

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE ACADÉMICOS Y EQUIPOS DIRECTIVOS

EDUCATIONAL INNOVATION IN HIGHER EDUCATION.
FACULTY MEMBERS AND DIRECTORS' BELIEFS AND PRACTICES

Carmen Claudia Acuña Zúñiga*, Dafne Aluminé Taroppio Jerez**,
María Karen Franz Villalobos***, Eveling Quintana Leyton****

Resumen

Se discuten los resultados de la investigación realizada en una universidad de la región del Biobío. El objetivo fue caracterizar la cultura de innovación educativa desde las creencias y prácticas de los diferentes agentes de la comunidad académica. Metodológicamente se trabajó con un enfoque mixto. Para el levantamiento de datos se privilegió, entrevistas semiestructuradas a directivos, encuestas al cuerpo académico y grupos focales a docentes con proyectos de innovación. Los principales resultados señalan que la innovación educativa está asociada a la introducción de cambios en la sala de clases; no obstante, la mirada del cuerpo académico en torno a la innovación educativa carece de contenido teórico y epistemológico, traduciéndose en acciones particulares orientadas a la satisfacción de necesidades de aprendizaje detectadas en el estudiantado. A nivel institucional

* Doctora en Ciencias Sociales, Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles. Email: carmenclaudiacu@udec.cl, ORCID 0000-0001-6659-3556

** Doctora en Educación, Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Email: dafnetaroppio@udec.cl, ORCID 0000-0002-7487-4558

*** Magister en Educación Diferencial, Universidad Santo Tomás. Email: mariafranz@santotomas.cl, ORCID 0000-002-4139-4750

**** MBA Universidad Tecnológica de Chile INACAP. Email: eveling.quintana@inacap-mail.cl, ORCID 0000-002-0563-7225

la innovación tiene un fuerte énfasis discursivo, pero en la práctica no se comprende cómo implementarla, lo que ha impedido consolidar su incorporación permanente en las prácticas pedagógicas y la construcción de una cultura de innovación educativa.

Palabras Clave:

Innovación educativa, enseñanza superior, sistema de creencias, práctica pedagógica, cambio cultural.

Abstract

The results of the research carried out at a university in the Biobío region are discussed. The objective was to characterize the culture of educational innovation from the beliefs and practices of the different agents of the academic community. A mixed approach was developed methodologically. Methodologically, we worked with a mixed approach. Semi-structured interviews with managers, surveys of the academic staff and focus groups of teachers with innovation projects were used for data collection. The main results indicate that educational innovation is associated with the introduction of changes in the classroom; however, the academic staff's view of educational innovation lacks theoretical and epistemological content, translating into specific actions aimed at satisfying the learning needs detected in the student body. At the institutional level, innovation has a strong discursive emphasis, but in practice there is no understanding of how to implement it, which has prevented the consolidation of its permanent incorporation into pedagogical practices and the construction of a culture of educational innovation.

Keywords:

Educational innovation, higher education, beliefs, practices, culture of innovation.

1. Introducción

Los cambios sociales, culturales y tecnológicos que ha vivido Chile en el último tiempo, agudizados por la pandemia del último año,

impactan fuertemente en la educación técnico profesional, presentando un desafío permanente a quienes se desempeñan en las salas de clases y aumentando la necesidad de la innovación educativa; aun cuando es solo desde hace unos pocos años que las universidades y centros de educación superior se han planteado la necesidad de la innovación como algo propio del discurso. (Macanchi et al., 2020)

La innovación se asocia a novedades, cambios y a tecnologías, no obstante, es un concepto que se complejiza al relacionarlo con el contexto educativo, pues no siempre cuenta con precisión en sus alcances, limitaciones y abordajes. Margalef y Arenas señalan que la noción de innovación aparece vinculada a tres usos: “la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y, la asimilación de ese algo como novedoso.” (2006, p.15). Hace relación con la anticipación y la capacidad de dar respuestas a los problemas emergentes y a ofrecer nuevas soluciones a los temas pendientes (Educación 2020, 2018 y Educarchile, s.f.), o como un esfuerzo deliberado y planificado que tiene como fin el mejoramiento cualitativo de procesos educativos (Margalef y Arenas, 2006) en un escenario de profundas transformaciones, donde la globalización, medios de comunicación y tecnologías de la información han modificado las formas de responder a las necesidades educativas de las nuevas generaciones. (Castells, 1995)

La innovación educativa se relaciona profundamente con la labor de una institución de educación superior –técnica o profesional– cuya misión no sólo se centra en el traspaso de conocimientos, sino que además radica en la entrega de una educación de calidad. Lo anterior se concreta en la formación de profesionales capaces de adaptarse, proponer y solucionar las diversas situaciones problemáticas del campo social y laboral, encontrándose precisamente en este aspecto su valor. Al incorporar la innovación educativa al accionar docente, el estudiantado tiene la posibilidad de construir aprendizajes significativos y, por consiguiente, perdurables. Y si bien la innovación educativa se vislumbra como un elemento diferenciador y potenciador de los aprendizajes, esta no ha sido suficientemente investigada, analizada y sistematizada, ya que en la mayoría de las ocasiones se produce de manera silvestre como

resultado de la curiosidad, inventiva y pasión de algún docente o directivo. (Acosta, 2016)

Por otro lado, para la institución donde se efectúa la investigación, la búsqueda permanente de nuevas formas de trabajo y gestión, en pos de la calidad, eficacia y eficiencia en la educación que entrega, son parte del sello institucional que debe verse reflejado en las prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el cuerpo académico, bajo el enfoque del aprender-haciendo. Por esta razón, se considera relevante hacer énfasis en la noción de cultura, porque si bien la innovación está relacionada con la obtención de nuevos conocimientos y con procesos creativos (Margalef y Arenas, 2006; Gros y Lara, 2009) se verá mediada por sus percepciones y creencias, su utilidad y cambios necesarios para concretarla. Por consiguiente, resulta fundamental caracterizar la cultura innovadora a través de las creencias de la comunidad académica para comprender los significados y formas que los diversos agentes le otorgan a la innovación educativa y la manera en que se implementa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que la innovación está presente en la misión y valores de la institución, se requiere conocer cómo el profesorado adopta y hace suyo el concepto y por consecuencia, cómo lo entrega a sus estudiantes.

Finalmente, el aporte central del estudio que da pie a este artículo es caracterizar creencias y prácticas, pero también los encuentros y tensiones en torno a la innovación educativa en la educación superior técnico profesional, en pro de la re-construcción de entornos educativos de calidad, potenciadores y vanguardistas que entreguen al estudiantado competencias personales y laborales para ser agentes propositivos, autónomos y proactivos en la sociedad del siglo XXI.

2. Marco Referencial

La educación superior no puede quedarse anclada al pasado, por el contrario, debe modificarse en pos de entregar a su alumnado las competencias técnicas y genéricas que le permitan una adecuada especialización, adaptando el aprendizaje a las diversas demandas

profesionales y entregando soluciones concretas a los problemas (Alija et al., 2016). Por consiguiente, “lo que caracteriza a las mejores universidades es que crean un ambiente, un ecosistema que facilita y promueve de forma natural la invención, el experimento y las experiencias innovadoras.” (Marcelo, 2016, p. 33)

En este ámbito, la innovación no solo se dirige a modificar algo dentro de la sala de clases, sino que se asociaría al aprendizaje de estudiantes y a un mejoramiento educativo. Salinas (2009), indica que la innovación apunta al proceso que conlleva modificaciones en el currículo, en las formas de abordar las disciplinas, organización y vinculación de estas, así como en las estrategias desplegadas. En el próximo apartado, se presenta una discusión en torno a la innovación educativa y al rol que ejerce la comunidad académica en su desarrollo.

Innovación Educativa

La innovación en su sentido más amplio significa “nuevo”, llevando implícita la noción de *cambio*. Ander-Egg (2014), indica que la innovación radica en aplicar conocimientos existentes a lo ya descubierto o bien, desplegando nuevas ideas y conocimientos, mientras que, Granstranda y Holgersson (2000), señalan que posee un grado de novedad de un cambio y utilidad o éxito en la aplicación de algo nuevo.

Asociada tradicionalmente a sectores productivos, la innovación es fuente de creación y potencial de desarrollo social; no obstante, en la actualidad se considera necesario ampliar los espacios de su acción, acercándose a la educación, dada la relevancia que reviste formar profesionales altamente competentes, no sólo en su formación, sino también capaces de proponer y aportar nuevas ideas. Lo anterior conlleva la necesidad de que el cuerpo docente pueda propiciar instancias formativas diversas e innovadoras, para alcanzar estos logros, a partir de la implementación de prácticas, metodologías y técnicas pedagógicas flexibles, facilitadoras del desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes como medio para la generación de un espíritu innovador.

Si bien la noción de innovación puede insertarse en diferentes áreas, la relación innovación-educación es vital para que las instituciones de educación superior cumplan su misión formativa y aporte al desarrollo de la sociedad. La necesidad de una educación de calidad dirigida a la diversidad de estudiantes que hoy se encuentran en las instituciones de educación superior, conlleva precisamente, a la adopción de enfoques innovadores, asumiendo que estos contribuirán a un aprendizaje mayor.

Históricamente el concepto de innovación educativa aparece en la década del 60, pero no será sino hasta los años 70 –como lo señala Barraza (2005)–, que adquiere una carta de naturalización en el discurso educativo gracias a los trabajos de la UNESCO. El mismo autor, indica que se ha producido una utilización constante del concepto, pero sin precisiones pues no ha habido “una evolución teórica conceptual que amplíe los límites de su significado.” (2005, p.2)

La innovación conlleva un aprendizaje para quienes están implicados activamente en el proceso (Margalef y Arenas, 2006), genera un cambio que busca la mejora de una práctica educativa y es un esfuerzo deliberado y planificado (Salinas, 2009), encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos. En el contexto educativo se entiende como la introducción de cambios planeados en las prácticas pedagógicas con el objetivo de mejorar y de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Fullan, 2002; Salinas, 2004; Carbonell, 2006; Salinas, 2009). Rimari (s.f, p.3), por su parte, indica que la innovación apunta a una realización que encuentra su motivación al interior de la escuela, con la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente, en la cual la actividad creativa entra en juego. Mientras que Mayorga y Pascual (2019) indican que la innovación educativa puede influir en las prácticas educativas y en sus estructuras valóricas y simbólicas.

Por tanto, la innovación debe responder a necesidades del entorno, ser eficaz y eficiente, sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto de donde surgen. Según García-Peñalvo (2016), la innovación educativa es una correlación entre crear algo nuevo, el proceso en el que se aplica y la contribución de una mejora como resultado del proceso, y todo ello, con

una dependencia del contexto en el que se desarrolla y se aplica la supuesta innovación.

A partir de lo anterior, Salinas (2008) apunta a un proceso donde intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos que afectan desde el nivel del aula hasta el del grupo de universidades, de ahí entonces que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende –para este autor– en buena parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos.

Para ser efectiva la innovación en la educación superior es necesario contar con sólidos equipos de docentes, que cuenten con espacio de reflexión personal, redes de intercambio y cooperación (Carbonell, 2006); asimismo, para que la innovación triunfe debe propiciarse la colaboración y compromiso entre todos los actores sociales que conforman la comunidad educativa (Fullan, 2002; Romero, 2014), así como el apoyo y el reconocimiento institucional, pues la socialización democrática del sentido de la innovación es primordial para crear una cultura de la innovación. En otras palabras, deben generarse universidades innovadoras donde no solo se lleven a cabo prácticas individuales, sino también institucionales, pues de esta forma se consigue instalar una cultura de innovación educativa transversal y sólida.

Salinas (2009) indica que existen cuatro ámbitos que se interrelacionan en los procesos de innovación en educación: cambios en el rol del profesorado y del alumnado; cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje apuntando a lo metodológico e implicaciones institucionales.

Margalef y Arenas (2006), por su parte, indican que en el ámbito de la innovación educativa, aparecen mezcladas las nociones de reforma y cambio, no obstante, mientras que el primer concepto presenta un fuerte carácter ideológico, respondiendo más bien a un cambio a largo plazo y del conjunto del sistema educativo, la noción de innovación pedagógica implica una alteración, práctica o situación educativa, tendiente a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. (Mai, 2014)

Por consiguiente, existe una necesidad emergente de repensar la educación superior: la innovación asumirá cada vez un mayor

protagonismo cuando exista una estrategia intencionada de desarrollar y fortalecer las competencias del estudiantado, con un trabajo creativo y colaborativo, donde cada docente, desde su asignatura, pueda tributar al perfil de egreso, construyendo una cultura de diferencia y de experiencia vinculada. La innovación educativa estará en todas las asignaturas de las mallas curriculares si es intencionada por el profesorado y si es propuesta en los planes de clases interdisciplinarios.

Al analizar la realidad de la institución en estudio, es posible identificar en el modelo educativo declarativamente la decisión de optar por un enfoque metodológico centrado en la acción permanente del estudiantado, por medio de un enfoque constructivista focalizado en la participación activa, se pretende que alcancen las competencias profesionales y personales establecidas en los perfiles de egreso donde transversalmente se encuentra la innovación como una característica distintiva del profesional egresado de sus aulas. Para que este sello se concrete, es necesario que las y los docentes transformen sus aulas en un espacio de reflexión crítica en la búsqueda de nuevas formas de abordar las problemáticas disciplinares, y, por tanto, el desarrollo de prácticas pedagógicas debe contribuir al logro de este escenario, es decir, la construcción de una cultura de innovación emerge necesariamente desde la misión institucional.

A la luz de lo anterior, la visión institucional en torno a la innovación se transforma en un elemento distintivo y favorecedor de su desarrollo, las prácticas pedagógicas de las y los docentes serán el medio a través del cual se concrete la cultura de innovación, pues, las prácticas pedagógicas deben visibilizarlas, tal como plantean Ríos-Cabrera y Ruíz-Bolívar (2020) las instituciones educativas, como toda organización, formulan sus creencias, valores y finalmente cultura de innovación.

El rol de académicos y académicas en la innovación del aula

En este marco se considera fundamental el rol del docente a través de su interés en la creación de nuevos conocimientos, ya que son ellos y ellas, quienes han de fomentar en el estudiantado las capacidades

que exige la sociedad junto a una competencia académica que suponga una apropiación reflexiva y crítica de lo conocido y un compromiso ético con la sociedad. (Gros y Lara, 2009). Del mismo modo, es relevante reconocer las concepciones y creencias que el profesorado tenga acerca de la innovación educativa y su formación continua, pues resulta de interés para avanzar hacia una mejora del desarrollo profesional docente. (Iglesias et al., 2018)

Las y los docentes que pretenden realizar una práctica pedagógica innovadora se encuentran con el dilema de cómo llevar a cabo su propuesta, pudiendo encontrar variadas posibilidades. Por una parte, es factible que en la institución educativa se consideren políticas y procedimientos para proyectarlas o sean acciones aisladas sin eco en su institución, lo que en palabras de Fullan (2002) podría significar malgasto de energía y recursos conducentes a la desorganización y esto claramente es perjudicial. La innovación educativa será exitosa cuando se cumplan elementos como visión compartida por la institución, provisión de recursos y capacitación, oportunidad de reflexión pedagógica y finalmente una cultura de innovación. (González et al., 2019)

Mediante la innovación, los(las) docentes generan transformaciones en sus prácticas educativas a través de la reflexión, observando constantemente cómo enseñan, qué estrategias utilizan, cómo aprenden sus estudiantes y qué resultados logran con los cambios que integran a sus clases. Finalmente, como consecuencia se instala la innovación educativa para consolidar una educación integral, de calidad y con proyección al futuro. Lo anterior requiere una revisión de las prácticas formales de innovación, establecidas en las orientaciones metodológicas de enseñanza de los programas de estudio de las diferentes asignaturas que integran las mallas curriculares, estrechamente ligadas al modelo educativo, y, las prácticas informales de innovación correspondientes a las formas en cómo las y los docentes las llevan a cabo, a partir de lo que realizan al interior del aula, que deriva de la creencia personal en torno a la innovación. Esto último debido a que las prácticas se enlazan con el rol de los agentes que componen la comunidad educativa de la institución, como se ha expuesto, la cultura educativa se co-construye entre

quienes la componen y también se incentiva con las oportunidades que brinda la institución a través de espacios de desarrollo académico, como es en este caso concursos de innovación educativa, donde puede participar todo el estamento académico.

3. Materiales y métodos

Tipo y diseño del estudio

Con la finalidad de observar las características de la cultura de innovación educativa desde las creencias y prácticas de los diferentes agentes de la comunidad académica, y para el logro de los objetivos, se optó por un diseño de carácter mixto de integración que se caracteriza porque ambas aproximaciones se entremezclan desde el inicio hasta el final, o al menos, en la mayoría de sus etapas. (Hernández et al., 2010). Se buscó comprender una realidad compleja, viendo la necesidad de un diálogo entre perspectivas teóricas, obtener profundidad y amplitud, descubrir paradojas y captar procesos. Desde la óptica de Mendizábal, el objetivo de los estudios mixtos es obtener una mayor comprensión, confianza en los datos, enriquecimiento, validez, amplitud y profundidad. (2018, p.5). En relación con el carácter temporal, este fue de un estudio transversal.

Participantes

Se consideró una muestra que incluyera a los diferentes agentes de la comunidad educativa para obtener una visión transversal de la innovación institucional. De esta manera, la muestra final se conformó por cuatro integrantes que ejercían un rol de dirección de una unidad (director de innovación, asesora pedagógica, vicerrector y director académico), con un rango etario entre los 37 y 65 años de edad y con diferentes formaciones profesionales. Cinco docentes, de ambos sexos, con proyectos de innovación de fondos concursables internos, de los últimos dos años anteriores al estudio, y que se desempeñaban como académicos en diferentes carreras de

la institución y, finalmente, cinco directores(as) de las áreas de estudio de la institución correspondiente a electricidad, humanidades, informática, administración y construcción.

En relación con el cuerpo académico, la muestra se conformó con 109 docentes de un total de 130 contratados, de acuerdo con la información entregada por la misma institución. La encuesta se aplicó al 84% del total de docentes mientras que, el 16% restante estaba constituido por académicos con licencia médica o porque se restaron de participar. El modelo educativo institucional de progresión del alumnado en formación, permite que el cuerpo académico imparta clases en los diferentes niveles educativos (instituto, centro de formación técnico y universidad), sin distinción para concursos de innovación o similares. Respecto a la caracterización de los participantes, el 53,2% de los encuestados correspondió a hombres, lo que es superior, pero no significativo al 46,8% de mujeres participantes. Se estimó como un dato interesante que el 23,9% de las y los académicos tuvieran menos de 30 años y un 21,1% de ellos se encontraban en un rango entre 31 y 36 años. Al unir ambos valores se obtuvo que un 45% de las y los académicos de la institución eran adultos jóvenes.

En lo que respecta a los años de docencia en la institución, los datos indican que el 67% tiene entre 1 y 5 años en la institución, mientras que el 22,9% posee entre 6 a 10 años de docencia; el tramo de 11 a 15 años sólo obtuvo un 7.3% y un 2,8% no indica este dato.

Técnicas e instrumentos

Para el levantamiento de datos con el equipo directivo de la institución, se optó por la entrevista semiestructurada, para lo cual las investigadoras crearon una pauta, sometida a juicio de expertos. La consulta tuvo como foco central la noción de innovación, elementos favorecedores y obstaculizadores de la innovación y las prácticas formales de innovación al interior de la institución.

En segundo lugar, se trabajó con docentes y directores(as) de área mediante *focus group*, para lo cual las investigadoras generaron una pauta de preguntas, validada por juicio de expertos, para

guiar la discusión. La consulta tuvo como foco central, la noción de innovación aplicada a la práctica pedagógica, así como los elementos favorecedores y obstaculizadores al interior de la institución.

Se efectuó un *focus group* con docentes que habían sido beneficiarios de proyectos de innovación en fondos concursables internos. La pauta diseñada para ello buscó conocer las experiencias de estos docentes en cuanto a los proyectos ejecutados, apoyo institucional y su visión en torno a las innovaciones realizadas.

De igual forma, se aplicó un cuestionario de carácter anónimo y confidencial al cuerpo docente, diseñado por las investigadoras, sometido a juicio de experto y posteriormente con una prueba piloto. El cuestionario consideraba preguntas abiertas, cerradas, y escala Likert. En este, se consultó acerca de la noción de innovación, áreas sobre las cuales creían posible innovar, relevancia que se le entregaba a la innovación al interior de la institución y ejemplos de innovaciones efectuadas por cada uno de ellos(as) en la sala de clases.

Procedimiento

El trabajo de campo se efectuó en el II semestre del año académico. Las entrevistas individualizadas, así como los *focus group* se realizaron previo acuerdo de reunión, instancia realizada por dos de las investigadoras, presentando los objetivos, alcances del estudio y firma de consentimiento informado. Para el caso del cuestionario aplicado al cuerpo docente, se efectuó una invitación abierta a participar del estudio, a través de una carta, enfatizando el carácter voluntario y confidencial. El cuestionario fue entregado de forma física, siendo respondido de forma directa por cada participante, el material fue recopilado más tarde por el equipo. Se utilizó el software IBM SPSS *Statistics* V.20 para los datos de la encuesta, los que se analizaron con estadística descriptiva. Para el caso de los datos generados por entrevistas y *focus group*, se trabajó con el programa Nvivo V.11.

Categorías para levantamiento de instrumentos:

- Visión institucional sobre la innovación y la innovación educativa.
- Elementos obstaculizadores de la innovación.
- Elementos favorecedores de la innovación.
- Prácticas formales de innovación educativa.
- Prácticas informales de innovación educativa.
- Rol de los agentes de la comunidad en la innovación educativa.
- Origen y desarrollo de la práctica formal: proyectos.
- Acompañamiento institucional en prácticas formales.

4. Resultados y discusión

Para este artículo se seleccionó uno de los objetivos del estudio que fue describir las creencias que poseen los diferentes agentes de la comunidad académica sobre la innovación educativa. En este apartado, se mostrarán los principales resultados de la encuesta aplicada a docentes de la institución de educación superior, así como de las entrevistas realizadas a los(as) directivos. El análisis se centra en las categorías a priori del estudio: (1) concepto de innovación y (2) rol del académico en la innovación educativa, haciendo la distinción por actor.

a. La perspectiva del cuerpo académico

La institución donde se realiza este estudio tiene funcionamiento en jornadas diurna y vespertina, el 51,4% del cuerpo académicos realiza clases en ambas jornadas, el 30,3% solo en jornada diurna y el 18,3% únicamente en jornada vespertina. Se observa que más de la mitad de ellas y ellos declaran impartir sus clases en ambas jornadas, lo que supone que permanecen gran parte del tiempo en aula impartiendo docencia, situación que podría ir en desmedro de la actividad innovadora por sobrecarga de trabajo, pues los contratos no contemplan asignación de tiempo a actividades administrativas y otras propias de la academia en educación superior, como la escritura de artículos científicos, investigación, trabajo

colaborativo e interdisciplinario, que permiten el desarrollo de espacios de reflexión que nutren la acción educativa.

La institución organiza anualmente concursos para promover la innovación educativa entre el cuerpo académico, a través de proyectos con financiamiento interno que obedecen a una política general de promoción de la innovación; pese a ello, solo el 12,8% reconoce su participación en estos, lo que da cuenta de un incipiente desarrollo en esta materia.

Las personas que declararon haber participado de estos proyectos de innovación, indican que se enfocaron principalmente en el “mejoramiento de la enseñanza a través de nuevas estrategias didácticas” como línea de intervención; seguido de proyectos que aluden a un “mejoramiento de la enseñanza con diseño e implementación en aula de recursos de aprendizaje y/o recursos didácticos”. Se consultó, además, acerca de la difusión de los resultados de estos proyectos entre la comunidad, punto que se reconoce como una debilidad, pues solo el 22,9% del total de proyectos ejecutados fue difundido, constatando de esta forma la pérdida de valiosas experiencias de creatividad e innovación educativa.

La participación de docentes en proyectos se vislumbra como un espacio educativo que promueve la creatividad y anima en los procesos (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolivar, 2020) sin embargo, no hay un lineamiento claro de lo que la política institucional entiende por innovación educativa más allá de la idea de transformación y cambio que subyace a las iniciativas. Esto implica que el profesorado presenta ideas sin lineamientos comunes.

Creencias de innovación

Al momento de indagar acerca de la posibilidad de innovar en aspectos de la práctica académica, el mayor porcentaje de las personas encuestadas percibe la posibilidad de innovar en estrategias metodológicas, seguido por la factibilidad de hacerlo en recursos y materiales pedagógicos. Sin embargo, más de la mitad de las personas consultadas cree que es posible hacerlo en otros aspectos como evaluación, contenidos y en objetivos de aprendizaje. Esto se contrapone

con la disposición institucional, desde nivel central, donde se diseñan los programas de asignatura que no pueden ser modificados en ningún aspecto de los mencionados. La Subdirección de Currículo y Evaluación es responsable de la creación de lineamientos curriculares, de resguardar la calidad y pertinencia en el desarrollo de procesos y productos vinculados al currículo y a la evaluación en las áreas académicas de acuerdo con el modelo educativo y curricular. Por su parte, el área de Formación Transversal es responsable de desarrollar líneas curriculares complementarias a las especialidades, como ciencias básicas y formación para la empleabilidad, además del desarrollo de un modelo de competencias genéricas y de un conjunto de innovaciones curriculares destinadas especialmente a potenciar la articulación y flexibilidad del sistema integrado.

En concordancia con lo anterior, se consultó cuáles aspectos eran factibles de innovar, a saber, objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, recursos, materiales pedagógicos y prácticas de evaluación; al respecto el cuerpo académico indica que en todos ellos es posible realizar innovación. Esta respuesta se considera interesante de observar, dado que la institución entrega los lineamientos de cada asignatura a través de descriptores y programas que contienen todos estos elementos determinados por la Dirección de Docencia.

Tabla 1. Elementos del currículo con factibilidad de innovar.

| | Objetivos de aprendizaje | Contenidos de enseñanza | Estrategias metodológicas de enseñanza | Recursos y materiales pedagógicos | Evaluación |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|--|-----------------------------------|------------|
| Muy posible | 43,1 | 47,1 | 72 | 73,8 | 51 |
| Posible | 20,6 | 21,6 | 15,9 | 11,2 | 26,9 |
| Relativamente posible | 13,7 | 17,6 | 6,5 | 8,4 | 14,4 |
| Imposible | 8,8 | 4,9 | 0,9 | 1,9 | 2,9 |
| Muy imposible | 13,7 | 8,8 | 4,7 | 4,7 | 4,8 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, ¿es posible innovar en los aspectos antes señalados? Bajo el modelo de esta institución educativa, sólo podrían efectuarse innovaciones en los recursos y materiales pedagógicos y prácticas de evaluación.

Como se observa en la tabla N°1, el 40,4% de los encuestados consideró muy posible innovar en los objetivos de aprendizaje de los programas de asignaturas; el 44% selecciona como muy posible innovar en los contenidos y el 48% indica como muy posible innovar en las formas de evaluación. Algo similar se puede verificar en torno a las estrategias metodológicas de enseñanza, pues el 70,6% de los encuestados consideran como muy posible innovar en ellas y el 72,5% clasifican en la misma opción la selección de recursos y materiales de enseñanza. Aspectos que, de acuerdo con la estructura metodológica y didáctica de los programas de estudio, no es factible de intervenir pues son determinados desde el área de desarrollo curricular de la institución.

Desde lo expuesto, se evidencia que existe confusión en la conceptualización de la innovación, pues al tomar como referencia el modelo institucional, -tal como se menciona en apartados anteriores-, cada una de las asignaturas se basa en un descriptor o programa que indica objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluar los aprendizajes; de ahí que los(las) académicos que consideren innovar en estos aspectos evidencian desacierto y poca precisión del concepto y sus alcances.

Asimismo, los procesos innovadores se instalan si se producen diferentes cambios que involucran finalmente a diversos estamentos en las unidades educativas. Marcelo (1995) plantea que, en una primera etapa de la innovación, que la denomina iniciación, el proceso involucra a los agentes administrativos como al profesorado, siendo necesario señalar que cuando la propuesta proviene de los estamentos jerárquicos puede encontrar una natural resistencia entre los(a) docentes porque se considera algo impuesto. En contraposición, cuando la innovación proviene de éste, el proceso podría resultar más fluido, como lo plantea (Marcelo 1995), ya que al surgir de las mismas necesidades detectadas por los(as) académicos son más fácilmente aceptadas.

Tabla 2. Razones de los/las académicos/as para innovar.

| | Desarrollo profesional | Necesidades de estudiantes | Aporte de recursos económicos | Por instrucción de la institución |
|-------|------------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| Sí | 75,2 | 84,1 | 17,9 | 3,8 |
| No | 24,8 | 15,9 | 82,1 | 96,2 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla N°2 resume las respuestas de las y los encuestados en relación con cuáles son las dos principales razones para innovar, las respuestas indican que el 75,2% lo realiza por desarrollo profesional, el 84,1% indica que corresponden a respuestas a las necesidades que detectan en sus estudiantes; solo un 17,9% las llevan a cabo para obtener recursos por medio de los proyectos concursables institucionales y un 3,8% como respuesta a las propuestas institucionales.

Dentro de este aspecto, se puede interpretar que los(as) académicos centran sus esfuerzos en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, dada la alta importancia que asignan a las necesidades educativas que presentan. En relación a esto, el estudio evidenció que existe una innovación de carácter informal que, al no estar sistematizada, carecería de la evaluación de su impacto y forma de implementación, siendo una respuesta aleatoria e intuitiva que estaría condicionada a las competencias disciplinares de cada académico y el conocimiento y manejo de aspectos relacionados con la didáctica de la enseñanza, por tanto, se aleja de la condición o sustento en la reflexión conjunta y colaborativa de la comunidad institucional para la mejora del aprendizaje de los(as) estudiantes (Mai, 2014).

Tabla 3. Creencia de los/las académicos/as en qué es posible innovar

| | Innovación en los objetivos | Modificación en la estructura de la clase | Utilización de otros espacios | Modificación estrategias de enseñanza según estudiantes | Modificación de los recursos |
|-------|-----------------------------|---|-------------------------------|---|------------------------------|
| Sí | 10,9 | 35,8 | 51,4 | 78,9 | 57,8 |
| No | 89,1 | 64,2 | 48,6 | 21,1 | 42,2 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se indica en la Tabla N°3, los resultados muestran que las personas participantes estiman que la innovación educativa se refiere principalmente a la modificación en las estrategias de enseñanza como resultado de las características de los(as) estudiantes (78,9%), seguido por una modificación de los recursos y materiales (57,8%) como apuntes, guías, lecturas, entre otros, lo cual es coherente con lo señalado en puntos anteriores del análisis realizado. Aparece vinculada a la innovación los espacios (51,4%), es decir, innovar es realizar actividades fuera de la sala de clases en espacios no habituales como laboratorios, parques, plazas o halls. El 35,8% de las personas participantes considera que se realiza innovación al modificar la estructura de la clase, lo que implica la modificación de la estructura didáctica básica de una clase, es decir, el inicio, desarrollo y cierre de ésta.

b. La perspectiva del equipo directivo

Concepto de innovación educativa

Para indagar en las prácticas de innovación educativa, se consultó al equipo directivo cómo entienden la innovación y su importancia en la institución. Se observa que los participantes definen, la innovación como cambio o ideas que intentan introducir mejoras. Así queda manifestado en los discursos: *“Innovación se asocia a nuevo conocimiento, entregar algo nuevo en un contexto que puede ser un contexto ya utilizado anteriormente”* (D.3)

Es posible visualizar lo señalado por Marcelo (1995) que la innovación puede incluir no sólo a cambios curriculares, sino también nuevos procesos, productos, ideas, e incluso personas. Nuevos procedimientos de atención, nuevos libros de textos, o incluso un nuevo director puede legítimamente considerarse como innovación educativa.

“Las innovaciones son cambios, pero no todos los cambios son innovaciones, para que los cambios sean innovaciones tienen que ser cambios más valor, o sea, es un cambio y este cambio le sirve a alguien, le generó un cambio positivo a alguien, si no le generó un impacto a alguien no es innovación es solo creatividad” (D.4)

La idea de novedad se acerca a lo que es la innovación, aspecto que concuerda con lo que indica la teoría; no obstante, no se percibe una profundidad de la noción de innovación, no se hace una vinculación sobre en qué aspectos se puede llevar a cabo y cómo se involucran los diferentes agentes de la comunidad educativa. En este mismo sentido, Carbonell (2002) enfatiza que la innovación es más bien un proceso cuyo propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes. Por su parte, Lomba y Pino (2017) se refieren a la innovación como un proceso largo que se sitúa en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa, entre una variedad de aspectos y cuyo fin sería modificar la realidad vigente, cambiando actitudes y concepciones, alterando métodos e intervenciones para transformar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“La innovación es buscar una forma distinta de hacer las cosas” (D.1)

Carbonell (2002) destaca que una “de las carencias –de la innovación–, ha sido su desnudez ideológica y su creciente pragmatismo” enfatizando prácticas que adolecen de contenidos, se han banalizado y son escasamente formativas; enfatizando entonces que muchas de ellas no tienen un sustento teórico que las avale. Desde esta perspectiva, la innovación educativa es más profunda que un mero cambio en la sala de clases, debe ser planificada, prolongada,

con objetivos que apunten a un mejoramiento del proceso, a la vez que refleja una postura teórica y no una simple acción momentánea y sin fundamento.

En el marco institucional, los(as) entrevistados describen dos tipos de innovación: la productiva y la educativa. La primera está en el centro del quehacer de la institución, orientándose al desarrollo productivo del país y la segunda se dirige a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando que, a través de ellas, la institución sea más eficiente en el cumplimiento de su misión educativa.

Rol del o la académico(a) en la innovación educativa

Al indagar sobre la innovación en el ámbito educativo, se visualiza en los discursos la valoración e interés por fortalecerla al interior de la institución. En este sentido, el rol de los(as) académicos adquiere protagonismo para los participantes al momento de promover la innovación, idea que es compartida por Ríos-Cabrera y Ruíz-Bolívar (2020), quienes plantean que las acciones innovadoras nacen en el seno del interés del docente por entregar los contenidos de una manera atractiva que promueva la motivación en sus estudiantes, como también incorporar el desarrollo de competencias profesionales y personales en pro del desarrollo integral de los mismos. Desde el aprendizaje, la motivación estaría en generar espacios para que el alumnado alcance un desempeño basado en la autonomía, responsabilidad y compromiso por su propia formación.

Los(as) entrevistados destacan como una condición fundamental para la implementación de la innovación educativa el compromiso del cuerpo académico, lo que se evidencia en lo anteriormente expuesto. Uno de los entrevistados manifiesta con relación a este punto:

“Hay varios factores, el principal factor es que los docentes tengan ganas de innovar, son ellos los que hacen las clases y están en el día a día con los alumnos” (D. 2)

O, como el siguiente entrevistado indica:

“Eso significa todo un proceso de reposicionar de reencantar a jóvenes y hacerlos ver que ellos pueden y yo creo que, nuestros docentes tienen esa característica y al tener esa característica y al tratar de hacer que todos aprendan de una u otra forma sin tocar la música completa están tocando las teclas de la innovación” (D.1)

Para que la labor del académico sea exitosa, los(las) entrevistados señalan que es necesario contar con el apoyo institucional que permita a docentes la promoción y sistematización de experiencias, capacitación y participación, motivándoles a protagonizar los procesos de innovación junto con sus alumnos(as), idea compartida por Ríos-Cabrera y Ruíz-Bolívar (2020), quienes señalan que el profesorado es considerado como actor clave en los intentos de alcanzar la calidad en la educación. Un entrevistado afirma:

“El docente tiene mayor peso en lo que es la innovación y después bueno todo el aparataje administrativo que apoye (...). Porque son los docentes los que tienen al alumno en clases o sea si no innova los alumnos se van a aburrir y no van a ir a clases van a considerar que la formación que están obteniendo no es la más adecuada” (D.2).

En relación al rol que le cabe al profesor en la innovación educativa, Álvarez (2015) también señala que es el docente el responsable central de conducir procesos de mejora escolar, porque su potencial va más allá de la puesta en marcha de buenas prácticas, logrando con ello la transformación social; más aún, Álvarez (2015) da cuenta que la transformación implica un diálogo igualitario entre todas las personas de la comunidad, produciendo una solidaridad de sus acciones que permitan posibilitar desafíos comunes, acordados por todos, tratando de acabar con la exclusión educativa y social de estudiantes.

Por tanto, frente a este escenario es que la innovación se ve como algo “necesario” acorde a los tiempos que se viven y a las exigencias de calidad que se espera de una institución de educación superior. En este marco, el(la) profesor cobrará especial relevancia de los procesos que se viven en el interior, atribuyéndose la responsabilidad

de los resultados académicos, permanencia e interés del estudiante. La innovación se percibe como un objeto atractivo, pero no siempre fácil de lograr, pues presenta varios obstáculos.

“La base de cambio tiene que ver con la cultura entonces hay que acercarse ahí, hay que acercarlos a la dinámica de la innovación, hay que acercarlos a la dinámica del cambio, hay que abrirles su cultura trayendo expertos, haciendo seminarios, generando el conocimiento, promoviendo el conocimiento” (D.4)

En consecuencia, y como lo señala Macanchi, et al., (2020) construir una cultura de la innovación es un reto de la educación superior para el siglo XXI, pues en ella descansa la posibilidad de alcanzar la excelencia académica y el reconocimiento social en cuanto comunidad creativa y proactiva. De esta forma, las instituciones deben centrar sus esfuerzos en el cuerpo académico, ya que estos deben contar con una sólida preparación como docentes, pero también tener sólidas competencias profesionales que les permitan vincular su formación, la enseñanza y la investigación. Emerge la idea del profesor integral de educación superior, aquel que debe estar en permanente desarrollo profesional, desempeñándose en la docencia; generando nuevo conocimiento a través de la investigación (Rodríguez-Dueñas et al., 2017) y vinculación con el mundo público y/o privado; todas acciones que impactarán de forma positiva en la formación del estudiante.

Los(as) entrevistados destacan que el principal motor de la innovación es la gente, es decir, lo más importante es contar con profesionales críticos que estén abiertos a lo diferente. Oppenheimer (2014) señala que el talento de la gente creativa es lejos el principal motor de la innovación.

“Para mí los docentes hacen innovación, aunque no se den cuenta todos los días que lo están haciendo” (D.1)

Se destaca que la institución pretende generar una cultura innovadora como un camino para la mejora en educación, teniendo como

desafío impulsar, orientar y acompañar todo el proceso de innovación para estimular la formación de equipos interdisciplinarios. En este sentido, un entrevistado menciona:

“Yo tengo esperanzas que, con los proyectos académicos, de la jerarquización docente, que tiene cierto norte a ordenar a los docentes y darle oportunidades a algunos para que hagan investigación yo creo que va a estar claramente más marcado el tema” (D.1)

Las palabras de las personas participantes dan luces de los desafíos pendientes. El modelo institucional aboga por un discurso en torno a la innovación, pero pese a ello, se requiere de políticas institucionales más fuertes en torno al impulso de la innovación educativa, fomentando la investigación entre sus docentes; generando tiempos y recursos económicos, así como la inversión en capital humano avanzado que facilite los cambios en los procesos. En las entrevistas, se visualiza una mirada positiva a los cambios que se están implementado institucionalmente, ya que todos ellos tributarán a tener un cuerpo académico que trabaje en la concreción de conocimiento, investigación y extensión, asumiendo que esto permitirá mejorar la enseñanza y aprendizaje que hoy día existen.

Características de un docente innovador

Convertirse en un sujeto innovador implica para todos los(as) entrevistados reinventar su práctica y las metodologías de enseñanza para adaptarlas a los nuevos desafíos de sus estudiantes. Un docente innovador es comprometido, creativo y preparado para estimular la educación de cada generación con necesidades y características diversas. Los(as) entrevistados señalan que los estudiantes, gracias a las nuevas tecnologías, tienen mayor acceso al conocimiento en todo momento y lugar, causando cambios profundos en las formas de enseñanza. Sin duda, esto requiere por parte de los y las docentes asumir un rol dinámico y de acompañamiento para que el estudiante, se sienta libre, motivado y protagonista de su aprendizaje. Los participantes indican:

“Es un docente que busca generar un cambio en la estructura del aprendizaje. Del aprendizaje formal, buscar algo nuevo, algún tipo de cambio porque todas las generaciones de estudiantes, de chicos van cambiando, ellos vienen con innovaciones en su aprendizaje, entonces no se puede enseñar lo mismo de siempre que se les pasaba a otras generaciones, si las generaciones son distintas, hay que innovar. Tiene que ser un docente que se adapte a las nuevas generaciones de los chiquillos” (grupo focal z.1)

Convertirse en un docente innovador implica también una reflexión constante sobre sus propias prácticas, cuestionando críticamente sus habilidades, métodos de enseñanza y relaciones con sus estudiantes. Por este motivo, es esencial la autocrítica y conocimiento del grupo que guiará.

“Un docente que quiera hacer innovación básicamente se está cuestionando siempre si su práctica es atingente o corresponde al grupo humano” (grupo focal, c.1).

“Hay que tener un poco de conciencia social, (...) tenemos que ser observadores, tenemos que ser críticos y además también tenemos que desarrollar otras habilidades como el trabajo en equipo” (grupo focal, a.1)

Los relatos de los(as) entrevistados indican que la innovación va de la mano con la introspección del propio quehacer. Además, la innovación está conectada con la posibilidad de mejorar las relaciones humanas, comunicarse de manera más efectiva buscando y creando soluciones a diversos problemas con sus estudiantes, en otras palabras, la innovación permite al docente el establecimiento de una relación de confianza cautivando y apoyando a sus estudiantes. (Walder, 2017).

Finalmente, creemos que son las instituciones de educación superior las encargadas de generar las condiciones de llevar a cabo la innovación, ya que la creación de una cultura de innovación es un fuerte desafío (Macanchi, et al., 2020), pues debe pasar de un discurso institucional a una praxis consciente, planificada y participativa por todos y todas los integrantes de la comunidad, identificando

áreas problemáticas y necesidades de cambio que van asociadas al mejoramiento de la calidad de la formación mediante la inversión en capital humano, que genere investigación científica (Rodríguez-Dueñas, et al., 2017) y un fuerte trabajo colaborativo.

5. Conclusiones

La urgencia de innovar en la educación superior se fundamenta en que las universidades tienen un vínculo indisoluble con la sociedad, influyendo determinadamente en el desarrollo sociocultural y económico (Tejada, 2018), por ende, si la innovación tiene insuficiencias y carencias en el sistema educativo afectará al entorno. Para que la dinámica innovadora se despliegue es necesario incrementar e incentivar la participación de los diferentes actores, integrando docencia e innovación con el entorno regional y nacional; en otras palabras, la innovación es un proceso educativo y también social.

Conocer las creencias de la innovación de directivos(as) y docentes es relevante porque subyacen los marcos interpretativos de innovación que comparte la comunidad educativa. House (1988), indica que “las personas están unidas por significados compartidos, que se apoyan en valores comunes” (p.7). Aunque no todos deben estar de acuerdo con la misma imagen de innovación y pueden existir variados significados y perspectivas, incluso fragmentadas y diferentes entre sí, es fundamental detectar un marco de referencia en común y/o establecer las divergencias.

La característica de la cultura de innovación educativa de la institución del estudio se apoya en la importancia de innovar en la educación superior, no obstante, se contrapone a ello, una imprecisión conceptual, una falta de visión en común y fronteras difusas entre la innovación educativa y productiva como foco del proceso de enseñanza, lo que se traduce en prácticas informales de innovación educativa basadas en la visión individual del profesorado.

El estudio revela la creencia que la innovación educativa se considera necesaria por el cuerpo académico y directivo de la institución,

lo que se transforma en un elemento facilitador de ella. Más aún, se evidencia que, en el proceso de aprendizaje del estudiantado, donde confluyen una serie de variables como la heterogeneidad cultural, social y familiar, estilos de aprendizaje y rendimiento académico, entre otros, la innovación educativa contribuye a enriquecer la formación integral del estudiantado a partir de la implementación de prácticas formales de innovación por parte de las y los docentes.

Sin embargo, al no encontrar espacios de reflexión conjunta, evidenciado en una política institucional que la favorezca, se constata una innovación educativa condicionada al interés del cuerpo académico. Por consiguiente, se puede plantear que la visión institucional y de los agentes de la comunidad, si bien valoran la implementación de prácticas innovadoras, se devela la existencia de una visión difusa de su concepto que se transforma en un obstáculo para la realización de prácticas formales e informales.

Finalmente, pese a la relevancia de la innovación en la transformación de la educación, su implementación no está exenta de dificultades y tensiones, pues como señalan las personas participantes del estudio, deben existir políticas educativas robustas con respecto a la innovación y su rol en el proceso formativo. La escasa difusión de los proyectos de innovación como una práctica formal, sumado a las dificultades para el trabajo colaborativo y creativo del cuerpo académico, se presentan como importantes desafíos institucionales necesarios de abordar para la instalación de una cultura de innovación que se traduzca en una educación de calidad centrada en el desarrollo de competencias personales y profesionales de los y las futuros y futuras egresados(as).

Referencias

- Acosta W. (2016). *Innovación social educativa: Un camino a la transformación de la realidad educativa*. Santiago de Cali: Editorial Redipe.
- Alija T., Loro, F. y Cazzanelli, S. (2016). *Caminos de aprendizaje: experiencias de innovación docente en la Universidad Francisco de Vitoria*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: Teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292.
- Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de Educación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5 (28),19-31.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Pedro Cañas (coord.), *La Innovación educativa* (pp. 11-27). Madrid: AKAL.
- Carbonell J. (2006). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- González, N., Fernández, J. y Reynaga C. (2019). Aprendizaje y práctica de la innovación en la universidad: actores, espacios y comunidades. *IE Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 239-256.
- Castells M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Educarchile (s.f.). *Innovación en el aula: viaje hacia el corazón del estudiante*. Recuperado de <https://beta.educarchile.cl/innovacion-en-el-aula-viaje-hacia-el-corazon-del-estudiante>
- EDUCACIÓN 2020 (26 julio de 2018). *La innovación pedagógica como estrategia para avanzar a una educación más inclusiva*. Recuperado de <http://educacion2020.cl/noticias/la-innovacion-pedagogica-como-estrategia-para-avanzar-a-una-educacion-mas-inclusiva/>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García-Peñalvo, F. J. (14-18 de noviembre de 2016). *En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje*. [Paper] I Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa, CITIE 2016 Perú.
- 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, 223-245.

- Granstranda, O. y Holgersson, M. (2000) Innovación ecosystems: A conceptual review and a new definition. *Technovation*, 90, 2-12.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hil
- House, E. (1998). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnología, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- Iglesias, M., Lozano, I. y Roldán, I. (2018) La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.
- Lomba, L. y Pino M. (2017). Dificultades de los docentes en procesos de cambio y mejora en escuelas. *Revista de Estudios Investigación Psicología y Educación*, 5, 132-137.
- Mai, A. (2014). El Concepto de Innovación Pedagógica en la Educación. *Journal Education*, 3(3), 195-202.
- Macanchi, M., Orozco, B. y Campoverde, M. (2020) Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Marcelo, C., Mignorance, P., Estebaranz, A., Mayor, C., Parrilla, M., Rodríguez, J. M., Coronel, J. M. y Sánchez, M. (1995). La Innovación como Formación. En Antonio Revilla y Luis Villar (Coords.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Marcelo, C. (2016). La innovación en la Universidad: del Gatopardo al iPhone. *Revista de la Innovación en Educación Superior*, 1(1), 27-60.
- Margalef, L. y Arenas A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 47, 13-31.
- Mendizábal, N. (2018). La Osadía en la Investigación: el Uso de los Métodos Mixtos en las Ciencias Sociales. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 27(2), 5-20.
- Mayorga, R. y Pascual, J. (2019). Innovación educativa y producción de identidades: el caso del Programa Interdisciplinario de Investigación Escolar. *Educação e Pesquisa*, 45,1-19.
- Oppenheimer, A. (2014). *Crear o morir: la esperanza de Latinoamérica y los cinco secretos de la innovación*. México: Debate.

- Rimari, W. (s.f). *La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo*. [Archivo PDF]. Recuperado de https://nanopdf.com/download/la-innovacion-educativa-un-instrumento-de_pdf#
- Ríos-Cabrera, P. y Ruíz-Bolivar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista de Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212.
- Rodríguez-Dueñas, W., Denegri, J. y Alcocer, M. (2017) Innovación pedagógica: Una oportunidad para la comunidad universitaria en donde todos ganan. *Reflexiones Pedagógicas UROSARIO*, 11, 1-12.
- Romero, R. (2014). *Condiciones para el desarrollo y adopción de innovación pedagógica en Inacap*. Santiago: CIEDU, Universidad Tecnológica de Chile.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Salinas, J. (Enero de 2009). *Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje*. [Conferencia]. II Congreso Internacional de Educación a Distancia y Tic. Lima Perú.
- Tejada, J. (2018) La docencia universitaria en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias. En Oswaldo Leyva, Francisco Ganga, José Tejada y Abraham Hernández (Coords.), *La Formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 93-119). Ciudad de México: Tirant Humanidades.
- Walder, A. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71-82.

Recibido: 08.06.2021 Aceptado: 12.09.2021