



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Competencia para la innovación entre docentes universitarios: el caso de una red mexicana de instituciones de educación superior

Marco Antonio Rigo Lemini

Facultad de Psicología/UNAM - Facultad de Educación/ Universidad Anáhuac
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

Luis Medina Velázquez

Facultad de Educación/Universidad Anáhuac
lmedina@anahuac.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

Como parte de una investigación científica internacional, se llevó a cabo un acercamiento diagnóstico y exploratorio a la temática de la innovación docente en una red mexicana de universidades. De manera central, se pretendía valorar qué tan competentes son las maestras y los maestros para introducir novedades en su diaria labor de enseñanza, de manera fundamentada y realmente orientada a la mejora en el aprendizaje de sus alumnos. A través de un cuestionario elaborado ex profeso por un grupo de investigadores españoles, previamente sometido a rigurosos procesos tanto de validación como de confiabilización y aplicado en línea a 533 docentes pertenecientes a siete campus universitarios nacionales, se obtuvo una ingente información en torno a la temática abordada. En esta ponencia se recupera una parte muy importante de los resultados obtenidos, entre los que cabe destacar el nivel en apariencia positivo pero todavía insuficiente en la incorporación de metodologías instruccionales susceptibles de considerarse como innovadoras, la competencia para introducir modificaciones sustantivas en su práctica habitual detectada entre los enseñantes participantes en el estudio -aceptable pero que exhibe todavía áreas de oportunidad- así como los posibles aportes que se derivan para beneficio de la institución escolar, de los alumnos o de la cotidianidad profesional, cuando el profesor universitario asume efectivamente un talante y un talento innovador en su pensamiento y en su trabajo pedagógico.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, competencias docentes, concepciones del profesor, innovación docente, estrategias didácticas.

Introducción

La educación superior se encuentra comprometida. En el contexto internacional, son muchas las voces que cuestionan su relevancia y su pertinencia, su calidad y sus verdaderas aptitudes como fuerza motriz para el desarrollo de los individuos y de las sociedades. En nuestro país son muy frecuentes los reclamos con relación a su cobertura real, a la equidad con que se distribuyen sus servicios, a la idoneidad de su trabajo. En la universidad se compendian y se consuman las insuficiencias de toda la trayectoria escolar: a ella concurren en México todavía unos pocos, que con frecuencia muestran al interior de sus aulas las limitaciones acumuladas durante largos años de aprendizajes débiles y desmoralizantes (Ordorika y Rodríguez-Gómez, 2018).

Los motivos que pueden atribuirse a esta problemática son muchos y muy diversos, estructurales en buena medida, a veces aparentemente irredimibles por su estrecha asociación con nuestras condiciones sociales y culturales, con la precariedad de nuestro desarrollo como país y como sociedad. Podríamos argumentar, por ejemplo, en torno a la vinculación todavía menesterosa entre la universidad y la vida, la distancia muchas veces abismal que existe entre el currículo prescrito y el actuante, la preparación escasa o la vocación maltrecha que a menudo presenciamos con preocupación entre los docentes universitarios (Casanova, González y Pérez, 2019).

Pero obligados a simplificar, nos concentraremos en un factor que hoy en día parece muy importante y que se visualiza como estrechamente emparentado con la calidad escolar, con la mejora permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos a la innovación educativa y, en particular, a su manifestación posiblemente más decisiva que es la innovación docente. Porque existen razones para creer que, si las instituciones de educación superior y los agentes educativos que en ellas laboran se fosilizan o se rutinizan, se apegan excesivamente a las tradiciones y las inercias, terminan comprometiendo profundamente sus posibilidades para impactar al educando y a la comunidad en que se inscribe de la manera en que los propios planes de estudio consideran relevante (Tarabini, 2017).

Y existen razones para sospechar también -aunque no lo sabemos a ciencia cierta-, que buena parte de nuestros maestros y maestras en las Licenciaturas y Posgrados nacionales se apegan demasiado a la fuerza de las costumbres, a unos modos de pensamiento y actuación pedagógica que se limitan casi solamente a la repetición de prácticas experimentadas durante años en las aulas. Acaso introduciendo novedades, por cierto y como ejemplo, de manera más bien reactiva y en respuesta a la obligada virtualización de la enseñanza que nos ha impuesto la reciente pandemia universal (IISUE, 2020). Todo lo cual se traduce, lamentablemente, en una relación del alumno con los contenidos escolares que se ve deteriorada tantas veces por el mediador -en la figura magisterial-, cuando los procesos de mediación que gestiona resultan recurrentes, poco atractivos y comprensibles, faltos de creatividad o de vinculación con la vida y los intereses de su alumnado (Albaladejo, Campos, Martínez y Trives, 2012).

En este orden de ideas, consideramos conveniente abordar la situación de la innovación docente en el grado y el posgrado. Nos planteamos para ello como objetivos fundamentales, entre los enseñantes de educación superior que formaron parte de la muestra:

- a. Valorar de modo sistemático la manifestación global de una competencia docente innovadora, que se sustancia en los usos y costumbres didácticos, en los saberes, concepciones y creencias que les subyacen.
- b. Identificar específicamente algunos componentes fundamentales de dicha competencia innovadora tales como la variedad y la frecuencia de empleo de estrategias instruccionales alternativas, las ventajas que atribuyen a la innovación en su trabajo profesoral así como su eventual participación en procesos formales de academia para el desarrollo de nuevas iniciativas pedagógicas.
- c. Explorar la posible relación entre la competencia innovadora docente y el área disciplinar de adscripción en que vienen trabajando.

El trabajo se inscribe en un proyecto de investigación gestado y gestionado por un grupo de académicos de la Universidad española Francisco de Vitoria, que se encuentra en curso todavía con las intenciones principales de evaluar la competencia innovadora docente universitaria (CIDU) y su posible vinculación con algunos factores o condiciones individuales e institucionales, patentar el instrumento utilizado para esta evaluación e irlo mejorando progresivamente, contrastar las opiniones de los académicos informantes con las de sus alumnos de Licenciatura y Posgrado y en fin, derivar de todo este trabajo iniciativas que contribuyan a promover entre los educadores universitarios la modernización y la mejora de su trabajo cotidiano con los educandos.

Consideraciones teóricas

a. La idea de competencia para la innovación docente

Para Margalef y Arenas (2006), la innovación puede ser definida como el proceso por el cual se modifica o se altera algo, introduciéndole ciertas novedades. Sin embargo, por tratarse de una idea compleja y polisémica también puede ser entendida como la creación de lo desconocido, la percepción de un elemento creado como nuevo o la asimilación de dicha invención por parte de una comunidad determinada.

De conformidad con nuestra perspectiva, la innovación docente parte del reconocimiento de que la enseñanza tradicional no responde satisfactoriamente a las necesidades y retos de la educación actual, a la vez que implica la introducción de novedades en el pensamiento, discurso, desempeño y productividad de un educador escolar. Novedades que son también relativas a un contexto áulico, curricular o institucional y que:

- Pueden o no concebirse originalmente por el docente que las introduce y las recrea.
- Son sustantivas y trascendentes desde el punto de vista didáctico o pedagógico, se estabilizan y se tornan relativamente permanentes, resultan sostenibles y pasan a formar parte de una cultura académica compartida.
- Se manifiestan teóricamente fundamentadas, han sido sometidas a un proceso reflexivo por el docente y están decididamente orientadas a la mejora.
- Han sido planificadas -no son meramente accidentales o incidentales- y se adaptan a un escenario escolar y a una población discente, que las acepta porque las considera plenamente justificadas.

En este orden de ideas, la competencia innovadora docente universitaria (CIDU) es definida en el proyecto español como: “La capacidad para crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos, en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientándose a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje”. Esta conceptualización se beneficia de la significación clásica de competencia, establecida por Leboterf (2001), que le concibe como la capacidad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para hacer frente a una situación compleja.

b. Algunas experiencias en torno a la innovación educativa y docente en la universidad mexicana

Según la UNESCO (2016), la urgencia de adecuar la educación a los cambios que vive la sociedad, ha llevado a considerar la actividad innovadora como una estrategia indispensable para lograr la modernización de una escuela que requiere adecuarse al siglo XXI. Es así que en 2017, se creó en México la red de innovación educativa bautizada con el nombre de “RIE360”, que integra a instituciones de educación superior públicas y privadas y cuyo propósito consiste en explorar posibilidades de colaboración efectiva que puedan contribuir a resolver los problemas educativos de nuestro país.

De acuerdo con Sánchez y Escamilla (2018), tras desarrollar elementos vertebradores que pudieran utilizarse en todas las universidades de la red, se generó un informe que recoge algunas de las experiencias más significativas. Les consignamos brevemente:

- Plan maestro de innovación educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. Destacan los Proyectos interdisciplinarios de aprendizaje del Centro de Investigaciones en Diseño Industrial; la creación de la Red Universitaria de Aprendizaje; el Programa de formación docente a cargo de la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia así como los proyectos HackUNAM y UNAM Mobile, de la Facultad de Ingeniería.
- Proyecto de modernización tecnológica en el Tecnológico de Monterrey. Mediante el uso de la realidad aumentada, el aprendizaje invertido y la realidad virtual, ofrece a los estudiantes la posibilidad de vivir momentos que mejoran la experiencia de la formación utilizando elementos digitales que facilitan la interacción con situaciones que se caracterizan por ser de difícil acceso en contextos reales.

- Programa Universitario de Fomento a la Lectura “Letras para Volar”. Creado por la Universidad de Guadalajara en 2010, es una iniciativa para el fomento de la literacidad crítica que parte de un enfoque sociocultural y busca formar una masa crítica de lectores, al promover el placer por la lectura desde una postura de neurociencia cognitiva preocupada por el rescate de las tradiciones mexicanas ancestrales así como por el cuidado ambiental.
- Proyecto “Innovación en el aprendizaje – aula del futuro”. Creado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, tiene como objetivo generar tecnología que promueva el trabajo grupal y colaborativo, fomentar la participación de los estudiantes y permitir la experimentación y análisis en el salón de clases.

Como puede apreciarse, se trata de iniciativas que muestran de manera reveladora el creciente interés que han ido adquiriendo, a lo largo de la geografía nacional, tanto en instituciones universitarias públicas como privadas, las ideas contemporáneas sobre innovación educativa y docente. Ambas son cada vez en mayor medida visualizadas como potentes herramientas para conseguir una transformación de la escuela que la adapte a los tiempos que corren, y que efectivamente le oriente hacia una auténtica optimización de sus procesos y de sus resultados.

Estrategia metodológica

La presente investigación puede ser entendida como empírica (García Córdoba, 2018), ex post facto y exploratoria (Kerlinger y Lee, 2001), transversal (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), aplicada y evaluativa (McMillan y Schumacher, 2005), así como esencialmente cuantitativa (Flick, 2018). Lo anterior de ninguna manera invalida la posibilidad de una vertiente de corte mayormente cualitativo, que en un momento posterior pudiera ser acometida con carácter complementario (Martínez, 2009).

a. **Preguntas de investigación.** En función de las opiniones y percepciones reportadas por los maestros y maestras universitarios que participaron en la muestra:

- ¿Qué estrategias instruccionales susceptibles de concebirse como innovadoras han incorporado a su trabajo magisterial?
- ¿Qué nivel manifiestan en su competencia docente innovadora globalmente considerada?
- ¿Cuáles son los aportes principales que la innovación docente puede hacer para la mejora del trabajo didáctico?
- ¿Con qué frecuencia se abordan en academia las necesidades del alumnado para conseguir su adaptación a los cambios sociales y profesionales a través de la Licenciatura y del Posgrado?
- ¿Cuáles son las diferencias en lo que hace a la competencia docente innovadora entre las diversas áreas disciplinares representadas?

b. **Participantes.** El procedimiento de muestreo fue no aleatorio por conveniencia (Aron y Aron, 2001), ya que contribuyeron voluntariamente con la investigación como respondientes del cuestionario sobre competencia innovadora docente universitaria, un total de 533 enseñantes que laboran en alguna de las siete instituciones de la Red de Universidades Anáhuac en la República Mexicana. De ellos, 288 fueron hombres y 245 mujeres, 391 imparten clases en el nivel de Licenciatura, 28 en el de Posgrado y 114 en ambos.

c. **Escenario y contexto.** La recogida de datos fue efectuada en línea, a través del sistema de Intranet de la propia red, lo que facilitó enormemente el acopio, almacenamiento y recuperación de los cuestionarios respondidos.

La Red de Universidades Anáhuac aglutina 8 campus en la República mexicana, con un total de 60 licenciaturas. Se trata de instituciones universitarias del sector privado, con orientación religiosa. Entre sus principios inspiradores destacan dos: la formación integral de hombres y mujeres así como la pretensión de contribuir al bien integral a través del estudio sistemático, la investigación y el desarrollo del patrimonio cultural de las ciencias y de la técnica (Red de Universidades Anáhuac, 2021).

d. **Procedimiento.** Con la finalidad que el trabajo de campo sea mejor entendido, organizamos su exposición en seis etapas que reflejan de manera razonablemente fidedigna la estrategia asumida:

- Surgimiento de la idea. Un grupo de investigadores de la Universidad española Francisco de Vitoria desarrolla un proyecto de investigación con la finalidad de evaluar la competencia innovadora docente universitaria, tanto en instituciones de educación superior en España como en algunas instituciones latinoamericanas.
- Inicio de la colaboración. El equipo de investigación español extiende una invitación para que participen los diversos campus de la Red de Universidades Anáhuac, inicialmente con el levantamiento de datos correspondiente a profesores y profesoras.
- Organización logística. Se planifica la aplicación virtual del cuestionario que evalúa la competencia innovadora docente universitaria, entre siete campus correspondientes a la Red y que se encuentran ubicados en territorio nacional.
- Aplicación de la encuesta. La totalidad de maestras y maestros que forman parte de la planta académica de estos campus -tanto los que son de planta como los de honorarios, así como los de Licenciatura y Posgrado-, son convocados para que participen libremente en el estudio manifestando de manera reflexiva y honesta sus opiniones y sus experiencias a través del instrumento disponible en línea. Se cuenta para ello con un periodo de cuatro meses, de mayo a agosto del 2019.
- Primera lectura de datos, en España. El equipo de investigación español recaba la información obtenida en los planteles de la Red de Universidades Anáhuac y lleva a cabo un primer análisis descriptivo de los datos obtenidos, que luego comparte con el equipo académico que es su homólogo en tierras mexicanas.

- Segunda lectura de datos, en México. Este equipo, a su vez, realiza un segundo análisis de la información obtenida entre los docentes connacionales, concentrándose exclusivamente en dar respuesta a preguntas de investigación que remiten a la situación universitaria mexicana.

e. **Instrumento.** Se trata de un cuestionario patentado en España e intitulado: “Instrumento para la evaluación de la competencia innovadora del docente universitario (CIDU)” que, de acuerdo a sus palabras introductorias, pretende explorar: “(...) la competencia de innovación docente en los profesores de los grados y postgrados de la universidad, para orientar el diseño de la formación del profesorado y ayudar a que puedan aplicar actividades de mejora e innovación en el aula a fin de incrementar los resultados en el aprendizaje de sus alumnos” (I.D.E.A., 2018, p. 2).

El cuestionario se encuentra dividido en tres secciones. A saber:

- Datos personales, en que se recogen algunos elementos informativos para la identificación de los respondientes, así como para explorar inicialmente actitudes y experiencias en torno a la innovación.
- Características de la universidad, en que los docentes han de reportar principalmente el apoyo institucional recibido para innovar en su práctica cotidiana, sus creencias en torno al papel de la innovación docente y el empleo que eventualmente hacen de metodologías innovadoras para su trabajo docente. Competencia de innovación docente universitaria, sección en la que a través de 67 reactivos agrupados en nueve categorías, se explora la capacidad reportada por los profesores universitarios para innovar en su trabajo cotidiano de enseñanza.

Resultados

Organizaremos este apartado en función de las preguntas de investigación planteadas dentro de la estrategia metodológica, con la intención de conseguir la mayor congruencia epistémica con aquella sección y también para facilitar la comprensión de nuestros lectores.

- ¿Qué estrategias instruccionales susceptibles de concebirse como innovadoras han incorporado a su trabajo magisterial los profesores universitarios participantes en la muestra?

Es conveniente subrayar la posible sobresimplificación que subyace a la idea de concebir como innovadora una estrategia instruccional solo porque es relativamente moderna. O porque ha sido utilizada antes con poca frecuencia en un contexto organizacional, curricular o áulico determinado. De cualquier modo, aparecen en este lugar (v. gráfica 1) resultados que se corresponden plenamente con lo que resulta posible prever en función de la literatura. En concreto, el hecho revelador de que las estrategias instruccionales supuestamente innovadoras que se visitan con mayor asiduidad tienen ya larga data, pero son todavía miradas como vanguardistas y por

tanto como motivo digno de inspiración para una planeación e intervención didáctica. A este respecto conviene consultar para un rápido sobrevuelo, por ejemplo, el “Área temática de prácticas educativas en espacios escolares” (COMIE, 2019), donde aparecen consignadas estrategias instruccionales muy parecidas a las que encontramos en el presente trabajo.

- ¿Qué nivel manifiestan en su competencia docente innovadora globalmente considerada, los profesores universitarios pertenecientes a la muestra?

Conviene recordar en este momento que la competencia docente innovadora, en su visualización global, implica la consideración de 67 reactivos que a su vez se subdividen en nueve categorías diferentes. Esto la configura como una competencia -o familia competencial si se prefiere, en la terminología de Perrenoud (2007)-, de enorme complejidad. Sería deseable acercarse al desmenuzamiento de esta macrocompetencia para verificar exactamente en qué lugar ocurren las fortalezas y debilidades entre los profesores participantes en la muestra. Baste decir por ahora que los datos disponibles en el concentrado de esta dimensión parecen a primera vista razonablemente positivos (v. gráfica 2). No hemos de olvidar, sin embargo, que emanan de una actividad de autoreporte, casi inevitablemente subjetiva y con un sesgo que puede ser favorable a la autocomplacencia. Datos que convendría contrastar con una medida directa que se pose críticamente sobre el trabajo que día con día hace el profesor con sus alumnos. En este orden de ideas, conviene recuperar la distinción entre ser y hacer docente configurada por García Cabrero (cit. en Lara y Zúñiga, 2020), que plantea la necesidad de un acercamiento directo a la cotidianidad profesoral antes aludida, para verificar la autenticidad del discurso docente.

- ¿Cuáles son los aportes más importantes que la innovación docente puede hacer a la mejora en el trabajo de profesores y profesoras?

Los datos que dan respuesta a esta pregunta nos parecen paradójicos. Por una parte, congruentes con nuestras expectativas. Porque es de esperarse que los docentes universitarios justifiquen la innovación como parte de su trabajo cotidiano apelando a la necesidad de diversificar sus estrategias instruccionales, de motivar mayormente a sus alumnos, de aprovechar mejor el tiempo o de agilizar su comunicación interpersonal. Pero son muy pocos, en contraste, los que parecen creer que este proceso innovador ha de redundar, sobre todo, en un incremento del rendimiento académico de sus alumnos o, como cabría suponer desde una mirada que defienda la personalización del aprendizaje, en un mejor acompañamiento de sus estudiantes (v. gráfica 3).

- ¿Con qué frecuencia se abordan en academia las necesidades del alumnado para conseguir su adaptación a los cambios sociales y profesionales a través de la Licenciatura y del Posgrado?

No es esta una cuestión menor. Lo que se lleva a las reuniones del claustro docente en una institución escolar suele ser -o deber ser, si se prefiere-, relevante e incluso prioritario. Los resultados que aquí se comparten

(v. gráfica 4), parecen indicar que la adopción de una mirada prospectiva, permanentemente innovadora y modernizante, no suele figurar en las agendas de la colaboración docente oficial dentro las universidades. Nada extraño, por lo demás, si se piensa en la generalizada resistencia al cambio que suele presidir la vida de casi todas las instituciones escolares.

- ¿Cuáles son las diferencias en lo que hace a la competencia docente innovadora entre las diversas áreas disciplinares representadas?

Parece evidente que existen algunas diferencias significativas entre varias de las áreas disciplinares representadas, en favor de las enseñanzas idiomáticas y de la educación artística, así como en menor medida de la educación física (v. gráfica 5). Pero no debemos olvidar una posibilidad plenamente abierta: la de que la conceptualización misma de cómo y cuándo introducen novedades en sus usos y costumbres los maestros universitarios, en su forma de enseñar y evaluar a sus estudiantes, resulten más bien dispares y hasta francamente poco homologables entre áreas de conocimiento, especialmente si son lejanas desde una perspectiva epistémica (Loredo et al, 2000). Solo aproximaciones más intensivas y profundas, preferentemente casuísticas y fenomenológicas, de corte cualitativo, que permitan argumentar largamente a los docentes sobre las razones y los motivos que les llevaron a contestar el cuestionario de la manera en que cada uno lo hizo, arrojará luz suficiente para decidir las implicaciones reales de los resultados aquí obtenidos (Martínez, 2009).

Conclusiones

Iniciamos la presente ponencia refiriéndonos a la problemática acuciante de la educación superior, tanto en el contexto internacional como en el mexicano. Y hablamos de la necesidad de una doble innovación, la que protagoniza la escuela y la que protagoniza el docente, como resortes que pueden coadyuvar sustantivamente a la superación de esta problemática. Las reflexiones y los resultados de la investigación que aquí se comparten, parecen mostrarnos que nos encontramos a medio camino, si se nos permite decirlo de esta manera.

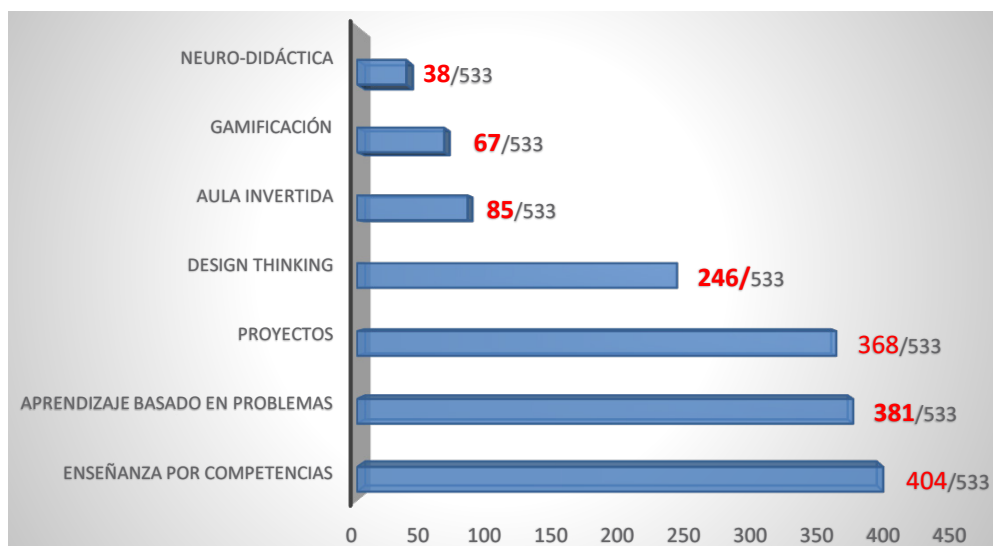
Hay motivos para el optimismo, porque aparentemente existe una creciente conciencia de la importancia de adaptarse a los nuevos tiempos de manera prospectiva y proactiva, lo que necesariamente se traduce en una revisión permanente del modo en que se enseña y de los motivos subyacentes a las decisiones instruccionales. Buena parte de los docentes lo manifiestan participando en procesos de formación y actualización, introduciendo eventualmente novedades en su quehacer cotidiano dentro y fuera del aula así como mostrándose relativamente competentes para la innovación didáctica.

Pero tenemos todavía importantes asignaturas pendientes: entre ellas, cabe destacar la necesidad de una auténtica profesionalización del enseñante universitario, la urgencia de un reclutamiento docente que permita detectar a los prospectos con verdadera integridad, vocación y talento para la labor educativa y en

fin, la importancia de consolidar una cultura institucional sintonizada con una actitud innovadora para que la universidad cumpla plenamente con la importante tarea de individuación y socialización del alumnado que se le ha encomendado.

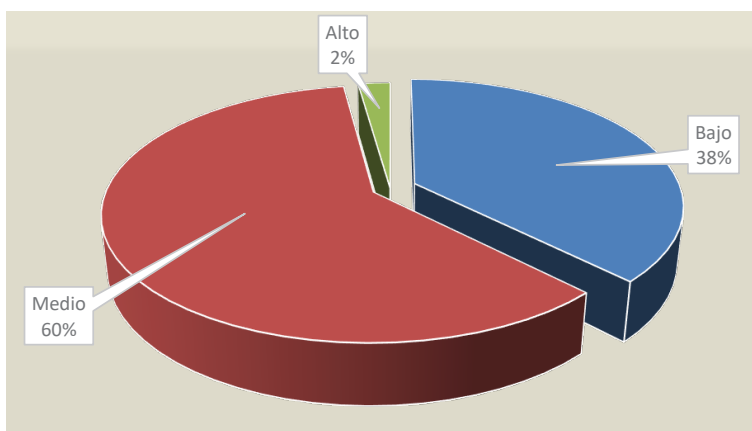
Tablas y figuras

Gráfica 1. Estrategias instruccionales innovadoras incorporadas a su práctica habitual por los docentes



Nota: Proporción del total de respondientes que reportan el empleo habitual de cada estrategia.

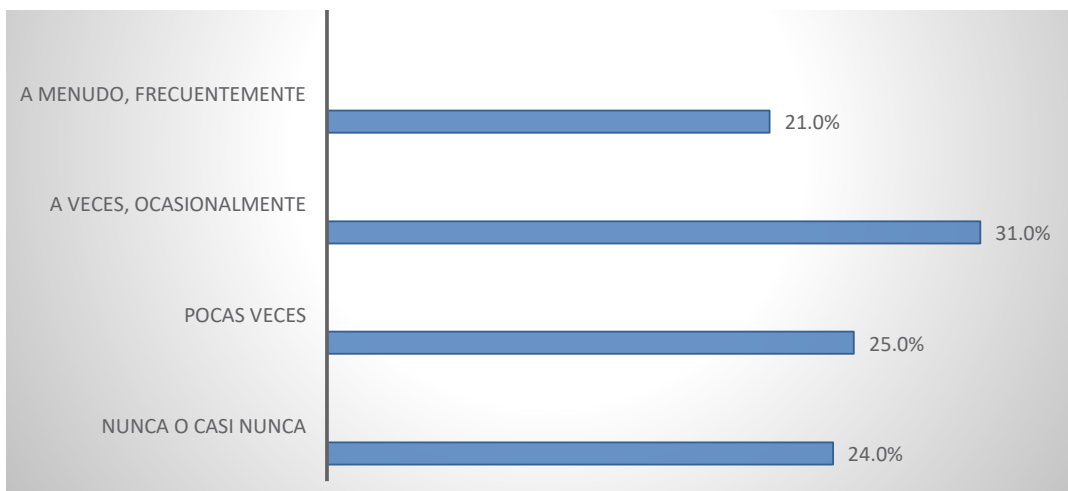
Gráfica 2. Nivel de los participantes en la competencia docente innovadora global



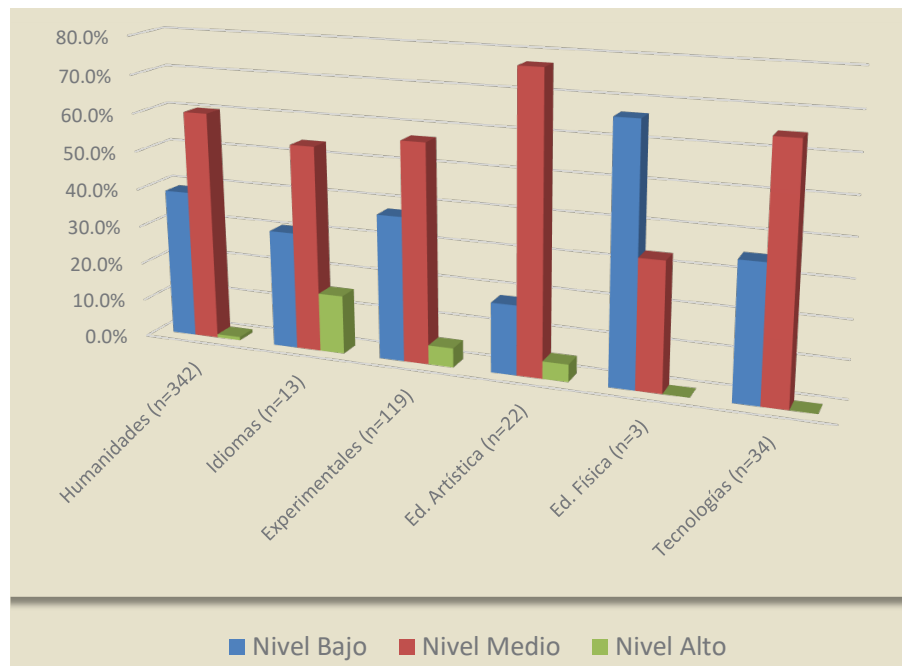
Gráfica 3. Aportaciones de la innovación docente que son mayormente valoradas por los participantes



Gráfica 4. Frecuencia porcentual con que son abordadas en academia las necesidades del alumnado para adaptarse a los cambios sociales y profesionales a través de la Licenciatura o el Posgrado



Gráfica 5. Comparación en el nivel de competencia docente innovadora entre áreas disciplinares



Referencias

- Albaladejo, M., Campos, R., Martínez, B. y Trives, M. R. (2012). *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. Teoría, prácticas y autoevaluaciones*. Madrid: Universitas Miguel Hernández.
- Aron, A. y Aron, E. (2001). *Estadística para Psicología*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2019). *Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación educativa*, celebrado en Acapulco, Guerrero. Ciudad de México: COMIE.
- Casanova, H., González, E. y Pérez, L. (2019). *Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy*. Ciudad de México: IISUE/UNAM.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Córdoba, F. (2018). *La investigación tecnológica*. Ciudad de México: Limusa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- I.D.E.A. (2018). *Instrumento para la evaluación de la competencia innovadora del docente universitario (CIDU)* [Documento de circulación limitada].
- Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación (IISUE). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Ciudad de México: UNAM.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.

- Lara, R.S., y Zúñiga, M. (2020). Experiencias de innovación en la práctica docente en educación superior. De la reflexión a la acción. *Revista RedCA*, v. 3, n. 8, p. 103-123. ISSN 2594-2824. Disponible en: <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/15465>>.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 SA.
- Loredo, E. y otros (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. Ciudad de México: Editorial Porrúa – Universidad Anáhuac.
- Margalef, L, y Arenas, M. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (47), 13-31. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Ordorika I. & Rodríguez-Gómez, R. (2018). Field of Higher Education Research in Latin America. En J. C. Shin, P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Red de Universidades Anáhuac (2021). *Portal en internet*. Recuperado de: <https://www.anahuac.mx/>
- Sánchez, M., y Escamilla, J. (2018). *Perspectivas de la innovación educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*. Ciudad de México: Red de innovación educativa.
- Tarabini, A. (2017). *Innovación educativa: qué, porqué y cómo*. El diario de la Educación. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/01/10/innovacion-educativa-que-por-que-y-como/>
- UNESCO (2016). *Innovación educativa*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>