

Experior: Revista de Investigación de ADEN University
ISSN L 2953-3090
Vol. 5 (2) julio-/diciembre 2026

Innovación y cambio en la enseñanza en las universidades que aprenden

Innovation and Change in Teaching at Learning Universities

Lorenza Ríos[†]

Universidad de Panamá, Panamá

lorenza.lin@up.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0003-2729-9436>

Recibido: 22/03/2026.

Aceptado: 27/04/2026.

Publicado: 15/07/2026.

Cómo citar: Ríos, L. (2026). Innovación y cambio en la enseñanza en las universidades que aprenden. *Experior*, 5(2), 161-179. <https://doi.org/10.56880/experior52.5>

Resumen

Se analiza la innovación en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden, identificando las condiciones institucionales que favorecen los procesos de cambio sostenibles en el tiempo. Con una investigación documental cualitativa, se revisaron y analizaron 24 fuentes publicadas entre 1992 y 2026, donde la unidad de análisis procede de tres campos disciplinares diferentes que se integraron a través del desarrollo conceptual, mediante el análisis de contenido y la síntesis interpretativa. Los resultados muestran que las universidades presentan sus propias particularidades que condicionan sus procesos de aprendizaje organizacional. A partir del análisis, se propone un modelo integrador de seis dimensiones interdependientes: estratégica, cultural, estructural, vinculante, operativa y de capacidades dinámicas, que permiten comprender la innovación en la enseñanza como un fenómeno sistémico. Se concluye que la capacidad institucional para innovar depende de la unión coherente de estas dimensiones, donde la conexión con el entorno se convierte en un factor para la pertinencia social y la sostenibilidad del cambio.

Palabras clave: aprendizaje organizacional, universidad que aprende, innovación educativa, enseñanza universitaria, Tercera Misión.

Abstract

This study analyzes innovation in university teaching from the perspective of learning organizations, identifying the institutional conditions that foster sustainable change processes. Using qualitative documentary research, 24 sources published between 1992 and 2026 were reviewed and analyzed. The unit of analysis draws from three different disciplinary fields, which were integrated through conceptual development, content analysis, and interpretive synthesis. The results show that universities have their own unique characteristics that shape their organizational learning processes. Based on this analysis, an integrative model of six interdependent dimensions is proposed: strategic, cultural, structural, relational, operational, and dynamic capabilities. This model allows for an understanding of innovation in teaching as a systemic phenomenon. The study concludes that the institutional capacity to innovate depends on the coherent integration

of these dimensions, where connection with the environment becomes a factor for social relevance and the sustainability of change.

Keywords: organizational learning, learning university, educational innovation, university teaching, Third Mission.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior se encuentran atravesando un momento de transformación debido a la tecnología, las nuevas demandas sociales y los cambios en los mercados laborales que están presionando a las universidades para que reconsideren lo que enseñan, cómo lo hacen y cómo se organizan para aprender y adaptarse. Es allí donde nace la noción de la universidad que aprende para transformar la capacidad de las IES de innovar y transformarse de forma continua. La innovación en la enseñanza no es nueva, pero en la actualidad se presenta con diferentes características que son muy distintivas, porque “las universidades deben pasar de la transmisión de conocimientos al fomento de la autonomía. Los modelos de aprendizaje basados en proyectos, interdisciplinarios y orientados a los desafíos se están convirtiendo en un elemento central de esta transformación” (IE University & UC Berkeley International, 2025, p. 16).

Este diagnóstico coincide con el planteamiento de uno de los expertos en prospectiva de la CEPAL, quien analizó el futuro de la educación superior preguntando “¿Qué tipo de sociedad para qué tipo de sociedad?” (Tecnológico de Antioquía, 2026, párr. 3). La pluralidad de esta pregunta implica que quienes están a cargo de la universidad, es decir, toda la comunidad universitaria, tiene que “construir la universidad para los próximos años y estar articulados con las necesidades de la sociedad” (párr. 3). De acuerdo con este experto, en América Latina hay problemas estructurales como la falta de diversificación productiva, la desigualdad social y la fragilidad de sus instituciones. Por eso, plantea que la universidad del futuro debe ser capaz de impulsar a su entorno para superar estas limitaciones y avanzar hacia el desarrollo. Desde esta perspectiva, transformar la enseñanza es un medio para que las universidades puedan incidir como debe ser en la mejora de la sociedad que las rodea.

El Institute for the Future of Education (IFE) del Tecnológico de Monterrey (2026) ha identificado la necesidad de promover “sistemas educativos y de desarrollo de habilidades más flexibles, inclusivos y estrechamente conectados con las necesidades sociales y económicas” (párr. 3). Sus iniciativas para la transformación de las universidades en América Latina y el Caribe proponen un modelo de madurez institucional que abarca cinco dimensiones como los modelos educativos y centrados en los estudiantes, el desarrollo de habilidades orientadas al futuro, las trayectorias de aprendizaje flexibles y el liderazgo ágil. Se trata, en definitiva, de concebir las universidades como “sistemas adaptativos en lugar de repositorios aislados de conocimiento” (Europa Press, 2026, párr. 4).

Los estudios sobre el desarrollo histórico de las universidades muestran que estas instituciones han debido reinventarse a lo largo de los siglos sin perder su fidelidad a la misión original. Como señala González Cuevas (1997), “estas instituciones no fueron diseñadas de acuerdo a alguna idea o concepto predeterminado, sino que fueron evolucionando a lo largo del tiempo y definiendo, en este proceso, sus características, sus valores, sus principios y sus objetivos” (p. 2). Precisamente en ese equilibrio entre adaptación y respeto por

su misión se encuentra la vitalidad y el prestigio de la universidad como institución (Sánchez-Tabernero, 2019).

En la comprensión de las universidades como organizaciones que aprenden, el concepto implica reconocer que la capacidad de innovar en la enseñanza no depende solo de iniciativas individuales o departamentales, sino de la existencia de estructuras, procesos y culturas institucionales que ayuden a la experimentación, la reflexión colectiva y la transferencia de conocimiento pedagógico. Es decir, que las universidades no deben apostar a ver qué “inventan, sino qué tan bien aprenden a co-crear y escalar cambios positivos en la industria y la sociedad” (IE University & UC Berkeley International, 2025, p. 18).

A pesar de estos avances en la comprensión del fenómeno, quedan preguntas sobre cómo las universidades pueden transitar hacia los modelos de organización que las constituyan en comunidades de aprendizaje institucional y, entre ellas se encuentra la pregunta que orienta este estudio, que pretende conocer ¿Cómo se manifiesta el proceso de innovación y cambio en la enseñanza en universidades que se ven a sí mismas como organizaciones que aprenden, y qué factores facilitan o dificultan esta transformación? El objetivo es analizar la innovación en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden, identificando las condiciones institucionales que favorecen los procesos de cambio sostenibles en el tiempo.

Las instituciones de educación superior tienen la necesidad de adaptarse, pero ello no implica que deban renunciar a su misión formativa, y en la actualidad la difusión de la inteligencia artificial, la transformación digital y las demandas sociales hacen que sea necesario comprender los mecanismos que permiten a las universidades innovar de forma sistemática en su enseñanza. Esta situación es la que constituye una contribución relevante para la teoría organizacional aplicada a la educación y a la práctica institucional. Se reconoce la complejidad de la universidad y su fortaleza, sabiendo que su capacidad institucional para aprender no es algo abstracto, porque se trata de preguntarse por las condiciones que hacen posible que la enseñanza siga siendo, en el cierre del primer cuarto del siglo XXI, un acto de creación colectiva y de apertura al futuro.

Revisión de la literatura

La noción de la organización que aprende (*learning organization*) se convierte en el andamiaje conceptual para comprender la innovación y el cambio en la enseñanza universitaria. Por esta razón, la revisión de la literatura presenta las principales posturas y reflexiones que se presentan en las fuentes para fundamentar el fenómeno de investigación desde una visión actualizada.

El concepto tiene sus bases en Peter Senge a inicios de la década de 1990, quien la definió como “un lugar donde las personas expanden continuamente su capacidad para crear los resultados que realmente desean, donde se nutren patrones de pensamiento nuevos y expansivos, donde se libera la aspiración colectiva y donde las personas aprenden continuamente a aprender juntas” (Lewis et al., 2008, p. 289). Allí se sientan las bases para el desarrollo posterior del campo que marcan una orientación humanista.

Willcoxson (2000) analiza cómo transformar una universidad tradicional en una organización que aprende examinando las estructuras, sistemas de

gestión y cultura institucional que facilitan o dificultan este proceso. Sostiene que, aunque las universidades tienen estructuras aisladas y competitivas que obstaculizan el aprendizaje organizacional, es posible implementar cambios mediante equipos interdisciplinarios, sistemas de gestión del conocimiento, reformas en recursos humanos y un liderazgo que actúe como facilitador colaborativo más que como visionario carismático. Señala que la clave está en crear espacios para que el personal explore nuevos modelos mentales, trabaje en equipo y desarrolle proyectos innovadores con el compromiso de las autoridades para que las iniciativas no fracasen por falta de apoyo institucional.

Watkins & Marsick (1993) propusieron que una organización que aprende se caracteriza por atender seis áreas fundamentales: 1) impulsar el desarrollo de quienes aprenden; 2) incentivar el cuestionamiento constructivo y el intercambio de ideas; 3) promover el trabajo conjunto y el crecimiento grupal; 4) implementar mecanismos para retener y difundir el conocimiento; 5) dar autonomía a las personas para alcanzar metas compartidas; 6) mantener un vínculo activo con su entorno. Las áreas descritas han sido muy influyentes en la literatura posterior sobre aprendizaje organizacional en contextos universitarios.

La aplicación del concepto de la organización que aprende en la educación superior ha generado investigaciones importantes que coinciden en señalar que las universidades, como instituciones intensivas en conocimiento, presentan características distintivas que condicionan sus procesos de aprendizaje organizacional. Examinando dos revisiones, García (2026) presentó una de 25 artículos publicados entre el 2020 y el 2025, donde encontró que el liderazgo, caracterizado por su capacidad para integrar múltiples perspectivas y abordar la complejidad institucional, promueve una cultura de reflexión, innovación y sostenibilidad. Este tipo de liderazgo transforma “la gestión universitaria en una práctica ética, colaborativa y humanizadora orientada al aprendizaje colectivo y a la construcción de universidades más conscientes y adaptativas” (p. 283).

Castañeda Moreano (2025) presentó otra de 18 artículos publicados entre 2018 y 2023 indexados en Scopus, Web of Science y Scielo, con el propósito de analizar el aprendizaje organizacional en el contexto educativo universitario. Sus conclusiones destacan que “el aprendizaje organizacional mejora los procesos internos de la organización, como la formación y el desarrollo del talento humano que influye directamente en el desempeño general” (p. 1976). El autor destaca la importancia del liderazgo, el aprendizaje colectivo y la cultura organizacional como facilitadores de entornos educativos innovadores.

Pedraja-Rejas et al. (2025) proponen “un marco sistémico que concibe el aprendizaje organizacional como un proceso integral y estratégico, donde cada dimensión contribuye de manera clave al fortalecimiento institucional” (p. 743). Esta estructura comprende cinco dimensiones interdependientes (Tabla 1):

Tabla 1

Dimensiones del aprendizaje organizacional en universidades

Dimensión	Definición	Contribución a la innovación en enseñanza
Cultura organizacional	Conjunto de valores, creencias y supuestos compartidos que	Fomenta valores compartidos y disposición al cambio.

	orientan el comportamiento institucional	Crea condiciones para la experimentación pedagógica
Gestión del conocimiento	Procesos para crear, almacenar, compartir y aplicar el conocimiento organizacional	Permite la generación y aplicación de conocimiento pedagógico. Facilita la difusión de buenas prácticas docentes
Memoria organizacional	Capacidad institucional para almacenar, retener y recuperar información a lo largo del tiempo	Garantiza la continuidad y transferencia de aprendizaje. Evita la pérdida de innovaciones por rotación de personal
Retroalimentación continua	Mecanismos para recibir, procesar y responder a información sobre desempeño	Facilita la adaptación y mejora permanente de prácticas de enseñanza
Capacidades dinámicas	Habilidades institucionales para integrar, construir y adaptar las competencias de acuerdo al entorno	Prepara a la universidad para enfrentar contextos complejos. Permite sostener innovaciones en el tiempo

Nota. Adaptado de Pedraja-Rejas *et al.* (2025).

Se presenta este marco sistémico por su relevancia para el presente estudio, pues permite comprender que la innovación en la enseñanza no depende solamente de las iniciativas individuales o departamentales; esto también depende de la unión coherente de las dimensiones institucionales, que son múltiples. Pedraja-Rejas *et al.* (2025) señalan que el éxito de la transformación universitaria está en contar con una cultura que fomente el aprendizaje continuo, y en la capacidad institucional para absorber conocimientos y adaptarse estratégicamente a nuevos escenarios.

La relación entre aprendizaje organizacional e innovación en el desempeño institucional ha sido estudiada de forma empírica para demostrar que el aprendizaje organizacional influye en los procesos académicos y con ello mejora la gestión de las IES de forma continua, porque se vincula con el medio. La evolución del aprendizaje organizacional hacia las IES, los concibe como sistemas adaptativos donde el aprendizaje institucional surge de la interacción entre el liderazgo, la cultura, la estructura y los procesos (García, 2026). Trevisan *et al.* (2024) argumentan que las universidades necesitan desarrollar capacidades de aprendizaje transformativo para abordar desafíos como la sostenibilidad, que implica adquirir nuevos conocimientos, cuestionar lo que se dice y modificar la forma de pensar y actuar. Sin embargo, falta más que pensar y ser capaz de actuar de manera diferente para que ese nuevo pensamiento se materialice: es ir de la teoría a la práctica, pero también ir de la práctica a una nueva teoría en un ciclo de mejora continua.

Metodología

“Hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (Bisquerra Alzina, 2004, p. 37). Precisamente por este hecho, la condición del objeto de estudio se basa en un

tratamiento metodológico que, desde una estrategia de investigación documental y de corte cualitativo, considere la revisión y la interpretación como parte fundamental para la construcción del conocimiento teórico.

Con este diseño, la unidad de análisis procede de tres campos disciplinares diferentes (la teoría organizacional, la educación superior y la innovación educativa) que necesitan integrarse a través del desarrollo conceptual (Sabina Taverna & Peralta, 2009) con la experiencia institucional que ha sido documentada. A estos tres campos se integra de manera transversal la perspectiva de la Tercera Misión universitaria, que actúa como un vínculo para comprender cómo se unen con el entorno social y darle base a la pertinencia de la innovación en la enseñanza.

Este estudio, a diferencia de los empíricos, desarrolla la investigación documental para identificar, analizar y sistematizar las condiciones institucionales encontradas en la literatura que explican las facilidades y barreras de los procesos de cambio sostenible en la enseñanza universitaria, con el propósito de ofrecer un antecedente más que contribuya a la comprensión de los medios que permiten a las universidades desarrollarse como modelos de organización y constituirse en comunidades de aprendizaje organizacional.

La estrategia de búsqueda se orientó por un criterio de pertinencia teórica, realizando una revisión temática libre, respetando el nivel de los datos y un proceso histórico natural que busca el origen de los datos y los contrasta con la actualidad (1992-2026). Se utilizaron términos en español e inglés sobre aprendizaje organizacional, universidad que aprende, organización que aprende, innovación en la enseñanza universitaria, y Tercera Misión de la universidad, con base en la relevancia temática y respetando el proceso epistemológico de las fuentes.

Se seleccionaron artículos, capítulos de libros, tesis académicas que aportaron desarrollos conceptuales e informes especializados en el estudio de la educación superior y la prospectiva universitaria. Quedaron excluidos 17 documentos de los 41 seleccionados, por lo que fueron utilizados 24 para el desarrollo de la estructura teórica, sin alcanzar la saturación en las categorías analíticas debido a lo amplio del tema.

El análisis de los documentos se desarrolló mediante dos técnicas: el análisis de contenido siguiendo a Andréu Abela (2002), para quien “a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (p. 2), y la síntesis interpretativa que describen Sobrido Prieto & Rumbo-Prieto (2018), quienes señalan que “no solo agrega los resultados de los estudios analizados individualmente, sino que, el resultado de esta agregación de estudios genera una nueva interpretación, que va más allá de los hallazgos de los estudios originales” (p. 391). Estos procedimientos permitieron identificar los subtemas que dieron forma al objeto de estudio y realizar la comparación entre las fuentes para construir las relaciones conceptuales.

Las categorías surgieron de la recurrencia temática y la relevancia conceptual de las fuentes y se consolidaron las siguientes: particularidades de las universidades como organizaciones intensivas en conocimiento; dimensiones de aprendizaje organizacional aplicadas al área educativa; factores institucionales facilitadores de la innovación en enseñanza; barreras

estructurales y culturales para la transformación pedagógica; condiciones para la sostenibilidad del cambio. Se interpretaron, se agruparon y se establecieron las relaciones para, posteriormente, contrastar los hallazgos entre sí y construir la síntesis para responder a la pregunta de investigación que se formuló en la introducción.

Resultados

Aprendizaje institucional en la academia

Los procesos de innovación de la enseñanza universitaria necesitan revisar las características que distinguen a las universidades de otros tipos de organizaciones (Zabalza Beraza, 2004). Se han aplicado teorías desarrolladas en el ámbito empresarial que se han visto como un avance, pero se trata de reconocer que el aprendizaje organizacional presenta rasgos particulares cuando se aplica en instituciones intensivas en conocimiento, con misiones formativas y estructuras de gobierno colegiadas. Como trabajan con conocimiento su objetivo es enseñar y formar individuos, pero las decisiones importantes se discuten y votan entre varios grupos, razón por la que no se puede estudiar la innovación en ellas como si fueran una empresa cualquiera, porque tienen una forma de funcionar y una razón de ser muy distintas.

En las últimas décadas este propósito se ha ampliado y, como señalan Compagnucci & Spigarelli (2020), las universidades se encuentran bajo una presión constante para ir más allá de su enfoque tradicional en docencia e investigación y asumir una “Tercera Misión (TM), denominada «contribución a la sociedad»” (párr. 1). Estos autores señalan que se trata de un fenómeno que está cambiando la misión de las universidades que en muchas ocasiones se sienten en una encrucijada.

La innovación de la enseñanza ya no se puede ver como un fin, ni pensar que está orientada solo a la eficiencia interna. Debe servir para que la universidad cumpla mejor con su función social, formando profesionales y ciudadanos que sean capaces de contribuir al desarrollo de sus entornos (Zabalza Beraza, 2002). La Tercera Misión, que Compagnucci & Spigarelli (2020) presentan como un fenómeno multidisciplinario en evolución, conlleva la responsabilidad de un compromiso con ‘actores no académicos’ y necesita que el conocimiento generado y transmitido tenga un impacto tangible en la sociedad.

Esta visión también entra en consonancia con las situaciones contemporáneas que atraviesa la educación superior en América Latina y el Caribe. Existen iniciativas de transformación institucional que ponen el énfasis en la necesidad de que las universidades se conviertan en instituciones de formación continua que sean flexibles e inclusivas, pero siempre muy conectadas con las necesidades sociales y económicas (Tecnológico de Monterrey, 2026). La pregunta por el ‘para qué’ de la universidad (su relevancia y contribución social) se convierte en un soporte del aprendizaje organizacional.

Otra particularidad de las universidades está en sus formas de gobierno y la cultura disciplinar (por lo arraigadas que son), así como también se les clasifica como anarquías organizadas o burocracias profesionales donde confluyen múltiples estamentos y donde el poder está disperso en facultades y departamentos altamente especializados (Álamo Vera, 1995). Esta estructura

que salvaguarda la libertad académica puede terminar derivando en lo que Clark (1986) señala como una forma de presentar el conocimiento de forma aislada.

La autonomía académica es una fortaleza que se convierte al mismo tiempo en un desafío a la innovación que, por un lado, garantiza la libertad de cátedra y la posibilidad de que los docentes transiten por caminos pedagógicos novedosos. Por otro lado, puede convertirse en individualismo y resistencia a iniciativas institucionales que reúnan estos esfuerzos. Castañeda Moreano (2025) confirma que el individualismo académico surge como una barrera recurrente en los procesos de innovación educativa, dificultando que las experiencias trasciendan el aula de clases para convertirse en aprendizaje institucional.

La especialización aislada dificulta que las innovaciones pedagógicas desarrolladas en un campo puedan ser conocidas, adaptadas y apropiadas para otros, limitando el potencial de expansión. Es una situación que invita a pensar acerca de los mecanismos a través de los cuales el conocimiento pedagógico circula en la universidad, donde se necesitan espacios de encuentro entre disciplinas y sistemas que fomenten la evaluación crítica y la adopción de buenas prácticas (Castañeda Moreano, 2025), para contrarrestar la tendencia natural a la especialización segmentada. El desafío de la Tercera Misión le añade más complejidad, pues requiere que las universidades incorporen esta nueva función en la educación y la investigación que no siempre son compatibles con las estructuras tradicionales (Compagnucci & Spigarelli, 2020).

Educar bien lleva tiempo y sus resultados no se ven rápido, por eso las universidades no pueden funcionar ni medirse como si fueran empresas que buscan ganancias inmediatas; no se puede acelerar el proceso sin que la calidad de lo que se aprende se vea afectada, ya que hay cosas que simplemente requieren tiempo y maduración. Esta característica las distingue de organizaciones orientadas a resultados de corto plazo y tiene implicaciones importantes para la innovación de la educativa. Los efectos de las transformaciones pedagógicas se manifiestan en ciclos prolongados; pueden pasar años hasta que se note si funcionó o no. Por ello se necesita paciencia institucional y modelos de evaluación que midan el impacto a mediano y largo plazo.

No obstante, el futuro de la educación en la región latinoamericana necesita de transformaciones a gran escala que no deberían posponerse (Tecnológico de Monterrey, 2026), lo que coloca más presión para impulsar esa transformación que se identifica con la necesidad de asumir plenamente la Tercera Misión. Es necesario equilibrar ese impulso transformador con el respeto a los tiempos que requiere la formación universitaria, porque se trata más de impulsar cambios que, aunque sean profundos, mantengan la visión en la formación integral y la contribución social, que en adoptar modas pedagógicas.

Así como confluyen en la comunidad docentes, estudiantes, autoridades, personal administrativo y egresados, la Tercera Misión añade a los 'actores no académicos' de la sociedad (Compagnucci & Spigarelli, 2020). En este contexto, el aprendizaje organizacional deja de ser unilateral impuesto desde las autoridades, para hacerlo desde el diálogo y la negociación entre todos, por lo que se incluyen internos y externos. Esta pluralidad necesita del desarrollo de las capacidades institucionales para escuchar y atender a las demandas de los

interesados. Las iniciativas de transformación universitaria reconocen que no es sencillo cuando se proponen modelos de madurez institucional que incorporan también el liderazgo ágil y la investigación e impacto comunitario (Tecnológico de Monterrey, 2026), señalando la necesidad de construir colectivamente y de forma participativa al cambio, en línea con el compromiso que exige la Tercera Misión.

Estos argumentos permiten sostener que el aprendizaje organizacional en contextos universitarios no se puede entender como una adaptación de los modelos empresariales, por sus rasgos distintivos, que son los que dirigen la forma de aprender, innovar y transformarse. Si se reconocen estas especificidades, se da un primer paso para interpretar este tema. Se ha demostrado que el aprendizaje organizacional incide en la mejora los procesos internos de las instituciones educativas (Castañeda Moreano, 2025), sin embargo, para que esto ocurra, las instituciones deben desarrollar una misión conjunta y tener un liderazgo capaz de movilizar a la comunidad interna y externa hacia la transformación (Tecnológico de Monterrey, 2026), asumiendo el potencial y las restricciones que conlleva su función social (Compagnucci & Spigarelli, 2020). En definitiva, se trata de aprender a ser mejores universidades al servicio de la sociedad y no tratar de convertirse en algo distinto.

La universidad que aprende

Cuando se reconoce qué es lo que distingue a las universidades como organizaciones intensivas en conocimiento, se debe avanzar hacia la identificación y caracterización de las dimensiones que conforman a las IES como universidades que aprenden, con base en las fuentes revisadas.

El concepto de organización que aprende tiene su origen en Senge (1992), quien la definió como un lugar donde las personas expanden su capacidad para crear los resultados que desean y donde se necesita el pensamiento colectivo, que necesita libertad y donde las personas “aprenden en conjunto y practican el pensamiento sistémico” (p. 49). Este autor identificó cinco disciplinas para construir organizaciones que aprenden: dominio personal, modelo mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico.

Watkins & Marsick (1993) propusieron un modelo para mejorar el aprendizaje en las organizaciones que ha sido utilizado en la educación superior. Al no contar con el texto completo de su instrumento (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire [DLOQ]), pero dada la importancia para este estudio, se acudió a Leufvén et al. (2015) quienes describen las siete dimensiones que lo conforman con sus respectivas definiciones (Tabla 2):

Tabla 2

Cuestionario sobre las dimensiones de las organizaciones que aprenden (DLOQ)

Dimensión	Definición
Crear oportunidades de aprendizaje continuo	El aprendizaje está integrado en el diseño del trabajo para que las personas puedan aprender en el puesto; se brindan oportunidades para la formación continua y el desarrollo profesional

Fomentar la indagación y el diálogo	Las personas adquieren habilidades de razonamiento productivo para expresar sus puntos de vista y la capacidad de escuchar e indagar en los puntos de vista de los demás; la cultura cambia para apoyar el cuestionamiento, la retroalimentación y la experimentación
Fomentar la colaboración y el aprendizaje en equipo	El trabajo está diseñado para que los grupos accedan a diferentes modos de pensamiento; se espera que los grupos aprendan y trabajen juntos; la cultura organizacional valora y recompensa la colaboración
Crear sistemas para capturar y compartir el aprendizaje	Se crean sistemas de alta y baja tecnología para compartir el aprendizaje y se integran en el trabajo; se proporciona acceso; y se mantiene el funcionamiento de los sistemas
Empoderar a las personas hacia una visión colectiva	Las personas participan en la definición, la apropiación y la implementación de una visión conjunta; la responsabilidad se distribuye cerca de la toma de decisiones para que las personas estén motivadas a aprender sobre aquello de lo que son responsables
Conectar la organización con su entorno	Se ayuda a las personas a comprender el efecto de su trabajo en toda la empresa; las personas analizan el entorno y utilizan la información para ajustar las prácticas laborales; la organización está vinculada a sus comunidades
Proporcionar liderazgo estratégico para el aprendizaje	Los líderes son un ejemplo a seguir, promueven y apoyan el aprendizaje: el liderazgo utiliza el aprendizaje estratégicamente para obtener resultados empresariales

Nota. Adaptado de Leufvén *et al.* (2015, quienes tomaron las dimensiones del trabajo original de Watkins & Marsick, 1993).

Aprendizaje organizacional para innovar en la enseñanza universitaria

La innovación en la enseñanza no es un concepto unívoco, como se ha determinado en la literatura; sin embargo, se presenta la definición de Major *et al.* (2021), quienes identifican tres elementos que debe cumplir una práctica para ser considerada innovadora. El primero es la novedad, porque la práctica representa un distanciamiento de la forma tradicional de enseñar en un contexto específico donde se implementa o en un sentido más amplio. El segundo es el beneficio, porque la innovación produce mejoras demostrables en los procesos o resultados de aprendizaje, justificando el esfuerzo de implementación. El tercero es el resultado en los estudiantes, porque el último punto en el que debe concentrarse la innovación es en el aprendizaje estudiantil, y no en la tecnología o en la metodología, como se ha observado en muchos autores.

Se elige esta definición porque enfatiza que la importancia del contexto para determinar qué constituye la innovación (Fedeli *et al.*, 2025). Una práctica puede ser innovadora en una universidad tradicional, pero también puede ser considerada rutinaria en otra que tiene una avanzada trayectoria de transformación pedagógica, y ese contexto implica que las universidades que aprenden desarrollan cierta sensibilidad para identificar qué innovaciones son pertinentes en su propio entorno.

Scott & Smith (2024) proponen un modelo que contiene tres dimensiones de innovación que son relevantes para comprender su relación con el

aprendizaje organizacional. 1) La originalidad señala que la innovación inicia como una iniciativa personal de un docente o un pequeño grupo, impulsada por la detección de una necesidad en su práctica cotidiana. 2) La escala indica que la innovación sale de su contexto original cuando se conoce, adopta y adapta por otros colegas, necesitando para ello medios institucionales de difusión y transferencia. 3) El valor demuestra que la innovación es pertinente al generar mejoras tangibles para otros docentes, estudiantes o las IES en su conjunto. Este modelo deja claro que la innovación es un proceso que puede escalar desde lo individual hasta lo colectivo, siempre que existan condiciones organizacionales que lo faciliten.

Los tres niveles en los que la innovación en la enseñanza se manifiesta en el contexto universitario (descritos a partir de Scott & Smith, 2024 y Zhao et al., 2025) son el individual (micro) donde las innovaciones son impulsadas por docentes en sus aulas y están basadas en la detección de necesidades locales, con la participación de docentes y equipos de cátedra. En el nivel colectivo (meso) las innovaciones provienen de las comunidades de práctica, los equipos docentes o departamentos y la integran comunidades de práctica, equipos de carrera y departamentos académicos.

El tercer nivel es el institucional (macro), en el que las innovaciones son incorporadas en políticas, estructuras y cultura de la institución, amparadas por autoridades, unidades de apoyo y gobierno universitario. El nivel micro necesita autonomía, tiempo y reconocimiento, y el aprendizaje permanece en el individuo si no hay sistematización; el nivel meso implica aprendizaje colaborativo y construcción compartida de conocimiento pedagógico; el nivel macro representa el aprendizaje organizacional consolidado y aquí la innovación se sostiene más allá de las personas.

El nivel colectivo es un paso entre las iniciativas individuales y la transformación institucional. Zhao et al. (2025) encontraron que “la innovación a nivel de equipo surge donde las rutinas colaborativas, las infraestructuras para compartir conocimientos y los climas propicios convierten las ideas en cambios implementados en la enseñanza, la investigación y el servicio” (p. 1745). Las comunidades de práctica, los equipos docentes estructurados y las redes de innovación pedagógica funcionan como espacios donde el aprendizaje individual se socializa, discute y transforma en conocimiento colectivo.

Scott & Smith (2024) proponen el modelo de innovación en pedagogía mejorada con tecnología (Model of Innovation in Technology-Enhanced Pedagogy, MITIP) basado en el estudio de innovaciones impulsadas por tecnologías digitales en instituciones de educación superior donde presentan cuatro fases. La fase personal está impulsada por la necesidad y la innovación surge de los individuos que ven una necesidad de cambio frente a entornos de aprendizaje estáticos y actúan por instinto de innovación. Es una etapa que comienza con la búsqueda personal sobre sus instintos profesionales antes de intentar nuevas ideas.

La fase colaborativa está impulsada por pares e implica que los individuos tienen la capacidad de reconocer los obstáculos que impiden la innovación y, a partir de ahí, buscar a otros colegas. La fase del discurso comunitario evoluciona hacia la convergencia de practicantes y la formación de comunidades de práctica, caracterizada por una cultura de intercambio de conocimientos a través

de canales informales como redes sociales, blogs, charlas y eventos de enseñanza. El diálogo y el intercambio de conocimiento en estas redes son los que permiten que la innovación surja y se encamine hacia cambios sistémicos.

La fase de cambio organizacional es donde se obtiene la aceptación del liderazgo institucional; este permite consolidar los cambios e integrar la praxis transformadora, logrando que las innovaciones penetren las estructuras formales mediante la adopción de nuevos currículos y manuales pedagógicos. Los autores sostienen que, aunque el discurso dominante en tecnología educativa generaliza en las herramientas, son los esfuerzos individuales los que marcan la mayor diferencia, logrando un cambio cuando estos esfuerzos son recompensados con inversión y apoyo a nivel institucional.

Este modelo sirve para comprender la relación entre Innovación y aprendizaje organizacional, ya que: 1) la innovación no requiere esperar decisiones institucionales para comenzar, puede surgir desde la base; 2) la expansión de la innovación depende de la existencia de infraestructuras para compartir conocimiento que permitan que las experiencias locales sean conocidas por otros (Zhao et al., 2025); 3) el cambio organizacional sostenible ocurre cuando múltiples innovaciones, interactuando entre sí, logran transformar las prácticas, normas y estructuras.

Con estos autores se han identificado condiciones institucionales que favorecen la innovación en la enseñanza y son coherentes con la universidad que aprende, pero también las que lo dificultan. Entre las que favorecen se encuentran: liderazgo institucional, cultura institucional, estructuras y procesos, espacios de encuentro y colaboración, según cada autor.

El liderazgo institucional lo presentan Zhao et al. (2025) y explican que cuando las autoridades universitarias comunican que la innovación docente es una prioridad y acompañan ese mensaje con recursos y reconocimiento, se generan condiciones propicias para el cambio. Los mejores beneficios en innovación provienen de programas de desarrollo profesional que son congruentes con las prioridades institucionales y cuentan con un liderazgo inclusivo.

Fedeli et al. (2025) señalan que la cultura institucional importa, porque un clima donde los docentes se encuentran seguros para experimentar, donde se valora la colaboración por encima del individualismo y donde la enseñanza innovadora es tan reconocida como la investigación, facilita que surjan las iniciativas pedagógicas. Los programas de desarrollo docente son más efectivos cuando combinan la formación individual con estrategias que buscan transformar la cultura institucional.

Leufvén et al. (2015) incluyen las estructuras y procesos para contar con unidades de apoyo pedagógico, sistemas de reconocimiento a la innovación, tiempo protegido para que los docentes puedan dedicarse a mejorar sus prácticas y medios para sistematizar y compartir experiencias exitosas, señalando que estos son elementos que facilitan que las innovaciones no queden en iniciativas aisladas.

Del aporte de Zhao et al. (2025) se añaden los espacios de encuentro y colaboración entre pares, porque las comunidades de práctica, las redes de innovación y los equipos docentes que trabajan de manera colaborativa son los que permiten que las ideas circulen, se mejore y se adapten a los contextos.

Para Zhao et al., la innovación a nivel de equipo mejora cuando existen rutinas colaborativas y espacios para compartir el conocimiento.

Así como se identificaron los factores que facilitan la innovación, también se comprobaron hechos que la dificultan y se presentan los que se encontraron en común entre las fuentes revisadas. Uno de ellos es el individualismo académico que Castañeda Moreano (2025) reconoce como una barrera persistente. De acuerdo con esto, los docentes innovan en sus aulas, pero esas experiencias no se comparten ni trascienden, por lo que el aprendizaje queda limitado al entorno individual y no logra convertirse en conocimiento institucional. También señala la rigidez estructural, ya que la organización universitaria en departamentos con fronteras disciplinarias muy marcadas dificulta que las innovaciones desarrolladas en un campo sean conocidas y se adopten en otros.

Según Zhao et al. (2025), las normativas institucionales que no siempre distinguen la experimentación pedagógica y los sistemas de incentivos que no reconocen lo suficiente la innovación docente, desalienta a los profesores a involucrarse en procesos de cambio sostenidos. La falta de tiempo y de información es común cuando los docentes tienen cargas horarias donde no hay espacio para innovar o sistematizar sus experiencias. Y cuando no cuentan con oportunidades de desarrollo profesional actualizadas, les resulta más difícil implementar metodologías novedosas.

Una idea constante es que la relación con la enseñanza y el aprendizaje organizacional no es unidireccional. Por un lado, crea condiciones para la innovación y cuando una universidad cuenta con un liderazgo que está comprometido, cultura que valora la experimentación, estructuras flexibles y espacios de colaboración, es más probable que los docentes se animen a innovar y que esas innovaciones puedan sostenerse en el tiempo. Pero también ocurre lo contrario, cuando las innovaciones que funcionan son sistematizadas y compartidas, retroalimentan el aprendizaje institucional. Scott & Smith (2024) hablan de reciprocidad para describir esta situación: la innovación impulsada por docentes genera capacidad institucional que va más allá de la reestructuración curricular, mejorando la formación de otros colegas y transformando poco a poco la cultura de la institución.

Fedeli et al. (2025) ponen de manifiesto el punto anterior al analizar los programas de desarrollo docente y detectar que cuando los profesores adquieren competencias pedagógicas y las comparten con sus pares en comunidades de práctica, se genera una dinámica. Las experiencias individuales se convierten en patrimonio colectivo y ese patrimonio colectivo, a su vez, inspira otras ideas individuales.

Aprendizaje institucional en la enseñanza

Expuesta la relación entre la innovación y el aprendizaje organizacional, se presentan las cinco condiciones identificadas como necesarias para que las universidades puedan desarrollar su capacidad de aprender y transformar las prácticas de enseñanza.

La cultura de una universidad es la condición más importante para que se dé el aprendizaje organizacional. Luego de revisar 18 fuentes entre 2018 y 2023, Castañeda Moreano (2025) señala que la cultura organizacional no es un elemento estático y que se comporta como un sistema dinámico que se

encuentra presente en la práctica cotidiana, los valores y los modelos educativos de cada institución. Si se une al liderazgo y al aprendizaje colectivo, se convierte en promotor de entornos eficaces e innovadores, al tiempo que constituye una condición de sostenibilidad institucional, al permitir que el conocimiento individual se fusione en aprendizaje colectivo.

Cuando la cultura valora la colaboración por encima del individualismo, se reconoce la docencia como una actividad tan importante como la investigación y existe apertura para experimentar sin temor al fracaso, las condiciones para innovar mejoran mucho (Castañeda Moreano, 2025). También se presenta en la forma en que los académicos se relacionan entre sí, de acuerdo con Zhao et al. (2025), quienes destacan que la identificación organizacional, como sentimiento de pertenencia y compromiso con la institución, es un factor que influye en la disposición de los docentes a involucrarse en procesos de innovación colectiva. Cuando los docentes se sienten parte de un proyecto institucional compartido, es más probable que asuman riesgos y compartan sus experiencias con colegas.

Luego de la cultura está el liderazgo, que no se identifica solo con el formal que se mantiene con las altas autoridades, sino a nivel intermedio con los decanos, directores de departamentos, coordinadores y quienes ocupan posiciones de toma de decisiones en la estructura universitaria. Fedeli et al. (2025) demuestran cómo la formación de agentes de cambio (docentes que actúan como multiplicadores de sus propios departamentos) es efectiva para aumentar las innovaciones.

Los líderes intermedios cumplen la función de convertir esas iniciativas a un lenguaje y necesidades de sus unidades académicas y llevar las experiencias locales al conocimiento de las autoridades. Zhao et al. (2025) agregan que el liderazgo inclusivo es efectivo para fomentar la innovación a nivel de equipo. Cuando los docentes sienten que sus ideas son escuchadas y que tienen margen para proponer cambios, se genera un clima de confianza que ayuda con la experimentación pedagógica.

Explicados estos elementos y recopilando los datos del modelo de Watkins & Marsick (1993), la teoría de la Tercera Misión de Compagnucci & Spigarelli (2020) y el modelo de madurez del Institute for the Future of Education IFE (Tecnológico de Monterrey, 2026), se propone un modelo que integra seis dimensiones para analizar y promover la universidad como organización que aprende (Tabla 3):

Tabla 3
Propuesta de funcionamiento de la universidad que aprende

Propuesta integradora			
Área	Descripción	Puntos clave	Fuente
Estratégica	Capacidad de la institución para definir y mantener el proceso de aprendizaje e innovación, unido a las necesidades sociales	Visión compartida, liderazgo estratégico para el aprendizaje, coherencia con las demandas sociales y económicas	Watkins & Marsick (1993); Tecnológico de Monterrey (2026)

Cultural	Valores, creencias y actitudes que transforman el clima hacia uno favorable a la indagación, la experimentación y el aprendizaje colectivo	Cultura de análisis, apertura al cambio, valoración de la docencia, confianza institucional	Watkins & Marsick (1993); Castañeda Moreano (2025)
Estructural	Organización formal, sistemas de incentivos y medios de gobernanza que facilitan u obstaculizan el aprendizaje	Unidades de apoyo a la innovación, sistemas de reconocimiento, flexibilidad normativa, tiempo protegido	Tecnológico de Monterrey (2026); Castañeda Moreano (2025)
Vinculante	Vínculos internos y externos que facilitan la circulación del conocimiento y el aprendizaje colaborativo	Comunidades de práctica, trabajo en equipo, conexiones con entes no académicos, redes interinstitucionales	Watkins & Marsick (1993); Compagnucci & Spigarelli (2020)
Operativa	Prácticas, rutinas y metodologías para capturar, sistematizar, compartir y aplicar el conocimiento	Sistemas de gestión de conocimiento, evaluación formativa, mecanismos de retroalimentación	Watkins & Marsick (1993); Tecnológico de Monterrey (2026)
De capacidades dinámicas	Habilidades institucionales para anticipar el cambio, experimentar, adaptar recursos y sostener transformaciones en el tiempo	Prospectiva de necesidades de talento, adaptación al cambio, expansión de innovaciones, sostenibilidad financiera	Tecnológico de Monterrey (2026); Compagnucci & Spigarelli (2020)

Nota. Watkins & Marsick (1993) tal como aparecen citados en Leufvén *et al.* (2015).

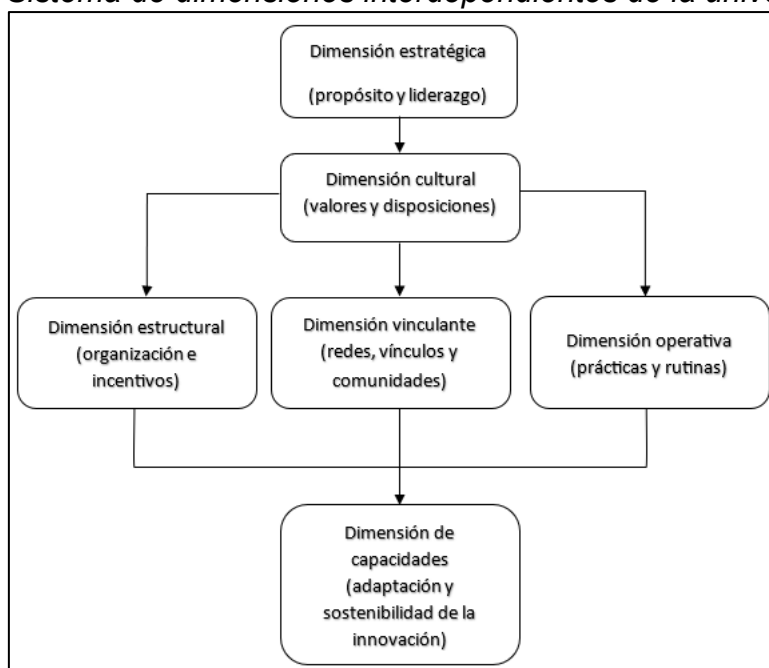
Con estas seis dimensiones, como no operan de manera aislada, constituyen un sistema interdependiente que se comprende mejor si se articula visualmente. Así se comprende cómo el aprendizaje organizacional en la universidad surge de la interacción entre todas ellas y el desequilibrio de una puede afectar el funcionamiento de las demás. Castañeda Moreano (2025) confirma la visión sistémica y explica la importancia del liderazgo, el aprendizaje colectivo y la cultura organizacional como facilitadores de entornos educativos innovadores, pero necesitan condiciones para funcionar. Esto implica que la dimensión vinculante debe estar unida a las dimensiones estratégica y operativa para que la interacción con la sociedad no sea una actividad aislada, sino el centro del aprendizaje institucional. De esta forma, queda constituido el sistema de dimensiones de la universidad que aprende, debidamente interdependientes (Figura 1).

De esta forma se concluye que el modelo propuesto permite comprender que la innovación no es un fenómeno exclusivamente pedagógico, ya que depende de las condiciones estratégicas, culturales, estructurales, vinculantes, operativas y de capacidades que permiten su desarrollo o la limitan. Como las intervenciones aisladas tienen alcance limitado, para hacer sostenible el cambio, el tratamiento debe ser integrador y la conexión con el entorno es clave, por lo

que la dimensión vinculante, en lo que se refiere a la relación con los miembros no académicos desde la Tercera Misión, es un factor que surge para que la innovación en enseñanza sea pertinente y socialmente relevante. Las universidades que aprenden deben desarrollar la capacidad de vincularse con su entorno para transferir conocimiento, aprender de las demandas sociales y retroalimentar con ellas sus procesos formativos.

Figura 1

Sistema de dimensiones interdependientes de la universidad que aprende



Conclusiones

El artículo se propuso analizar la innovación en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden, identificando las condiciones institucionales que favorecen los procesos de cambio sostenibles en el tiempo. Se ha podido establecer que las universidades presentan particularidades que las distinguen de otros tipos de organizaciones que condicionan la forma en que aprenden y transforman sus prácticas de enseñanza.

En respuesta a la pregunta del estudio, se ha podido constatar que la innovación en la enseñanza se manifiesta como el proceso que va desde el nivel micro hacia el nivel meso y, en condiciones institucionales favorable, hacia el nivel macro, siempre que existan estructuras, culturas y liderazgos que permitan que las experiencias locales sean sistematizadas, compartidas y apropiadas por otros. Los resultados confirman que el aprendizaje organizacional en contextos universitarios funciona como un sistema interdependiente donde ninguna de sus áreas funciona de manera aislada. Por esta razón, se propuso un modelo que permite comprender que la capacidad institucional para innovar en la enseñanza está en la interacción sistémica de todas ellas, y se presenta un esquema que

muestra esta interdependencia. De esta forma se comprende cómo el desequilibrio en una de las áreas afecta el funcionamiento del conjunto, y cómo la conexión con el entorno se convierte en un factor para que la innovación sea socialmente pertinente y sostenible en el tiempo.

Entre las condiciones que favorecen la innovación sostenible se identificaron el liderazgo institucional e intermedio que comunique prioridades y acompañe con recursos; una cultura que valore la colaboración por encima del individualismo y reconozca la docencia al mismo nivel que la investigación; estructuras flexibles que incluyan unidades de apoyo pedagógico, sistemas de reconocimiento y tiempo protegido; espacios de encuentro y colaboración entre pares que permitan circular el conocimiento, y sistemas de gestión que posibiliten capturar, sistematizar y transferir las experiencias exitosas. También se identificaron como obstáculos el individualismo académico, la rigidez estructural derivada de la especialización segmentada, la falta de incentivos que reconozcan la innovación docente, la falta de tiempo y la ausencia de oportunidades de desarrollo profesional actualizadas.

Referencias

- Álamo Vera, F. R. (1995). *La planificación estratégica de las universidades: propuesta metodológica y evidencia empírica*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=409>
- Andréu Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 1-34. <https://mastor.cl/2021/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf#page=1.25>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla. <https://n9.cl/c5hfx>
- Castañeda Moreano, H. (2025). Aprendizaje organizacional en el contexto educativo universitario: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1976-1986. Epub April 01, 2025. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1030>
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press. <https://n9.cl/23xyu>
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological forecasting and social change*, 161, 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Europa Press. (2026). *Expertos internacionales señalan la necesidad de rediseño de las universidades: "Deben operar como sistemas adaptativos"*. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-expertos-internacionales-senalan-necesidad-redisenio-universidades-deben-operar-sistemas-adaptativos-20260310105134.html>
- Fedeli, M., Liotino, M., & Taylor, E. W. (2025). New Faculty Development. Challenges and Opportunities for Implementing Teaching: The Case of University of Padova (Italy). *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2025(187), 23-31. <https://doi.org/10.1002/ace.70006>
- García, M. A. (2026). Del liderazgo a la organización que aprende: una revisión sistemática desde la transcomplejidad en educación superior. *Revista Espacios*, 47(1), 283-296. <https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n01r04>

- González Cuevas, O. M. (1997). *El concepto de universidad*. 1-22. <https://universitologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/el-concepto-de-universidad.pdf>
- IE University & UC Berkeley International. (2025). *Navigating Technological and Geopolitical Transformation*. IE School of Science & Technology. <https://n9.cl/69yoi5>
- Leufvén, M., Vitrakoti, R., Bergström, A., Kc, A., & Målqvist, M. (2015). Dimensions of Learning Organizations Questionnaire (DLOQ) in a low-resource health care setting in Nepal. *Health research policy and systems*, 13(1), 6. <https://doi.org/10.1186/1478-4505-13-6>
- Lewis, N., Benjamin, W. K., Juda, N., & Marcella, M. (2008). Universities as learning organizations: Implications and challenges. *Educational Research and Review*, 3(9), 289-293. <https://phongdbcl.ntu.edu.vn/uploads/47/files/old/Tu%20lieu%20tham%20khao/Q%20uan%20ly%20dai%20hoc/uni.%20as%20learning%20organization.pdf>
- Major, C. H., Harris, M. S., & Zakrajsek, T. D. (2021). *Teaching for learning: 101 intentionally designed educational activities to put students on the path to success*. Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifiervalue=10.4324/9781003038290&type=googlepdf>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Rojas-Miranda, P. (2025). The impact of organisational learning on innovation and institutional performance in universities: a narrative review. *Systems*, 13(9), 743. <https://doi.org/10.3390/systems13090743>
- Sabina Taverna, A. & Peralta, O. A. (2009). Desarrollo conceptual: perspectivas actuales en la adquisición temprana de conceptos. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 49-59. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282009000100005
- Sánchez-Tabernero, A. (2019). *The Christian-inspired university*. Universidad de Piura. <https://www.udep.edu.pe/en/apertura/leccion-inaugural-2019/>
- Scott, H., & Smith, M. (2024). Innovation from necessity: digital technologies, teacher development and reciprocity with organisational innovation. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 39(2), 170-187. <https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2307627>
- Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina en la práctica*. Ediciones Granica SA. <https://qualitasbiblo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/la-quinta-disciplina-en-la-practica.pdf>
- Sobrido Prieto, M. & Rumbo-Prieto, J. M. (2018). La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. *Enfermería clínica*, 28(6), 387-393. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>
- Tecnológico de Antioquía. (2026). *Innovación integral y prospectiva: una conversación sobre el presente y el futuro del TdeA 2026–2030*. <https://tdea.edu.co/innovacionintegralyprospectivaunaconversacionsobreelpresenteyelfuturodelTdea2026-2030/>
- Tecnológico de Monterrey. (2026). *IFE lanza iniciativas insignia para transformar universidades de LATAM*. <https://conectadev.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/ife-lanza-iniciativas-insignia-para-transformar-universidades-de-latam>
- Trevisan, L. V., Leal Filho, W., & Pedrozo, E. A. (2024). Transformative organisational learning for sustainability in higher education: A literature review and an international multi-case study. *Journal of Cleaner Production*, 447, 141634. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.141634>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass Inc.

- Willcoxson, L. (2000). Strategies for changing a university into a learning organization. *Flexible learning for a flexible society*, 720-731. <https://www.ascilite.org/conferences/aset-archives/confs/aset-herdsa2000/procs/willcoxson.html>
- Zabalza Beraza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea Ediciones. <https://n9.cl/xmwp5i>
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>
- Zhao, C., Liang, Y., & Li, L. (2025). Professional Development, Organizational Identification, and Team-Level Innovation in Chinese Higher Education: A Contemporary. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(4), 1745-1750. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i4/26885>