Experiencias de Innovación Docente en Educación Superior en América Latina

Experiences of Teaching Innovation in Higher Education in Latin America

Experiências de inovação Docente em Educação Superior na América Latina

Claudia González Castro
claudia.gonzalez@ulagos.cl
https://orcid.org/0000-0003-3946-1843

Sandra Sandoval Barrientos
sandra.sandoval@ulagos.cl
https://orcid.org/0000-0003-0282-4292

Universidad de Los Lagos, Chile.

Artículo recibido en abril de 2021, arbitrado en mayo de 2021 y aprobado en julio de 2021

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue caracterizar experiencias de innovación docente en América Latina. Para lograrlo se realizó una investigación documental de experiencias publicadas en base Scielo, entre el año 2013 -año de finalización de la segunda etapa del Proyecto Tuning América Latina- y el 2020. El corpus lo constituyeron 36 publicaciones y 145 ponencias en congresos. Para su análisis se asumió un enfoque cuantitativo, de acuerdo a los criterios de (1) Cantidad de experiencias por año; (2) País de realización; (3) Ámbito de aplicación de las innovaciones (4) Áreas disciplinarias en las que aplican; (5) Métodos propuestos y (6) Evaluación de la innovación. Los principales resultados permiten evidenciar características comunes como por ejemplo el énfasis en la incorporación de tecnología y el desarrollo de competencias disciplinares. Permite también identificar un discurso común que transita por tres ejes: (1) quiebre temporal (2) transformación (3) motivación estudiantil.

Palabras clave*: innovación educativa; innovación pedagógica; enseñanza superior*

ABSTRACT

The aim of this research is to characterize teaching Innovation experiences in Latin America. To achieve this, a documentary study of experiences published in the Scielo database was carried out between 2013 -year of completion of the second stage of the Latin America Tuning Project - and 2020. The corpus consisted of 36 publications and 145 conference presentations. For its analysis, the quantitative approach was assumed, according to the following criteria (1) Number of experiences per year; (2) Country were

each was done; (3) Scope of innovations application (4) Disciplinary areas in which they apply; (5) Proposed methods and (6) Evaluation of innovation. The main results show common characteristics such as emphasis in technology incorporation and disciplinary competencies development. It also allows to identify a common discourse that passes through three axes: (1) temporary break (2) transformation (3) student motivation.

Keywords: *education innovation; teaching innovation; Higher Education*

RESUMO

O objetivo deste estudo é caracterizar experiências de inovação docente na América Latina. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental de experiências publicadas na base Scielo, entre o ano de 2013 - ano de finalização da segunda etapa do projeto Tuning América Latina-e o 2020. O corpus foi constituído por 36 publicações e 145 palestras em congressos. Para sua análise, assumiu-se uma abordagem quantitativa, conforme os critérios de (1) quantidade de experiências por ano; (2) País de realização; (3) âmbito de aplicação das inovações (4) domínios disciplinares em que aplicam; (5) métodos propostos; (6) avaliação da inovação. Os principais resultados permitem evidenciar características comuns como, por exemplo, a ênfase na incorporação de tecnologia e o desenvolvimento de competências disciplinares. Permite também identificar um discurso comum que transita por três eixos: (1) quebra temporária; (2) transformação; (3) motivação estudantil.

Palavras-chave: *inovação educativa; Inovação pedagógica; ensino superior*

INTRODUCCIÓN

La idea de innovar parece ser parte de la educación y está presente desde antes del siglo XX a través de diferentes precursores que han propuesto un quiebre con lo establecido y nuevas ideas sobre cómo proceder en el campo educativo (Germán, Abrate, Juri y Sappia, 2011). Sin embargo, el concepto de innovación educativa acuñado en las instituciones de educación superior en el nuevo siglo, tiene su origen en la Declaración de Bolonia suscrita por estados europeos en 1999. Esta declaración establece orientaciones y criterios para los nuevos diseños curriculares de programas formativos, que permiten a las universidades responder a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Padilla, 2014). Bolonia replica en nuestro continente años más tarde, a través del proyecto *Tuning,* con el objetivo de acercar el modelo formativo de la Unión Europea a América Latina-Caribe y facilitar la movilidad y transferencia de conocimientos entre continentes (Mollis, 2010). Más allá del declarado

interés en la creciente movilidad de la población y la consecuente necesidad de transnacionalización de los sistemas de enseñanza superior, el proyecto fundamenta un marco reflexivo, contextualizado, que busca equilibrar los componentes de la mundialización con la diversidad de los países involucrados (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Suifi y Wagenaar, 2007; Hanne, 2013). A partir del reconocimiento de las particularidades regionales, propone configurar una red de académicos y estudiantes que comparten métodos, estrategias y resultados.

En una primera etapa (2004-2007) el denominado proyecto *Tuning* (afinando en inglés) se erige con el principal objetivo de establecer puntos comunes en los planes formativos de educación superior de la región (Ramírez y Medina, 2008; Bianchetti, 2016; Palés, Nolla, Oriol y Gual, 2010). Para ello, se propició la convergencia de procesos de titulaciones, perfiles profesionales, desarrollo de procesos formativos, estructuras curriculares y la creación de un espacio de diálogo sobre educación superior, centrado en la idea de calidad (Beneitone, *et al.*, 2007). Dentro de este derrotero, el modelo basado en competencias se impuso ante el mosaicismo del currículum organizado en objetivos y asignaturas (Montero, 2010; De Juanas, 2011).

En una segunda etapa (2011-2013), posterior al énfasis en la ecualización de los procesos formativos entre países, *Tuning* avanza en la innovación de la docencia y el vínculo entre universidad y sociedad, derivando su interés hacia temas de empleabilidad; perfiles de egreso conectados con las nuevas demandas sociales, ciudadanía, estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar competencias; niveles e indicadores de competencias; procesos de cooperación regional, entre otros (Bravo, 2007). Con ello se pretende también aportar a la disminución de las brechas formativas que caracterizan nuestro continente (Pey y Chauriye, 2011).

De las dos etapas del proyecto *Tuning,* se desprenden una serie de tareas académicas denominadas Innovación Educativa, posibles de ser agrupadas en tres ejes (Villa, 2012; 2014; 2016):

• Innovación curricular y pedagógica: Refiere a la adopción de marcos curriculares por competencias. Esto implica adecuar planes de estudio, estructuras e infraestructuras, modificar el papel del profesorado, preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza aprendizaje, y utilización de métodos activos que favorezcan el desarrollo autónomo del estudiante y aprendizajes significativos (Villa y Poblete, 2007);

• Innovación social: Refiere a la función de la universidad en el contexto actual y su compromiso ante la necesidad de resolver problemas sociales, de manera eficaz, eficiente, sostenible y justa. Implica germinación, materialización, resultados, e institucionalización de ideas para la transformación social (Villa, 2013);

• Innovación en investigación y tecnología: Refiere a las temáticas de investigación que permiten comprobar los resultados de la innovación, los cambios que se han producido en las prácticas educativas, el impacto de la inserción de tecnologías en el aula y las barreras o limitaciones durante el desarrollo de la innovación (Navarro, Jiménez, Rappaport y Thailliez, 2017).

Estos tres ejes son concomitantes e implican voluntades y actitudes, institucionales y profesionales hacia la reflexión y mejora que erigen ecosistemas propicios para la innovación (Medina y Medina, 2017). Articulan reformas a nivel estructural, organizativo y de gestión, así también, cambios metodológicos y didácticos para responder a los retos del contexto (Arias y Fidalgo, 2013).

A pesar de reconocer la innovación educativa como un conjunto de procesos inseparables, es posible aseverar que su eje más visible es el de innovación curricular y pedagógica. Este aplica directamente sobre la compleja organización del aula universitaria. Impacta en la estructura curricular y al mismo tiempo en los métodos de enseñanza aprendizaje (Morla y Arias, 2013).

Del eje innovación curricular y pedagógica se desprenden dos líneas:

• Innovación curricular: Remite a la decisión institucional de renovar los planes de estudio acorde a las demandas del contexto económico, social y cognitivo. Sus principales acciones son la propuesta de un currículum organizado en un sistema de créditos (SCT); el desarrollo de competencias en función de un Perfil de Egreso, que cambia de acuerdo a las necesidades de la sociedad; la incorporación de competencias genéricas y específicas para cada nivel y asignatura (Pey y Chauriye, 2011);

• Innovación Docente (o innovación pedagógica): Remite a la adaptación de los métodos de enseñanza y aprendizaje al currículum por competencias. Implica un nuevo paradigma de formación de los estudiantes; fomento a la creatividad, trabajo autónomo y el espíritu crítico, junto a cambios en las concepciones y técnicas de evaluación (Jiménez, 2017).

La innovación docente depende de la innovación curricular y los modelos formativos propuestos. La formación basada en competencias determina los métodos y prácticas docentes, dejando el aprendizaje de las y los estudiantes en el centro de las decisiones pedagógicas (Arias y Lombillo, 2019). La Innovación Docente, junto con abordar el currículum por competencias, considera las dificultades asociadas a la enseñanza y los logros de aprendizaje al interior de este modelo.

Dentro del amplio espectro de tareas que implica la Innovación Docente, el interés declarado por las instituciones formativas hoy, es la incorporación de métodos para la adquisición, desarrollo y evaluación de competencias en las y los estudiantes (RIE 360, 2018). Esto significa nuevos desafíos para el educador y el estudiante. El estudiante "está obligado a desarrollar nuevas competencias para llevar a cabo las nuevas actividades que se planifican para él (...), el profesor está a su vez obligado a adquirir nuevas competencias para poder planificarlas y lograr los objetivos previstos" (González e Irureta-Goyena, 2015, p. 25).

Si bien, la innovación siempre apela a un profundo sentido de cambio y transformación, sus lineamientos, orientaciones y nuevos métodos suelen estar

determinados por la cultura institucional en que se inserta. Lo que puede ser innovador en determinada institución, puede no serlo en otra y a veces, pueden resultar innovadoras, prácticas que han sido utilizadas anteriormente pero aplicadas a nuevas circunstancias (Moreno, 2000).

Las prácticas innovadoras no solo transforman el aula, sino que también, dependen en parte de ella. Procesos micro-políticos de una institución, liderazgos facilitadores de directivos, participación y autonomía de docentes, impulsan o ralentizan las innovaciones en docencia (Blase, 2002).

La Innovación Docente tiene un fuerte énfasis en la pedagogía socio constructivista

> Es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos (UNESCO, 2016, p.3).

Al transitar desde un modelo receptivo pasivo de apropiación de conocimientos, a uno activo, socio constructivista de enseñanza aprendizaje, la interacción docente-discente se ampara en un nuevo paradigma educativo (Coterón y Gil, 2015). La responsabilidad de transitar hacia ese nuevo paradigma, muchas veces se atribuye a las y los docentes. A pesar de que la magnitud de la tarea va más allá de una iniciativa aislada y obedece a una voluntad institucional, es imposible pensar cambiar las instituciones educativas sin la colaboración activa de las y los académicos que transforman sus prácticas (Díaz-Barriga, 2009). No es fácil modificar experiencias y prácticas docentes, aunque estas demuestren su ineficacia. Muchas veces es necesario diseñar previamente, estrategias que conduzcan hacia una cultura de la innovación (Ortega, Ramírez, Torres, López, Yacapantli, Suárez y Ruiz, 2007).

La complejidad de la innovación docente va más allá del cambio o incorporación de elementos novedosos a las prácticas de la educación terciaria. Debe además adaptarse al modelo de aprendizaje por competencias imperante, que considera la formación

universitaria más amplia que la formación profesional. Este modelo curricular significa identificar aquellas competencias necesarias para el ejercicio de la profesión (competencias disciplinares) y aquellas instrumentales, interpersonales y sistémicas (competencias genéricas o transversales) para formar a las y los estudiantes en conocimientos científicos y técnicos, más la capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, "integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente" (Villa y Poblete, 2007, p.30).

Cada competencia está constituida por tres componentes:

• Conocimientos. Clasificaciones, conceptos y teorías, relacionados con materias del área profesional;

• Habilidades y destrezas. Entrenamiento en procedimientos metodológicos como organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, etc., aplicados a materias del área profesional;

• Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional, como por ejemplo responsabilidad, autonomía, coordinación, etc. Desde esta perspectiva, innovar requiere utilizar métodos didácticos y evaluativos, para competencias disciplinares y genéricas, que incorporen actividades para desarrollar los tres componentes de la competencia (De Miguel, 2006). Abordar esta tarea requiere de la apropiación de un campo teórico tanto en didáctica y evaluación, como en enseñanza y aprendizaje basada en competencias (Cano, 2008; Morla y Arias, 2013).

La literatura del área, no reconoce un método en particular como el más apropiado para la Innovación Docente. Pero, hay consenso en que, para aprendizajes complejos, que implican desarrollo de competencias demostrables en contextos significativos, se obtienen mejores resultados con métodos que implican mayor cantidad y calidad de trabajo autónomo del estudiante. Mayor participación y responsabilidad del estudiantado en su aprendizaje, compromisos formativos más que informativos, parecen generar

aprendizaje más profundos, significativos y duraderos. La tarea del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender. Esto implica desarrollar estructuras cognitivas que permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente (Fernández, 2006).

La taxonomía propuesta por Jerez y Silva (2017) aporta a elucidar qué experiencias pueden ser consideradas innovación. Una Innovación Docente debe (1) Impactar positivamente en el aprendizaje de las y los estudiantes; (2) Lograr una percepción positiva de las y los involucrados (3) Modificar aspectos de la cotidianidad formativa. Las modificaciones van desde cambios formales que involucran herramientas, recursos o estructuras vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta la transformación del lenguaje pedagógico. De acuerdo a un compilado de autores (Fernández, 2006; De Miguel, 2005; Arias y Fidalgo, 2013; Estrada, 2016), algunos de los métodos acordes con los lineamientos de la taxonomía de Jerez y Silva (2017) son: aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, foros y debates, ensayos, portafolios, aprendizaje colaborativo, aprendizaje más servicio. No es objeto de esta investigación profundizar en cada uno de ellos, sin embargo, es importante relevar algunas características comunes como por ejemplo, el énfasis en el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes que van en busca del conocimiento en un contexto real o simulado del ámbito profesional en el que se desenvolverá en el futuro próximo.

En la revisión de métodos considerados innovadores, la investigación educativa adquiere relevancia, ya que permite emitir un juicio valorativo del aporte a las metas educativas. La investigación se considera parte del derrotero de la Innovación, ya que identifica aquellas experiencias que implican una mejora efectiva (Moya y Rodríguez, 2016; De Zubiria, 2017; Gairín, 2017).

Otra de las aristas de la Innovación Docente nos remite al despliegue de la tecnología en las aulas como mediadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje. La incorporación de tecnologías de información y comunicación (TIC) obedece a la sentida necesidad de renovación de las prácticas de las instituciones educativas. Por

una parte, permiten adaptar las prácticas pedagógicas a estudiantes nativos digitales, cuya forma de aprender y concebir la información ha sido transformada por la mediación tecnológica (Aparici, 2003). Por otra parte, permiten contribuir a la alfabetización digital de estudiantes con menos acceso a tecnología y conectividad, lo que aporta a la equidad y acceso al mercado laboral (UNESCO, 2013).

Las investigaciones demuestran el aporte de las TIC, al aprendizaje significativo, la motivación del estudiantado y el fortalecimiento de la autonomía frente a los procesos pedagógicos (Salinas, 2008; Domingo y Fuentes, 2010; Fernández, Suárez, Tuero, Bernardo y González-Pienda, 2013; Sáez, 2017). Sin embargo, las TIC por sí mismas no constituyen un método, por tanto, son una herramienta -necesaria- de la Innovación Docente.

Al término de la segunda etapa de *Tuning* (2011-2013), no todas las universidades de América Latina han transitado a los planes formativos basados en competencias. En algunos casos, a pesar de asumir este modelo curricular, se evidencia falta de apropiación teórica y práctica por parte de los académicos (CNA, 2018). De acuerdo a lo antes mencionado, la Innovación Docente sería una de las tareas pendientes de la Innovación Educativa.

Desde los inicios del proyecto *Tuning*, hasta ahora, la experiencia ha configurado un discurso acerca de la Innovación Docente, atravesado por concepciones ideológicas y epistemológicas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, y diferencias contextuales y culturales en las que estos procesos se desarrollan (Blanco y Messina, 2000).

Si bien, existe consenso en fundamentar la Innovación Docente en las características de la sociedad actual, el mundo globalizado, sus transformaciones y la educación superior en el mundo, no se advierte un único discurso que pueda definir los límites de lo innovador. También es relevante considerar que la palabra innovación se ha transformado en una palabra de moda que parece agregar un elemento de valor en

el contexto pedagógico y se utiliza más de lo pertinente (Gros y Lara, 2009).

El discurso pedagógico se construye en un proceso de diálogo intersubjetivo en el que se difunde determinado conocimiento, con fines didácticos y que busca promover el aprendizaje de ese conocimiento, junto con los métodos y procedimientos para llegar a él (Leal, 2009). En este diálogo la Innovación Docente transita, desde el entrenamiento disciplinario de aprendices en competencias que los capaciten para actuar en la resolución de problemas técnicos de la productividad social, hasta un proceso de enseñanza y aprendizaje integral, que considera las particularidades de cada individuo para potenciar sus habilidades y destrezas, entregándoles la facultad de elegir libremente cómo aportar al cambio social (Ramírez y Medina, 2008).

Considerando el protagonismo adquirido por la innovación docente en las instituciones de educación superior en los últimos años, se advierte relevante explorar las diferentes formas que adquieren las prácticas innovadoras en el contexto universitario latinoamericano ya que, “como suele ocurrir con las palabras que se ponen de moda, se utiliza de forma muy diferente y adquiere múltiples significados según el contexto” (Gros y Lara, 2009, p.224).

Identificar sus características y determinados énfasis que han adquirido las prácticas de aula y el discurso que las fundamenta, devela la concepción de innovación que subyace a la docencia en América Latina. Permite establecer tendencias, evaluar el camino recorrido y planificar decisiones pertinentes.

Por lo anterior, el objetivo de este estudio es caracterizar experiencias de innovación de la docencia en América Latina, distinguiendo sus elementos constitutivos para aproximarnos a un estado del arte. Considerando además, el impacto de la innovación docente en el lenguaje pedagógico, se propone una revisión del discurso que fundamenta las prácticas docentes, para profundizar en las ideas que sustentan las propuestas innovadoras.

MÉTODO

Para lograr el objetivo propuesto, se realizó una investigación documental con enfoque cuantitativo de experiencias de innovación docente, publicadas en base Scielo entre el año 2013 -año de finalización de la segunda etapa del Proyecto *Tuning* América Latina- y el 2020.

Para una primera selección de artículos publicados se utilizaron los siguientes comandos de búsqueda en la base de datos Scielo: Innovación; Innovación Docente; Innovación Pedagógica; Innovación Metodológica.

Para delimitar el corpus, a la totalidad de artículos que arrojó la búsqueda, se aplicaron los siguientes criterios de selección:

- Publicaciones de experiencias realizadas en países centro y sudamericanos;

- Publicaciones de experiencias implementadas en Educación Universitaria

- Publicaciones que en su resumen o introducción se presentan explícitamente como experiencia de innovación docente (o innovación pedagógica/innovación metodológica). Este último criterio, si bien, puede dejar fuera experiencias pertinentes al corpus, fue considerado porque evidencia la incorporación del concepto Innovación Docente al vocabulario pedagógico.

Para complementar el corpus analizado, más allá de la publicación científica que implica un proceso de selección riguroso, se realizó una revisión de páginas *web* de congresos de Innovación Educativa o congresos de educación que presenten una línea de trabajo en Innovación Docente, dentro de los años que configuran el periodo de estudio. Se seleccionaron los congresos que presentaban acceso a sus cuadernos o actas y se realizó una selección de experiencias presentadas, acorde a los mismos criterios utilizados para la selección de publicaciones. El corpus final lo constituyeron 36

publicaciones y 145 ponencias en congresos; 181 experiencias en total.

El análisis con enfoque cuantitativo, presentó el desafío de establecer criterios comunes entre experiencias muy diversas. Se diseñaron dos etapas, la primera de ellas apoyada en el *software Excel*, en la que se clasificó las experiencias de acuerdo a seis criterios de caracterización. Los primeros dos abordaron aspectos generales del corpus: (1) cantidad de experiencias por año; (2) país de realización. Los otros criterios abordaron aspectos propios del desarrollo de la innovación: (3) ámbito de aplicación de las innovaciones; (4) áreas disciplinarias en las que aplican; (5) métodos propuestos y (6) propuesta de evaluación de la innovación.

La segunda etapa, apoyada en el *software* ATLAS.ti, avanzó hacia el análisis del discurso científico. Examinar el lenguaje de la innovación presentó la dificultad de considerar diferentes áreas del conocimiento. Si bien, todas las publicaciones y ponencias abordan el tema de innovación docente, el desarrollo de las experiencias deriva hacia distintos lenguajes afines a las disciplinas que abordan. Para solucionar esta dificultad metodológica, se sometió a análisis los acápites resumen, introducción y conclusiones de cada publicación o ponencia (se excluyó marco teórico, metodologías y resultados). Con esto se pretendió acceder a la construcción discursiva sobre el concepto de Innovación Docente y su fundamentación, más allá de la experiencia relatada. El análisis permitió identificar tópicos comunes y repetitivos al interior de la estructura argumentativa de las propuestas de Innovación Docente.

Como investigación, se justifica en la necesidad de promover un espacio de reflexión de la comunidad docente en los temas atinentes a sus prácticas académicas, intentando un estado del arte en el tema.

RESULTADOS

Criterios 1: Cantidad de experiencias

Como se expresa en el gráfico 1, en el periodo de estudio (2013-2020) es posible identificar un aumento progresivo de la cantidad de experiencias de Innovación Docente. Entre los años 2013 y 2014 solo se identificaron 18 de las 181 experiencias compiladas. Se evidencia un aumento a partir del año 2015. Esto puede asociarse a un posible impacto de *Tuning* en América Latina, tras la finalización de su segunda etapa. Las experiencias publicadas y expuestas en congresos referidas a Innovación Docente se concentran en el año 2019. Si bien, el periodo de estudio finaliza en el año 2020, debido a que la fecha de construcción del corpus fue precisamente en ese año, parte de las publicaciones del año no alcanzaron a ser incluidas en la revisión.

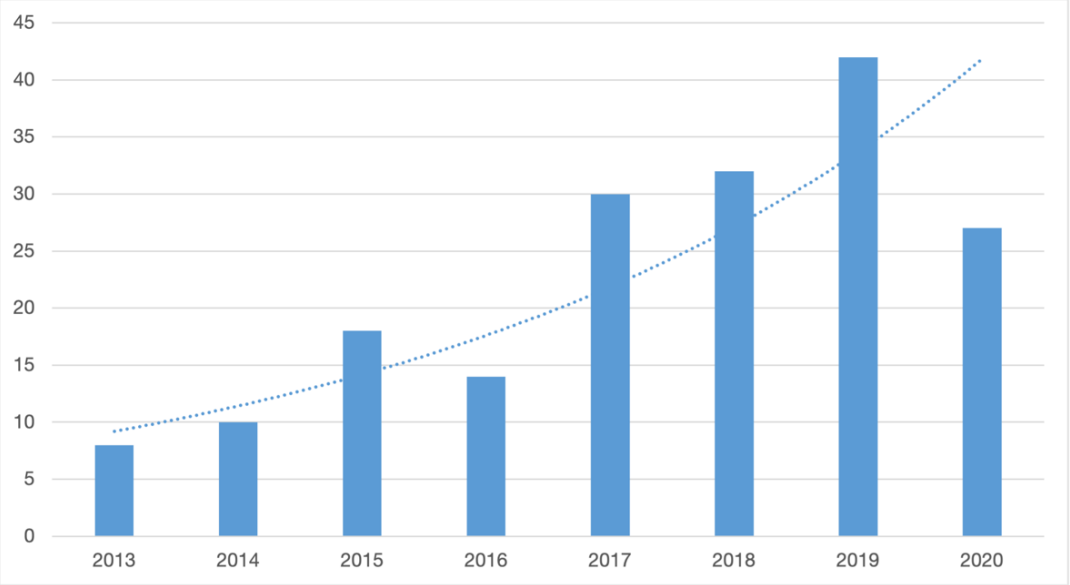


***Gráfico* 1. Cantidad de experiencias distribuidas por años**

Criterio 2: País de realización

Las 181 experiencias compiladas, se concentran principalmente en los países: México (24%); Colombia (18%); Ecuador (13%); Perú (9%); y Chile (9%), tal como se observa en el gráfico 2.

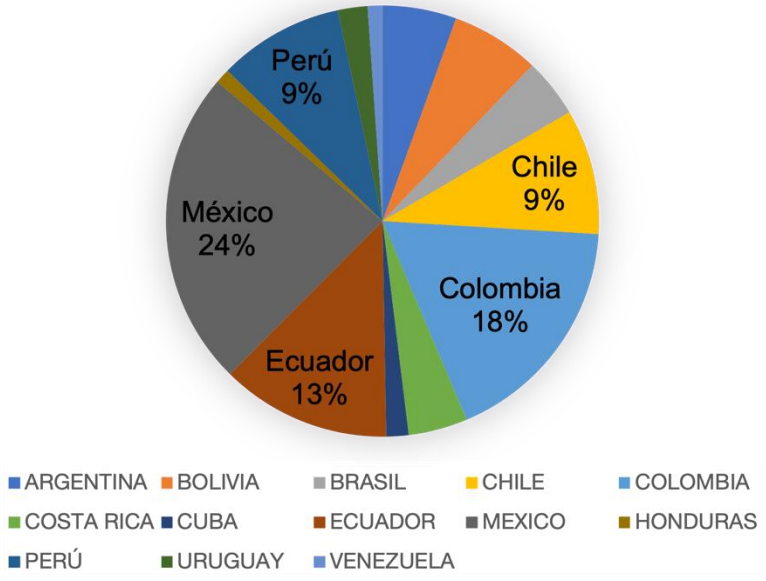


***Gráfico* 2: Experiencias de Innovación Docentes por países**

Criterio 3: Ámbito de aplicación

Las experiencias de Innovación Docente analizadas, de acuerdo al ámbito que abarcan en su aplicación, van desde la experiencia realizada por el o la docente en una asignatura y carrera en particular, hasta la aplicación de una experiencia innovadora de forma transversal en toda la institución de Educación Superior, comprometiendo a un grupo de docentes en su realización.

De acuerdo a este criterio, la gran mayoría (71,9%) de las innovaciones analizadas refieren a propuestas aisladas de un profesor o profesora, en una determinada asignatura de una carrera universitaria. Un segundo grupo lo componen las experiencias de Innovación Docente que abarcan más de una asignatura, dentro de una o varias carreras universitarias (27%).

Solo dos innovaciones (1,1%) del total de experiencias compiladas, se implementaron a nivel institucional, integrando a la totalidad de las y los estudiantes de un centro de formación o universidad y comprometiendo a un grupo de docentes.

Criterio 4: Área disciplinaria

De acuerdo a lo declarado en las publicaciones y ponencias, el 73,6% de experiencias se orientan principalmente al desarrollo de competencias disciplinares de diversas áreas de formación profesional. El desarrollo de competencias genéricas solo concentra el 21,5% de las iniciativas. Menor aún es la cantidad de experiencias que declaran como intención desarrollar tanto competencias disciplinares como genéricas en conjunto (4,9%).

El grupo de experiencias orientadas a desarrollar competencias disciplinares, desagregadas según áreas formativas, de acuerdo a la clasificación de UNESCO (1997), en orden decreciente, se ordena de la siguiente manera: Ingeniería (26%), Ciencias Exactas (22,3%), Salud (19,3%), y Administración y negocios (13,5%). Muy por debajo, pero con alguna representatividad se encuentran Educación (9,8%) y Ciencias Sociales (9,1%).

Respecto a las experiencias destinadas a desarrollar competencias genéricas, destaca la preeminencia de las experiencias cuyo objetivo es fomentar el Trabajo Autónomo en algunas de sus dimensiones (referido también como autoaprendizaje, autogestión del aprendizaje, aprendizaje autorregulado, estrategias de búsqueda, selección y procesamiento de la información). Las otras competencias genéricas más objetivadas son Pensamiento Crítico y/o Pensamiento Reflexivo.

Criterio 5: Métodos propuestos

Dentro de las acciones innovadoras, un grupo de propuestas (51,9%) refieren a la incorporación de tecnología al aula (cuadro 1). La diversidad de experiencias impide una clasificación asertiva de todas ellas. Sin embargo, es posible distinguir elementos comunes, por ejemplo, experiencias que utilizan dispositivos o herramientas tecnológicas para favorecer la apropiación de un saber específico, como *software* o plataformas para la gestión de aprendizajes; uso de teléfonos móviles, *iPad*, drones u

otros dispositivos. Estas experiencias frecuentemente son acotadas, ya que utilizan una determinada aplicación para una actividad específica dentro del despliegue curricular. Por otra parte, se reconocen experiencias que proponen el uso de tecnología para intervenir en la gestión y administración de los procesos vinculados a una o varias asignaturas, como propuestas de aprendizaje *b-Learning*; simuladores o entornos virtuales para experiencias prácticas y gamificación de cursos o unidades de aprendizaje. Estas experiencias se caracterizan por el uso de tecnología durante todo el desarrollo de la actividad curricular, por ser más estables en el tiempo y por ir más allá de una actividad específica, apoyando varios procesos involucrados en la asignatura.

Otro grupo de innovaciones (35,9%) propone intervenciones con métodos activos participativos. Al igual que en el grupo anterior, existe una amplia diversidad de experiencias y nominaciones para un mismo método, lo que complejiza su clasificación. En términos generales se puede identificar la planificación de unidades en torno a Aprendizaje Basado en Problemas (nominado también como Aprendizaje Basado en Retos); Aprendizaje Basado en Proyectos; Aprendizaje más Servicio, Estudios de Caso, Tutorías, Aula Invertida y Aprendizaje Colaborativo. En menor proporción aparecen propuestas de incorporación de Docencia Compartida e Investigación Acción (cuadro 1).

Un tercer grupo de experiencias, considera el uso de plataformas o softwares como apoyo a la gestión de métodos activos participativos, pero lo relevante de la propuesta está en la organización de los procesos y no en las tecnologías (12,2%), como por ejemplo, uso de videos para testimoniar experiencias de microenseñanza (cuadro 1).

***Cuadro* 1. Métodos propuestos para innovar en la docencia**

Incorporación de tecnología al aula (51,9%)	Métodos activos participativos (35,9%)	Métodos activos participativos con apoyo de tecnología (12,2%)
Uso de softwares o plataformas para la gestión de aprendizajes. Incorporación de dispositivos: Teléfonos móviles, Ipad, Drones. Entornos virtuales: Simuladores, aprendizaje B-learning, Gamificación de unidades de aprendizaje.	Aprendizaje Basado en Problemas Aprendizaje Basado en Proyectos Aprendizaje más Servicio Estudios de Caso Tutorías Aula Invertida Aprendizaje Colaborativo Docencia Compartida Investigación Acción	Creación de videos para presentar y analizar prácticas.

Criterio 6: Evaluación de resultados

En la implementación de una Innovación Docente, una fase relevante es el análisis de resultados que permite valorar la experiencia de manera objetiva. De las experiencias analizadas, la mayoría significativa realiza una medición cuantitativa de resultados, a través de instrumentos creados o adaptados para ello (44,8%). Le siguen las metodologías cualitativas (24,9%) y posteriormente las mixtas (9,4%). Se advierte también, un número significativo de experiencias que no explicita un método de valoración, obtención o medición de resultados (20,9%).

Lenguaje de la Innovación: Tópicos del discurso

A partir del análisis realizado es posible identificar tres ejes discursivos alrededor de los cuales giran las propuestas de innovación: (a) quiebre temporal, (b) transformación y, (c) motivación del estudiante.

Quiebre temporal. Las acciones de innovación docente se justifican en un contexto temporal. El discurso científico reconoce una era tradicional, en tránsito hacia una nueva época. De acuerdo a las propuestas, la educación se debe adaptar a la época actual, aunque no siempre aparecen definidas las características que constituyen lo nuevo. Se advierte certeza de cambios, quiebres, nuevos escenarios, que refieren a una nueva era académica. Sin embargo, predomina el discurso ambiguo que apela a una nueva época, sin precisión descriptiva. Los textos analizados, giran alrededor de la idea de una nueva era, que demanda y necesita acciones diferentes a las tradicionales. La innovación docente se presenta como la forma de proceder en este contexto temporal:

> El personal docente desempeña un papel esencial en la estructura y funciones de toda institución educativa, incluidas las universidades (…) Esa exigencia se incrementa cuando se está en una fase de adaptación de la educación superior a una nueva realidad histórico-social, donde las demandas educativas han cambiado de manera radical (Salas, 2016, p.14).

Necesidad de transformación. Otro eje discursivo es la transformación que involucra una Innovación Docente. Las experiencias relatan urgencias en transformaciones de espacios de aprendizaje, transformaciones del currículum, transformaciones sociales, transformaciones en el estudiante, entre otras. La idea de transformación es parte importante en el discurso científico de las publicaciones y ponencias sobre Innovación Docente y constituye uno de los ejes que fundamenta las iniciativas en Innovación:

> Las innovaciones educativas bien articuladas y el desarrollo de una cultura de innovación se han revelado como una herramienta eficaz para la transformación de las prácticas didácticas e instituciones educativas (…) Todos los cambios, mejoras e innovaciones que las reformas necesitan para transformar a la educación miran a los profesores como agentes protagónicos para lograr estos cambios y mejoras (Hernández, Ruiz, Pinto y Albert, 2013, p.267).

Motivación del estudiante. Un tercer eje del discurso acerca de la innovación es la actitud motivacional de las y los estudiantes. Al definir la acción propuesta y proyectar su impacto, es recurrente apelar a la impresión deseada o lograda en las y los estudiantes a nivel actitudinal. Las experiencias de innovación relatadas, no siempre

identifican de manera clara y explícita la apropiación de saberes esperados. Sin embargo, casi la totalidad de las experiencias mencionan las expectativas o resultados asociados a la motivación estudiantil:

> La motivación del estudiantado es fundamental para que proponga y elabore material a partir de la realidad educativa a la que se enfrenta. La idea de que el estudiantado realice propuestas de recursos didácticos conlleva a que se observen directamente desde el espacio de aula, su futuro contexto laboral (Canales y Araya, 2017, p. 20).

A partir del análisis anterior es posible identificar una estructura discursiva común a las publicaciones y ponencias sobre innovaciones en docencia: (a) Se fundamenta en una nueva era como referente externo, (b) se sugiere la necesidad de transformación de algún elemento educativo y (c) se espera impactar en la motivación de las y los estudiantes. Cada innovación, además, propone la apropiación de saberes pertinentes a la competencia disciplinaria o genérica que aborda.

Se advierte en el análisis la apropiación de un discurso pedagógico que fundamenta la necesidad de cambios educativos. Esto es coherente con los lineamientos de *Tuning* para América Latina y la formación profesional contextualizada en la sociedad del conocimiento: “Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento (...) el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global, es un elemento de relevancia innegable" (Beneitone, *et al*., p.12).

Sin embargo, la Innovación Docente está anclada en responder como institución a las necesidades de sus estudiantes nativos digitales. El discurso apela a un cambio que deben asumir las instituciones para adaptarse a los entornos culturales de las y los estudiantes. Sin avanzar hacia otro aspecto de la propuesta *Tuning,* que es la reflexión inversa, es decir, cómo impacta la universidad sobre la sociedad. La proyección social de las instituciones de educación superior, es muy relevante para propiciar cambios culturales. *Tuning* no solo se hace cargo de las necesidades formativas en la nueva era, sino también invita a las universidades a reflexionar sobre su responsabilidad, resultados y logros en las transformaciones del contexto en el que están situadas (Villa, 2013).

Ejemplo respecto a la discusión anterior es la relevancia que adquiere la tecnología en las experiencias de innovación docente. La incorporación de TIC se presenta para dar respuestas a demandas formativas del estudiantado (Naranjo y Mejía, 2018). Sin embargo, no se advierten experiencias orientadas en sentido inverso, que proyecten el uso de la tecnología más allá de la universidad. Las instituciones de Educación Superior deben considerar la transferencia tecnológica a sectores productivos y culturales, como parte de la responsabilidad social universitaria (Martínez, 2012).

La literatura que define aspectos teóricos respecto a la innovación docente es coherente con las experiencias analizadas, en tanto relevan: (1) El trabajo colaborativo entre docentes como elemento favorecedor de las innovaciones docentes (Álvarez, Silió y Fernández, 2012; Krichesky y Murillo, 2018) y (2) La centralidad de los procesos en el aprendizaje de las y los estudiantes, en búsqueda de su motivación y autonomía (Pegalajar, 2020; Casanova y Pecker, 2019).

Independientemente de los niveles de profundidad con que se define cada elemento, el discurso pedagógico acerca de la innovación transita por tres ejes importantes en la literatura sobre el tema (cambios sociales y culturales; transformaciones educativas e impacto en la motivación y autonomía estudiantil). Lo anterior nos permite deducir una impresión en el lenguaje pedagógico, que aumenta los niveles de conciencia y comprensión sobre las acciones emprendidas (Jerez y Silva, 2017).

CONCLUSIONES

Al caracterizar las innovaciones docentes de la región, es posible reconocer la afinidad con los lineamientos del Proyecto *Tuning* para América Latina en sus dos etapas (2004-2007 y 2011-2013). Esto permite reconocer un proceso de innovación docente activo en las universidades latinoamericanas. Sin embargo, se evidencia también un grado importante de superficialidad de algunos fundamentos propios del proceso, como, por ejemplo, la caracterización social y cultural que demanda una

innovación docente. Otra debilidad argumentativa identificada es la justificación para la adopción de métodos que se presentan como vías para la transformación. Estos, mayoritariamente se proponen y adoptan sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen y sin revisión de las teorías del aprendizaje que le sustentan (Díaz-Barriga, 2009).

Por tanto, es posible identificar la innovación docente en América Latina como un proceso en desarrollo. Entre las tareas pendientes están (a) integrar la evaluación al proceso enseñanza y aprendizaje, (b) consolidar la investigación en docencia, para avanzar en la incorporación de métodos activos con sólidos fundamentos, que permitan las transformaciones esperadas y (c) expandir la institución superior más allá de sus aulas, profundizando en la responsabilidad social universitaria.

REFERENCIAS

Álvarez, C., Silió, G., y Fernández, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), pp. 415-430

Aparici, R. (2003). Comunicación educativa en la sociedad de la información. Madrid, España: UNED

Arias, C. y Lombillo, I. (junio, 2019). Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. *Revista Cubana de Educación Superior,* 38 (3), e19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300019&lng=es&tlng=es

Arias, O., y Fidalgo, R. (2013). Innovación educativa en la Educación Superior. Beau Bassin, Mauritius: Editorial Académica Española

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Deusto, España: Universidad de Deusto

Bianchetti, L. (2016). El proceso de Bolonia y la globalización de la Educación Superior. Buenos Aires, Argentina: CLACSO

Blanco, R., y Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Bogotá, Colombia: Andrés Bello

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista Profesorad*o, 6 (1–2). http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf

Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning Europa, Tuning América Latina.

Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Canales, A. y Araya, I. (mayo, 2017). Recursos didácticos para el aprendizaje de la educación comercial: Sistematización de una experiencia en educación superior. *Revista Electrónica Educare,* 21 (2), pp. 1-23. http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.7

Cano, M. (diciembre 2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista Profesorado*, 12 (3). https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf

Casanova, C. y Pecker, L. (4 de diciembre 2019). Características del aprendizaje autónomo en estudiantes de kinesiología de una institución de educación superior de Buenos Aires. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 21 (2). https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie21-2.caae

CNA (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Recuperado de http://www.investigacion.cnachile.cl/

Coterón, J.y Gil, J. (2015). Innovación educativa en educación secundaria-universidad. Marco teórico y fundamentos para el diseño de proyectos. La educación experiencial como innovación educativa (pp.97-124). Madrid, España: Plaza

De Juanas, A. (2011). Las funciones del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: Una reflexión sobre el valor de la enseñanza. Vanguardias e innovaciones pedagógicas (pp. 15-36). Salamanca, España: AJITHE

De Miguel, M. [Coord.]. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid, España: Alianza Editorial

De Miguel, M. [Dir.]. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Oviedo, España: Universidad de Oviedo

De Zuribia, J. (mayo 2017). El papel de la investigación en la consolidación de las innovaciones. *Educación y ciudad,* (32), pp.15-22

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 1 (1), pp. 33-57

Domingo, M. y Fuentes, M. (enero 2010). Innovación educativa: Experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, (36), pp.171-180

Estrada, A. (2016). Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 6 (12). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966022

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XX*I, (24), pp. 35-56

Fernández, E., Suárez, N., Tuero, E., Bernardo, A. y González-Pienda, J. (2013). Uso de los clickers como medio para fomentar un aprendizaje significativo. Una

experiencia con universitarios. Innovación educativa en la Educación Superior. Fundamentos, evaluación e instrucción (pp. 377-388). Beau Bassin, Mauritius: Editorial Académica Española

Gairín, J. (2017). Innovación y mejora de las instituciones: Cultura y cambio. Innovación de la educación y la docencia (pp. 179-230). Madrid, España: Ed. Universitaria Ramón Areces

Germán, G.; Abrate, L.; Juri, M.; Sappia, C. (octubre 2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Revista Diálogos Pedagógicos,* (18), pp. 12-33.

González, T., Irureta-Goyena, P. y Pardo, R. (2015). La educación experiencial como innovación educativa. Madrid, España: Plaza y Valdés

Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista iberoamericana de Educación*, (49), pp. 223-245

Hanne, C. (2013). El proyecto Tuning latinoamericano: la experiencia del área de Medicina. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile,* (25), pp. 19-31

Hernández, S., Ruiz, B., Pinto, J. y Albert, J. (mayo, 2013). Retos para la enseñanza y la formación de profesores de estadística en México. *Revista de Matemática: Teoría y aplicaciones,* 20 (2), pp. 257-273.

Jerez, O. y Silva C. (eds). (2017). Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y El Caribe 2016-2017. Volumen 1: Gestión curricular y desarrollo de la docencia. Santiago, Chile: Universidad de Chile. https://doi.org/10.34720/fsrp-ze78

Jiménez, Y. (2017). Innovación educativa y docencia ¿falla el protagonista?: el caso ESCOM. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15), pp. 710-734. https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.317

Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21 (1), pp. 135-155

Leal, A. (2009, mayo). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes educacionales,* 14 (1), pp. 51-63

Martínez, C. (2012, julio). Responsabilidad social universitaria-transferencia tecnológica en su vinculación con el entorno social. *Opción,* 28 (68), pp. 351-366

Medina, M. y Medina, A. (2017). Modelos didácticos y métodos para el desarrollo del conocimiento y la cultura innovadora de las instituciones educativas. Innovación de la educación y la docencia (pp. 29-64). Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces

Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la educación superior en América Latina: ¿identidades en construcción? *Revista Educación y Sociedad, 15 (1), pp. 11-24*

Montero, M. (2010, marzo). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. Revista Tejuelo, (9), pp. 19-37

Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista*

Electrónica Sinéctica, (17), pp. 24-32

Morla, B. y Arias, O. (2013). El aprendizaje basado en problemas en la educación superior. En O. Arias y R. Fidalgo (2013). Innovación educativa en la Educación Superior (pp.141-160). Mauritius: Editorial Académica Española

Moya, J. y Rodríguez, J. (2016). Organización, procesos educativos e innovación. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Naranjo, G. y Mejía, C. (2018). La transferencia tecnológica como práctica de responsabilidad social universitaria. *Arbor,* 194 (789), a472. http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2018.789n3014

Navarro, E. Jiménez, E. Rappaport, S. y Thailliez, B. (2007). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. La Rioja, España: UNIR

Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servín, C., Suárez, L., y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distanc*ia, 10 (1), pp. 145-173

Padilla, A. (2014). Innovaciones en la práctica docente universitaria en el ámbito internacional. *Argumentos, 27 (76), pp. 105-124*

Palés, J., Nolla, M., Oriol, A. y Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): Educación orientada a competencias. *Educ Med*, 13 (3), pp.127-135

Pegalajar, M. (18 de junio 2020). Estrategias de Trabajo Autónomo en Estudiantes Universitarios Noveles de Educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación,* 18(3), pp. 29-45. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.002

Pey, S. y Chauriye, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000-2010. Recuperado de http://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/2.Informe_INNOVACION_CURRICULAR.pdf

Ramírez, L. y Medina, A. (8 de septiembre 2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Revista Ideas*, (39), pp. 97-114

RIE 360 (2018). Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360. Ciudad de México, México: Imagia

Sáez, J. (2017). Metodología y tecnologías emergentes en contextos pedagógicos. Innovación de la educación y la docencia (pp. 275-286). Madrid, España: Ed. Universitaria Ramón Areces

Salas, F. (marzo, 2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Revista Educación,* 40 (2), pp.1-22. http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15257

Salinas, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. Andalucía, España: Universidad Internacional de Andalucía

UNESCO (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y El Caribe. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO

UNESCO (2016). Texto 1: Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf

Villa, A. (2012). Avances en la innovación universitaria. Bilbao, España: Mensajero

Villa, A. (2014). La innovación educativa para transformar la sociedad multicultural. Bilbao, España: Universidad de Deusto

Villa, A. [Ed.]. (2013). ISUR: Un modelo de evaluación de innovación social universitaria responsable. Bilbao, España: Universidad de Deusto

Villa, A. [Ed.]. (2016). Innovación en la formación del profesorado universitario. Bilbao, España: Universidad de Deusto

Villa, A. y Poblete, M. [Dir]. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Bilbao, España: Mensajero

AGRADECIMIENTO

A la Universidad de Los Lagos por el financiamiento del proyecto, Educación E03/19.