



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**



**DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS
INNOVADORAS: UN ANÁLISIS DE SU INTERRELACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

Autor:

Vicente Pablo Gutiérrez Galarza

DIRECTORES:

Adriana Gamazo García
Juan Pablo Hernández Ramos

PLAN DE INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

04 DE JUNIO DE 2025

1. Introducción y justificación

Las concepciones que la comunidad universitaria tiene sobre las características y funciones que debe tener un profesor universitario varían según a qué grupo, dentro de dicha comunidad, se consulte (Pérez et al., 2014). Si es a los estudiantes, probablemente la mayoría de funciones estén relacionadas con la docencia; las autoridades, por el contrario, enfatizarán otros aspectos, como la investigación. Y es que el perfil del profesor universitario puede variar dependiendo de las expectativas del grupo. Así, se identificaron tres dimensiones relacionadas con el actuar docente: la investigación, la gestión y la docencia (Ruiz et al., 2008).

En cuanto a esta última dimensión, una de las preguntas que surge es qué significa ser un buen docente universitario. Gros y Martínez (2020) señalan que un buen docente es aquel que es capaz de diseñar algún tipo de actividad que promueva el diálogo constante entre el *qué*, el *cómo* y el *con qué* se aprende. Asimismo, es importante que el docente promueva el uso de lo que se aprende en los diversos contextos. Todo esto con el fin de mantener la motivación y el deseo en los estudiantes de seguir aprendiendo.

Se debe considerar que la mayoría de los profesores que inician su labor docente en la universidad no necesariamente llevaron cursos sobre docencia o didáctica (Hurtado et al., 2015). A esto se suma que existe una variedad de modalidades para enseñar en la universidad (Hernández & Torrijos, 2018). Así, varios de ellos empiezan a desarrollar sus competencias docentes a partir de las diversas actividades que desarrollan en sus cursos, aprendiendo a enseñar a través del aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje colaborativo, cuando socializan con sus pares (Hurtado et al., 2015). No obstante, se requiere que los profesores participen de un proceso de formación docente sistemático que les permita actualizarse y perfeccionarse permanentemente (De Vicenzi, 2012).

Si bien hay un aprendizaje sobre pedagogía y didáctica que el profesor universitario debe ir adquiriendo a lo largo de su carrera profesional, hay ciertas habilidades personales que debe desarrollar, como la facilidad para relacionarse con los demás, comunicarse, tolerar la frustración y controlar el estrés (Pérez et al., 2014). Asimismo, debe tener ciertos rasgos de personalidad, como paciencia, tolerancia, empatía, justicia, apertura, flexibilidad, interés por otros, etc.

Y es que la docencia es una labor que integra aspectos personales y profesionales del profesor universitario (Bermúdez-Aponte & Laspalas, 2017; Galbán & Ortega, 2021). Cuando el profesor está en el aula y dialoga con sus estudiantes, sus características personales, sus motivaciones y sus satisfacciones profesionales interactúan con sus conocimientos académicos. Todo esto en conjunto influye en las y los estudiantes. El profesor no solo enseña contenido disciplinar, sino también cómo ser profesional o académico. Por tanto, las actitudes que tiene sobre sí mismo y su deseo de enseñar, hacia la docencia y su vida profesional, influyen en lo que va a realizar en el aula (Hernández & Martínez, 2021).

Se observa que, en el desarrollo docente, el profesor universitario transita por cuatro niveles (Gros & Martínez, 2020). En el primer nivel, el profesor ejerce su práctica docente basada en el conocimiento disciplinar. En el segundo nivel, el docente es capaz de aplicar metodologías activas de aprendizaje. En el tercer nivel, diseña actividades que transformen la forma de pensar y actuar de sus estudiantes con el objetivo de promover y desarrollar su autonomía. Finalmente, en el cuarto nivel, investiga sobre su propia práctica docente.

Para que el profesor universitario alcance este último nivel, es necesario, como se mencionó, que desarrolle un conjunto de competencias docentes. Definir estas competencias es complejo, ya que implica amalgamar habilidades profesionales y valores éticos con un conjunto de cualidades que le permita al docente perfeccionar los contenidos y la forma de enseñarlos (Galbán & Ortega, 2021).

Para Ruiz et al. (2008), los profesores universitarios deben ser capaces de diagnosticar las necesidades académicas de sus estudiantes, planificar las acciones de enseñanza y aprendizaje, implementar estrategias metodológicas innovadoras y desarrollar procesos de evaluación que permitan mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, así como las formas de enseñar.

Los profesores universitarios deben ser capaces de reflexionar sobre su propia práctica para poder mejorarla y lograr los objetivos de aprendizaje (Fernández, 2016). Este proceso es la base para introducir cambios en el diseño e implementación de actividades docentes. Estos cambios pueden sistematizarse y desarrollar investigaciones sobre la docencia. De esta manera, se construye el conocimiento para enseñar en la educación superior (Gros & Martínez, 2020).

Gross y Martínez (2020) señalan que los profesores universitarios deben desarrollar seis competencias docentes: interpersonal, metodológica, comunicación, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación.

Sobre esta última, surge la pregunta: ¿qué significa innovar? La innovación es un término que puede relacionarse con un conjunto de cambios que se introducen para producir una mejora (Malian & Nevin, 2005; Rodríguez, 2024). Según Rogers (2003, citado en Kopcha et al., 2016), la innovación se entiende como una idea, práctica, proceso u objeto percibido como nuevo. Esta se implementa de manera intencional con el fin de que se produzca una mejora (Fernández, 2016).

A nivel educativo, la innovación se relaciona con la incorporación o el cambio de un proceso de tipo parcial o total, con la intención de mejorar los objetivos institucionales, centrándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, 2024). Es así que la innovación puede ser pedagógica, organizacional, tecnológica o social (Li, 2023). Sin embargo, definir la innovación educativa puede ser difícil, porque el concepto de mejora es abstracto y puede tener diversas connotaciones (Fernández, 2016). Un término asociado a la innovación es el cambio deliberado que se introduce en la práctica educativa con la finalidad de lograr los objetivos establecidos por la comunidad universitaria (Fernández, 2016).

Hoy en día, la innovación puede entenderse también como una disciplina en sí misma dentro del campo de la educación (DeLuca et al., 2025). A través de esta disciplina, se busca que los profesores reflexionen sobre su propia práctica docente, estableciéndose un proceso creativo que depende del conocimiento individual, la experiencia, el contexto y las relaciones que se establecen en la comunidad.

La innovación, entendida como proceso, tiene cuatro etapas: i) la reflexión evaluativa sobre la práctica; ii) el diseño e implementación de una solución o idea; iii) la sistematización; y iv) la sostenibilidad (Chand et al., 2020; Nichols, 2021).

Por tanto, la innovación docente puede entenderse como una competencia, proceso, disciplina o producto en sí mismo. Independientemente de cómo se conciba, la innovación requiere que el docente reflexione y, de manera deliberada y decidida, busque una solución que permita prevenir aquellos obstáculos que pueden presentarse en sus cursos (Nichols, 2021; Rodríguez, 2024).

La innovación forma parte del perfil docente y, como se observó, se relaciona con la calidad en la formación que se quiere ofrecer a los estudiantes. De acuerdo a los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* de la ONU (s. f.), el objetivo 4 indica que se debe: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Esto implica que es necesario que las personas tengan oportunidades de recibir una educación a nivel básico y superior de calidad. Además, significa que se debe fortalecer las competencias docentes; en este caso, a nivel de la educación superior universitaria.

La institución educativa universitaria donde se realizará la investigación tiene más de 2500 profesores, distribuidos en 16 departamentos académicos, encargados de enseñar en 66 carreras. Un tercio de esos profesores tienen dedicación a tiempo completo y cumplen tres funciones, poniendo énfasis en una más que en otra, dependiendo del rol que tengan: docencia, investigación y gestión académica-administrativa. Los dos tercios restantes tienen dedicación por horas y su función principal está relacionada con la docencia.

Desde el año 2014, se busca reconocer a aquellos profesores que reflexionan sobre su práctica docente implementando innovaciones en sus cursos. De esta manera, se implementa el Premio a la Innovación en la Docencia Universitaria. Para ello, los profesores presentan su experiencia de innovación, las cuales revisan las autoridades correspondientes y luego jurados internacionales de manera ciega. Hasta 2024, se reconoció a más de 260 docentes como profesores innovadores.

A partir de esta situación, surgen algunas interrogantes: ¿todos los profesores innovadores desarrollaron competencias docentes relacionadas con la innovación?, ¿las innovaciones docentes realmente tienen impacto en la formación de los estudiantes? Como respuesta inicial, se podría decir que sí, pero se requiere demostrar que esto es lo que realmente ocurre. Si bien hay criterios de evaluación de la innovación docente, ¿qué tan objetivos son estos criterios? Para responder estas preguntas, se debe volver a los docentes e indagar cuáles son sus concepciones acerca de la innovación docente, qué significa para ellos enseñar e innovar y cuáles son sus motivaciones para innovar.

Asimismo, se puede investigar cuáles son los criterios que los mismos jurados evaluadores consideran que se debe valorar en una innovación docente y cuáles son las características de una innovación docente exitosa.

Con todo lo expuesto, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿los profesores que implementan una innovación docente exitosa tienen un alto nivel en el desarrollo de las competencias docentes? Esta pregunta permitirá analizar cuáles son las características que implican una innovación docente exitosa. Luego de identificar aquellas que cumplan con todas estas características, se puede evaluar el nivel de desarrollo de las competencias docentes en los profesores que las desarrollaron. Asimismo, los resultados podrán contribuir al desarrollo de criterios de evaluación objetivos que permitan valorar el desarrollo docente y la innovación en la docencia universitaria.

Los resultados de esta investigación contribuirán al desarrollo del conocimiento sobre la innovación docente en la educación superior. Si bien es un tema que cada vez se investiga y revisa más, al hacer una primera revisión de la literatura, no se encontró instrumentos que evalúen la calidad de las propuestas de innovación implementadas por los profesores. A partir de lo trabajado en el desarrollo de la investigación, se puede brindar estos instrumentos y aportar a que las instituciones educativas tomen decisiones que les permitan promover, sostener y generalizar innovaciones docentes que fortalezcan y aseguren la calidad en la formación de los estudiantes.

2. Hipótesis de trabajo y principales objetivos a alcanzar

Las hipótesis de trabajo son:

a) Hipótesis principal:

- Existe una relación entre el nivel de desarrollo de competencias docentes y el grado de implementación de prácticas innovadoras en asignaturas del nivel universitario.

b) Hipótesis secundarias:

- Existe una relación entre los profesores universitarios que implementan innovaciones docentes en sus asignaturas y el desarrollo de capacidades de innovación.
- Los puntajes asignados a las innovaciones docentes valoradas por la universidad como exitosas se correlacionan positivamente con los puntajes obtenidos en la ficha de evaluación ad-hoc.

Para contrastar estas hipótesis, se plantean los siguientes objetivos:

- a) Explorar las concepciones de los profesores de una institución educativa universitaria sobre quién es un buen docente universitario y cuáles son las competencias que tienen.
- b) Realizar una revisión sistemática de la literatura sobre las competencias docentes del profesor universitario.

- c) Elaborar un instrumento ad-hoc que mida el nivel de desarrollo de las competencias docentes en profesores universitarios.
- d) Realizar una revisión sistemática de la literatura sobre la innovación en la docencia universitaria.
- e) Explorar las vivencias en el diseño e implementación de innovaciones de docencia universitaria de los profesores que fueron reconocidos a nivel institucional por desarrollar innovaciones docentes exitosas.
- f) Identificar las concepciones de jurados evaluadores expertos en innovación en docencia universitaria sobre cuáles son las características que debe tener una innovación docente.
- g) Elaborar un instrumento ad-hoc que mida el nivel de éxito de una innovación en docencia universitaria.
- h) Comparar los resultados obtenidos en la evaluación del desarrollo de las competencias docentes en los profesores cuyas innovaciones docentes fueron reconocidas y los resultados de la innovación obtenidos al emplear el instrumento ad-hoc.

3. Metodología a utilizar

Para responder a las preguntas de investigación, contrastar las hipótesis planteadas y atender a los objetivos señalados previamente, esta investigación se enmarca en un enfoque mixto. Este tipo de investigaciones permite profundizar un fenómeno, explorándose diversos niveles del problema de investigación (Hernández et al., 2014).

Como parte de las investigaciones de enfoque mixto, es importante realizar una revisión exhaustiva de la literatura (Hernández et al., 2014). Así, se realizará una revisión sistemática de la literatura (RSL) sobre el perfil docente del profesor universitario y de la innovación en la docencia universitaria. La RSL es una revisión de aspectos cuantitativos y cualitativos de estudios que se realizaron previamente, con el objetivo de resumir la información existente (Manterola et al., 2013). Asimismo, el marco metodológico a emplear es PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), uno de los métodos más empleados en la revisión sistemática (García-Peñalvo, 2022).

Según Creswell (2015), los diseños metodológicos pueden ser: convergentes, secuencial explicativo, secuencial exploratorio, experimental, justicia social o evaluación multinivel. De acuerdo a las características de esta investigación, el diseño metodológico a seguir es el secuencial exploratorio o DEXPLOS (Hernández et al., 2014). El objetivo de este tipo de diseño es explorar un fenómeno a nivel cualitativo, para luego recolectar información cuantitativa que permita realizar comparaciones (Creswell, 2015). En este caso, este método permitirá explorar las concepciones sobre las características de un buen docente universitario, las competencias que deben desarrollar y qué significa una innovación docente exitosa. A partir de la información recogida, se construirán instrumentos que permitirán obtener información cuantitativa para contrastar las hipótesis planteadas.

A continuación, se detallarán los instrumentos, la población y el tipo de muestreo que se emplearán en cada una de las fases de la investigación.

Fase cualitativa

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, para esta fase se elegirá la entrevista a profundidad como técnica del recojo de la información. La entrevista contendrá preguntas abiertas que permitirán a los participantes expresar sus ideas o experiencias independientemente de la perspectiva del investigador (Creswell, 2015). Las guías de entrevista semiestructuradas, tanto para los docentes como para los jurados, se elaborarán a partir de la revisión de la literatura y los resultados de una entrevista no estructurada con dos participantes (docente y jurado) que no formen parte de la muestra (Martínez, 1996). Las guías elaboradas las validarán un equipo de jueces y se realizará una entrevista inicial con el objetivo de realizar los ajustes necesarios.

En esta fase, se tienen dos poblaciones. La primera corresponde a los profesores que reconocidos por haber implementado innovaciones docentes exitosas (aproximadamente 250) y la segunda, a

los jurados evaluadores (aproximadamente 10). El tipo de muestreo que se elegirá para la primera población es el de muestras diversas o de máxima variación (Hernández et al., 2014). Esto debido a que, entre los docentes reconocidos, hay profesores de las áreas de ciencia, ingeniería, ciencias sociales, humanidades, educación, arquitectura y arte. Se elegirán como mínimo diez docentes. Para el caso de los jurados evaluadores, se empleará un muestreo homogéneo, ya que el objetivo es identificar características comunes sobre qué es una innovación docente exitosa. De acuerdo con Hernández et al. (2014), este tipo de muestro es adecuado para estos casos.

Para el análisis de la información, se transcribirán las entrevistas y, a partir de estas, se realizará la codificación correspondiente con el objetivo de identificar subcategorías, categorías y temas de análisis. Esta será la base para la construcción de los instrumentos para la fase cuantitativa. Asimismo, se establecerán los criterios de rigurosidad para validar los resultados obtenidos.

Fase cuantitativa

A partir de las categorías identificadas en la fase cualitativa y la revisión de la literatura, se construirán dos instrumentos ad-hoc: un cuestionario que evalúe el desarrollo de las competencias docentes y otro que evalúe las innovaciones docentes. Ambos instrumentos se someterán a validación de jueces. Asimismo, se aplicarán ambos instrumentos a una muestra de docentes no participantes del estudio y a una muestra de experiencias de innovación docente con el objetivo de realizar una validación empírica y analizar las características de confiabilidad y objetividad (Hernández et al., 2014).

El tipo de muestreo elegido para ambos casos será de tipo probabilístico (Hernández et al., 2014). El procedimiento de muestreo será el aleatorio simple. Esto se utiliza con el objetivo de que cada muestra posible de tamaño n tenga la misma probabilidad de seleccionarse con el propósito de obtener estimadores de medias poblacionales (Scheaffer & Mendenhall, 2007).

En el análisis de los datos, se describirán los resultados encontrados y se someterán a contraste las hipótesis planteadas. El análisis puede ser paramétrico o no paramétrico, de acuerdo a los supuestos que se deben cumplir (Hernández et al., 2014).

Principios éticos

En esta investigación, se considerarán los principios y directrices establecidas por la Asociación Británica de Investigación Educativa (2019). En ese sentido, se presentará a la institución educativa donde se realizará la investigación para que se tenga la aprobación correspondiente; de igual forma, al comité de ética de dicha institución y al de la Universidad de Salamanca. También se elaborará un documento de consentimiento informado, en el cual se especificará que la información otorgada por los participantes será confidencial y solo se usará para los fines de la investigación. Durante la entrevista, la aplicación de los cuestionarios y a lo largo de toda la investigación, los participantes tienen el derecho de retirarse. Se les pedirá permiso para grabar las entrevistas y se les brindará toda la información que requieran sobre el proceso o los resultados de la investigación.

4. Medios y recursos materiales disponibles

Para llevar a cabo esta investigación, se dispone de los siguientes recursos:

- a) Acceso a la biblioteca de la universidad donde labora el investigador.
- b) Acceso a las bases de datos académicas de la universidad donde labora el investigador, así como de aquellas que ofrece la Universidad de Salamanca (SCOPUS, Web of Science, ProQuest, EBSCO, entre otros).
- c) Acceso a la base de datos de las poblaciones que participarán del estudio, previa autorización de las autoridades de la institución educativa en donde se llevará a cabo la investigación.
- d) Programas informáticos que permiten la gestión bibliográfica y el análisis de datos cuantitativos (SPSS y JASP) y cualitativos (Atlas.ti).

- e) Acceso a diversos cursos de investigación proporcionados por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Salamanca.
- f) Acceso a diversos cursos de investigación que ofrece Coursera a través de la institución educativa donde labora el investigador.
- g) Materiales y repositorios brindados por el programa de doctorado “Formación en la Sociedad del Conocimiento” (<https://knowledgesociety.usal.es/>).
- h) Recursos proporcionados por el grupo de investigación GRIAL (<https://grial.usal.es/>).

5. Planificación temporal ajustada a cuatro años

Año 1:

- Exploración de la literatura sobre la innovación educativa y sus implicancias en el desarrollo docente.
- Definición del problema de investigación.
- Elaboración y presentación del plan de tesis.

Año 2:

- Revisión sistemática de la literatura sobre innovación en la docencia universitaria.
- Revisión sistemática de la literatura sobre el perfil y las competencias del docente universitario.
- Redacción del primer capítulo del marco teórico.
- Participación en un evento académico donde se presentarán las SLR realizadas.
- Exploración de las instituciones donde se realizarán las pasantías de investigación.
- Elaboración de las guías de entrevista.

Año 3:

- Redacción y envío de un artículo sobre una de las dos SLR realizadas.
- Redacción del segundo capítulo del marco teórico.
- Redacción del capítulo de metodología.
- Entrevista a los participantes seleccionados.
- Transcripción y análisis de las entrevistas.
- Redacción de la primera parte del capítulo de resultados.
- Redacción y envío del segundo artículo sobre los resultados de la fase cualitativa de la investigación.
- Elaboración de los instrumentos cuantitativos.
- Participación en un evento académico donde se presentarán los resultados cualitativos.
- Participación de una pasantía de investigación en una universidad latinoamericana.

Año 4:

- Aplicación de los instrumentos cuantitativos.
- Análisis de los datos cuantitativos.
- Redacción de la segunda parte del capítulo de resultados.
- Redacción y envío del tercer artículo sobre los resultados de la fase cuantitativa de la investigación.
- Participación en un evento académico donde se presentarán los resultados cuantitativos.
- Participación de una pasantía de investigación en una universidad europea.
- Redacción de los capítulos de discusión y conclusiones del informe de tesis.

Plan de publicaciones

Los tres artículos que se planifica elaborar (resultados de las revisiones sistemáticas de la literatura, los resultados de la fase cualitativa y los resultados de la fase cuantitativa) se enviarán a las siguientes revistas ubicadas en el cuartil 1 y 2 del Scimago Journal & Country Rank:

- *Education in the Knowledge Society* (<https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/index>)
- *Innovative Higher Education* (<https://link.springer.com/journal/10755>)
- *Teaching in Higher Education* (<https://www.tandfonline.com/journals/cthe20>)

6. Plan de formación personal

Durante mi formación como doctor, planifiqué realizar las siguientes actividades formativas:

- a) Participación en cursos, talleres o programas formativos relacionados con:
 - Innovación en la docencia universitaria.
 - Desarrollo de la docencia universitaria.
 - Uso del *software* Atlas.ti en la investigación cualitativa.
 - Metodologías de investigación en Ciencias de la Educación.
- b) Estancias doctorales:
 - Se propone realizar tres estancias doctorales de un mes cada una en universidades que no pertenezcan al país de procedencia del investigador: dos en Latinoamérica y una en Europa.
- c) Participación en congresos nacionales e internacionales:
 - Se espera participar en eventos internacionales y nacionales relacionados con la innovación en la docencia universitaria, ya sea como ponente y participante.
 - El presente proyecto de tesis se presentará en el encuentro doctoral del *Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (TEEM) 2025.
 - Los resultados de la revisión sistemática de la literatura también se presentarán en el TEEM 2027.
 - Otro congreso donde también se pueden presentar los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa es el *IFE Conference* que organiza el Tecnológico de Monterrey.

Referencias

- Asociación Británica de Investigación Educativa - BERA (2019). *Guía ética para la investigación educativa* (cuarta edición; traducido por L. Rivera y R. Cadado-Muñoz) Londres. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- Bermúdez-Aponte, J. & Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: Integración entre lo personal y lo profesional. *Teoría de la educación*, 29(2), 109-126. doi:<https://doi.org/10.14201/teoredu292109126>
- Chand, V.; Kuril, S. & Shukla, A. (2020). Dialoguing with teacher-educators, valorizing teacher innovations. *London Review of Education*, 18(3), 451-466. doi:<https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.09>
- Creswell, J. (2015). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- De Vicenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*(18), 111-122. doi:<https://doi.org/10.14201/8875>
- DeLuca, C.; Holden, M. & Rickey, N. (2025). From challenge to innovation: A grassroots study of teachers' classroom assessment innovations. *British Educational Research Journal*, 51, 93-114. doi:<https://doi.org/10.1002/berj.4065>
- Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández & N. Alcaraz, *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 27-40). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Galbán, S. & Ortega, C. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78.
- García-Peñalvo, F. (2022). Developing robust state-of-the-art reports: Systematic Literature Reviews. *Education in the Knowledge Society*, 23. doi:<https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- Gros, B. & Martínez, M. (2020). La función docente en la educación superior. En M. Turull, *Manual de docencia universitaria* (pp. 45-57). Barcelona: Octaedro.

- Hernández, J. & Martínez, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 59-71. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.414781>
- Hernández, J. & Torrijos, P. (2018). Percepción del profesorado universitario sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las modalidades docentes. Influencia del género y la edad. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 128-146. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10537>
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, A.; Serna, M. & Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 215-223.
- Kopcha, T.; Rieber, L. & Walker, B. (2016). Understanding university faculty perceptions about innovation in teaching and technology. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 945-957. doi:<https://doi.org/10.1111/bjet.122361>
- Li, Y. (2023). The Role and Responsibilities of Academic Leaders in Effectuating Quality, Impact, and Excellence by Innovation in Higher Education. *Scholedge International Journal of Business Policy & Governance*, 10(3), 20-29. <https://dx.doi.org/10.19085/sijbpg100301>
- Malian, I. & Nevin, A. (2005). A framework for understanding assessment of innovation in teacher education. *Assessing Innovation in Teacher Education*, 32(3), 7-17.
- Manterola, C.; Astudillo, P.; Arias, E. & Claros, N. (2013). Systematic Reviews of the Literature: What should be known about them. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano*. Ciudad de México: Trillas.
- Nichols, P. (2021). Innovating from the ground up. *Educational Leadership*, 78(8), 33-37.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pérez, I.; Ruiz, C. & Sanz, S. (2014). El profesor universitario y su función docente. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3(5), 97-113. doi:<https://doi.org/10.31644/IMASD.5.2014.a05>
- Rodríguez, E. (2024). ¿Qué significa innovar en la educación superior? Una aproximación conceptual. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(40), 170-187. doi:<https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4845>
- Ruiz, C.; Mas, Ó.; Tejada, J. & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, 37(146), 115-132.
- Scheaffer, R. & Mendenhall, W. (2007). *Elementos de muestreo*. Madrid: Thomson.