo, J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16, 6-23. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015164623>
- Garnica, E., & Calderón, F. (2021). Gestión de la innovación en las instituciones de educación superior. *SIGNOS-Investigación en Sistemas de Gestión*, 13(1), 1-14. doi: <https://doi.org/10.15332/24631140.6338>

- Guell, F. (2014, 11 3). Como identificar una buena gestión de la innovación. Retrieved from Innovación y Estrategia: <https://www.fguell.com/identificar-la-buena-gestion-de-la-innovacion-2/>
- Guell, F. (2021). Innovación y Estrategia. Retrieved from <https://www.fguell.com/un-modelo-de-gestion-de-la-innovacion/>
- Guzmán, C. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE, 16(2). Retrieved from <https://www.redalyc.org/journal/551/55160059008/55160059008.pdf>
- Hammer, M. (1990). Reengineering work: Don't automate, obliterate. Bostom: Harvard.
- Harvey López, I. C. (2015). Evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC. Estudio de caso: UNIMET.2015. Revista de Medios y Educación.
- Hidalgo, G. (2022). Innovación educativa en el profesorado universitario. Análisis desde la perspectiva de mejora en la formación en tecnologías digitales. (U. d. Psicología, Ed.) Obtenido de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/687383#page=1>
- Idris, M. (2021). Innovation Management Systems and Standards: A Systematic Literature Review and Guidance for Future Research. Sustainability, 13(8151). doi: <https://doi.org/10.3390/su13158151>
- ISO56002, N. I. (07 de 2019). Norma Internacional ISO 56002 Traducción oficial. Obtenido de <https://cdn.standards.iteh.ai/samples/68221/8f794df9600d4bce8bf679da4e5c2e75/ISO-56002-2019.pdf>
- Jain, N. (2023, JUNIO 26). IDEASCALE. Retrieved from ¿Qué es la gestión de la innovación? Definición, proceso y buenas prácticas: <https://ideascale.com/es/blogs/que-es-la-gestion-de-la-innovacion/>

- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un. *Praxis*, 223-235.
- Jimeno, J. (2013). El portal de la gestión, calidad y mejora continua. Obtenido de <https://www.pdcahome.com/5202/ciclo-pdca/>
- kahn, K. (2018). Understanding innovation. *Business Horizons*, 61, 453-460. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.01.011>
- Kaushik, N. (2019). Innovation management in digital platforms. (U. C. London, Ed.) Obtenido de <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10075659/>
- Kravchenko, O., Tymchuk, D., & Pavlysh, T. (2020). Educational Management of Innovative Pedagogical Process in Higher Education Institutions (HEIs). *International Journal of Higher Education*, 9(7). doi: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p1>
- Lee, B. (2017). The fundamentals of Q methodology. *Research Methodology*, 57-95.
- López Cruz, C. S., & Heredia Escorza, Y. (2017). CIEC. Obtenido de <https://ciec.edu.co/marco-de-referencia-para-la-evaluacion-de-proyectos-de-innovacion-educativa/>
- Lundberg, A. (2022). Academics' perspectives on good teaching practice in Switzerland's higher education landscape. *International Journal of Educational Research Open*.
- Mahecha-Lagos, N. (2022). Estándares de los sistemas de gestión de innovación, una respuesta a la competitividad empresarial. *SIGNOS - Investigación en sistemas de gestión*, 15(1). doi: <https://doi.org/10.15332/24631140.8264>
- Mayorga, J. (2023). Gestión del aprendizaje e innovación en la satisfacción académica de los estudiantes en la Escuela Profesional de Ingeniería Geológica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2022. Obtenido de <https://gestionrepo.unmsm.edu.pe/items/7a201131-a104-4d56-b04a-73d639097753>

- Mejía, C. A. (2007). La innovación en la administración... una relación de elementos olvidados. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(49), 93-105. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802906.pdf>
- Mendoza, A. (2018). La gestión administrativa y su incidencia en la. Obtenido de Universidad Nacional Mayor de San Marcos: <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/6c1d37b1-2426-4ca0-9906-6bbf6f4afdcf/content>
- MINEDU. (2019). Resolución Viceministerial N° 170. Retrieved from https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/341969/RVM_N__170-2019-MINEDU.pdf?v=1563208179
- Montane, G. (2016). Faculty Knowledge and Use of Best Practices in Online Professional Continuing Education. Obtenido de Walden University: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2835&context=dissertations>
- Nonaka, I. y. (1995). La organización creadora del conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Mexico: University Press.
- OEI. (2014). Miradas sobre la educación en Iberoamericana. Avances en las Metas Educativas.
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General. 40.
- Ortega, P., Ramirez, M., Torres, J., Lopez, A., Servín, C., Suárez, L., & Hernández, B. (2007). Modelo de Innovación Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia - RIED*, 10(1), 145-173.
- Oslo, M. d. (2018). Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation (4 ed.). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/10/oslo-manual-2018_g1g9373b/9789264304604-en.pdf

- Pérez Carvajal, A., Förster Marín, C., Jiménez Bucarey, C. G., & Riquelme Bravo, P. (2024). Elementos de buenas prácticas desde la dimensión de la docencia y de los resultados del proceso formativo del subsistema universitario en Chile. *Revista Iberoamericana De Educación*, 41-55.
- Perú. Ministerio de Educación UNESCO. (2016). Buenas prácticas docentes: ciudadanía. Lima.
- Porter, M. (1990). La ventaja competitiva de las naciones. *Harvard Business Review* . Obtenido de <https://hbr.org/1990/03/the-competitive-advantage-of-nations>
- Rivas, A. (2018). Las cuestiones cruciales. XII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.
- Rodríguez-Rodríguez, E. (2024). ¿Qué significa innovar en educación superior? Una aproximación conceptual. *Innovaciones Educativas*, 26(40). doi: <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4845>
- Romero Saavedra, L. D. (2023). Innovación de la Educación Inclusiva a Través del Uso de las TICs en el Siglo XXI. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Sanabria León, G. R. (2012). Innovar modelos de gestión para mejorar la calidad de los doctorados en educación en Colombia. Hallazgos.
- Sarango, C. (2021). Competencia digital docente como contribución a estimular procesos de Innovación educativa. Obtenido de Universidad de Salamanca: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304286>
- Seclén, J. (2016). Gestión de la innovación empresarial: un enfoque multinivel. *Revista de Ciencias de la Gestión*, 1(1), 16-36. doi: <https://doi.org/10.18800/360gestion.201601.001>
- Sein-Echaluze Lacleta, M. L., Fidalgo-Blanco, Á., & García Peñalvo, F. J. (2014). Buenas prácticas de innovación educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAI 2013 RED. *Revista de Educación a Distancia*.

- Setyaningsih, R., Hidayatullah, A., Budiman, A., Badrun, M., & Samsirin, S. (2019). The Innovation Model of Educational Technology to Strengthen Boarding University Education in Disruptive Era. European Unión Digital Library - EUDL. doi:DOI 10.4108/eai.13-2-2019.2286190
- Smith, C., & Chi, B. (2019). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. Taylor & Francis (46). Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Soro Sancho, M. I. (2019). Propuestas y análisis de buenas prácticas de coaching educativo y emprendimiento en el aula. Universidad de Zaragoza.
- UNESCO. (2016). Innovación educativa, texto 1. Lima: CARTOLAN E.I.R.L.
- UNESCO. (10 de diciembre de 2024). International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Obtenido de Declaration adopted to transform higher education in Latin America and the Caribbean: <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/declaration-adopted-transform-higher-education-latin-america-and-caribbean>
- UNMSM. (2020). MODELO EDUCATIVA DE LA UNMSM 2020. Retrieved from <https://ciec.edu.co/marco-de-referencia-para-la-evaluacion-de-proyectos-de-innovacion-educativa/>
- Véliz Salazar, M. I., & Gutiérrez Marfileño, V. E. (1987). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes. Apertura.
- Wilson, K., & Sy, J. (2021). A framework for managing innovation in higher education: lessons learnt from the UAE iPad initiative. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 1(1). Obtenido de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/lthe-08-2020-0013/full/pdf?title=a-framework-for-managing-innovation-in-higher-education-lessons-learnt-from-the-uae-ipad-initiative>
- Zabala Mendoza, D. E. (2017). gestión para la transferencia de los conocimientos en instituciones de educación.

Zabala Mendoza, D. E., & Quintero Ramírez, S. (2017). Modelos de gestión para la transferencia de los conocimientos en instituciones de Educación Superior. *Revista Ciencias Estratégicas*.

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de docencia universitaria*.