



UNIVERSITAT<sub>DE</sub>  
BARCELONA

## Caracterización del docente innovador de educación superior en Chile: estudio de un caso

Carol Halal Orfali



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE INNOVADOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: ESTUDIO DE UN CASO

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Doctoranda: Carol Halal Orfali

Director: Dra. Juana María Sancho Gil

Tutor: Dra. Juana María Sancho Gil

Membre de la

LE  
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC

Barcelona  
Knowledge  
Campus



Health Universitat  
de Barcelona  
Campus

# TESIS DOCTORAL

## CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE INNOVADOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: ESTUDIO DE UN CASO

Carol Halal Orfali

Directora y tutora: Dra. Juana María Sancho Gil

Programa de Doctorat en Educació i Societat

Facultad de Pedagogía

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Barcelona, septiembre de 2019



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Solo en la oscuridad puedes ver las estrellas.

Martin Luther King<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La frase consultada no tiene los datos necesarios para referenciarla, ya que fue encontrada en un sitio de divulgación. Recuperada de <https://www.exitosuperacionpersonal.com/frases-de-martin-luther-king/>



## Agradecimientos

- ❖ A mis maravillosos hijos Catalina, Juan Ignacio y Nicolás, ustedes son mi eterna inspiración.
- ❖ A mis padres que han estado siempre presentes con su amor y protección.
- ❖ A mis hermanos Katia y Akram por su permanente apoyo, comprensión e incondicionalidad.
- ❖ A la Dra. Juana Sancho y al Dr. Fernando Hernández por sus enseñanzas, generosidad y cariño.
- ❖ A Neus Parés y Pere Pons, amigos del alma que me acogieron y acompañaron en todo este recorrido y más allá de él.
- ❖ A Lisiane Vandresen, amiga, doctoranda y hermana expatriada, con quien compartí las luces y sombras de este largo proceso.
- ❖ A mis amigas y amigos en Chile: Cristi, Pao, Fran, Juan José, José Antonio, Mari e Ivone, muchas gracias por su hermosa amistad.
- ❖ A mis amigas y amigos catalanes Carmen Sánchez, Elena Noguera y Agustí Ten, mi eterna gratitud por ayudarme desde los inicios de este “viaje”.



## Tabla de contenido

Agradecimientos .....	5
Índice de Tablas .....	11
Índice de Figuras .....	13
Introducción .....	15
Introduction.....	19
Capítulo 1. De mi interés por indagar sobre la configuración del docente innovador en una universidad chilena .....	25
1.1 Mi relación con la innovación educativa.....	25
1.2 Primera aproximación a la investigación .....	28
1.3 A modo de conclusión.....	39
Capítulo 2. Marco general de la educación superior .....	41
2.1 Introducción.....	41
2.2 Los desafíos de la educación superior del siglo XXI.....	42
2.3 Contexto de la educación superior.....	51
2.4 Elementos que configuran una institución de educación superior (IES).....	55
2.5 Gestión en las instituciones de educación superior.....	63
2.6 Buenas prácticas en IES.....	76
2.7 El estudiante de la educación superior del siglo XXI.....	87
2.8 A modo de conclusión.....	91
Capítulo 3. Los docentes y las prácticas innovadoras en el S. XXI .....	93
3.1 Introducción.....	93
3.2 Marco en el que se sitúan las prácticas innovadoras.....	94
3.3 La práctica pedagógica: un espacio para la innovación .....	97
3.4 El rol del docente: una identidad en construcción.....	102
3.5 Docentes innovadores: gestores educativos para la denominada sociedad del conocimiento.....	107
3.6 La innovación a través de cuatro instituciones.....	116
3.7 A modo de conclusión.....	130
Capítulo 4. Trayectorias y subjetividades en la construcción del docente innovador. 133	
4.1 Introducción.....	133

4.2	Identidad personal, social y profesional .....	133
4.3	Trayectorias de vida.....	143
4.4	El curso de vida.....	147
4.5	A modo de conclusión .....	152
Capítulo 5_ Marco Metodológico .....		1555
5.1	Introducción.....	155
5.2	Problema y objetivos de investigación .....	1555
5.3	Perspectiva de Investigación .....	157
5.3.1	Estrategia metodológica y alcance de la investigación.....	158
5.4	Metodología de la investigación .....	158
5.4.1	Estudio de Caso.....	160
5.4.2	Microetnografías.....	162
5.5	Fases de la investigación .....	163
5.6	Diseño y técnicas de producción de información.....	164
5.6.1	Entrevista en profundidad.....	166
5.6.2	Revisión documental.....	167
5.6.3	La observación.....	168
5.6.4	Triangulación.....	169
5.7	Descripción de técnicas de análisis .....	169
5.7.1	Antecedentes generales.....	170
5.7.2	Estrategias de análisis de información.....	171
5.7.3	Naturaleza y forma de los datos.....	172
5.7.4	Organización de la información.....	172
5.7.5	Datos emergentes.....	173
5.7.6	Procesamiento de la información.....	173
5.9	Consideraciones éticas .....	174
5.9	Rigor científico .....	175
6	A modo de conclusión.....	178
Capítulo 6_ La Institución de Educación Superior investigada .....		181
6.1	Introducción.....	181
6.2	La institución.....	181

6.3 Condiciones que favorecen la innovación en la institución .....	186
6.4 Condiciones que dificultan la innovación en la institución .....	2044
6.5 A modo de conclusión.....	217
Capítulo 7. Los profesionales dedicados a la gestión y su mirada de la innovación...	<u>220</u>
7.1 Introducción.....	220
7.2 Aportaciones de los directivos .....	222
7.2.1 Innovación y liderazgo.....	222
7.2.2 Contexto laboral.....	231
7.3 Facilitadores y obstaculizadores .....	238
7.3.1 Facilitadores.....	238
7.3.2 Obstaculizadores.....	244
7.4 A modo de conclusión.....	251
Capítulo 8. La mirada del docente innovador .....	2534
8.1 Introducción.....	254
8.2 Perspectiva de los docentes.....	2545
8.2.1 Dimensión personal.....	255
8.2.2 Dimensión profesional.....	263
8.2.3 Dimensión laboral.....	268
8.3 A modo de conclusión.....	275
Capítulo 9. Conclusiones .....	279
9.1 Limitantes de la investigación .....	306
9.2 Prospectivas de la investigación .....	309
10. Referencias.....	312
11. Anexos.....	341



## Índice de Tablas

Tabla 1: Participantes en las entrevistas .....	31
Tabla 2: Definición de categorías generales, análisis cualitativo de las entrevistas a docentes innovadores .....	33
Tabla 3: Definición de subcategorías utilizadas en el análisis a partir de las entrevistas a docentes innovadores .....	35
Tabla 4: Categorización de Innovaciones según Zabalza .....	100
Tabla 5: Dimensiones de un docente de Educación Superior según Zabalza .....	104
Tabla 6: Convergencia de competencias profesionales docentes .....	112
Tabla 7: Cuadro comparativo de las Universidades analizadas .....	121
Tabla 8: Fases de la investigación .....	163
Tabla 9: Distribución de entrevistas por participante .....	167
Tabla 10: Criterios éticos utilizados .....	174
Tabla 11: Criterios de rigor científico .....	176
Tabla 12: Participantes en las entrevistas (marcados en gris los entrevistados) ..	221
Tabla 13: Participantes en las entrevistas (marcados en gris los entrevistados) ...	254
Tabla 14: Vínculo entre el contexto institucional y el concepto universidad empresa .....	287
Tabla 15: Algunas características del docente innovador .....	295



## Índice de Figuras

Figura 1: Categorización para explicar la transición de las IES como institución social a una organización social .....	58
Figura 2: Roles de la Educación Superior .....	61
Figura 3: Red Semántica N°4: Análisis de percepción de concepciones innovadoras de directivos.....	223
Figura 4: Red Semántica N°5 Análisis de percepción de concepciones laborales de agentes directivos .....	231
Figura 5: Red Semántica N°6 Análisis de percepción de facilitadores de la innovación reconocidos por agentes directivos .....	239
Figura 6: Red Semántica N°7 Análisis de percepción de obstaculizadores de la innovación reconocidos por agentes directivos .....	2445
Figura 7: Red Semántica N°1 Análisis de la dimensión personal de docentes innovadores.....	255
Figura 8: Red semántica N°2 Análisis de la dimensión profesional de docentes innovadores .....	263
Figura 9: Red semántica N°3 Análisis de la dimensión laboral de docentes innovadores .....	269



## Introducción

Esta tesis doctoral es el resultado de una investigación que se basa en el interés por descubrir y analizar lo que caracteriza a un docente innovador. Este interés surgió en mí a partir de la experiencia laboral y la consiguiente inquietud intelectual que he venido desarrollando durante los últimos años en Chile. Los docentes innovadores que han colaborado en este estudio son profesionales de diversas áreas del conocimiento, ejercen la docencia en una Institución de Educación Superior (IES) presente en todo Chile, con carreras técnicas y profesionales (hablo en detalle de ella en el Capítulo 6). Esta institución promueve la innovación educativa, entregando para ello espacios e incentivos, aunque igualmente presenta barreras para su desarrollo, algunas de las cuales están relacionadas con las situaciones contractuales, las condiciones de entrada de los estudiantes, entre otras.

A pesar de las complicaciones, los docentes innovadores muestran condiciones que los llevan a adoptar un modo de trabajo fundamentado en la implementación permanente de nuevas estrategias de enseñanza, que esperan se transformen en mejores opciones para acompañar a los estudiantes en su proceso de formación. Lo anterior por largo tiempo llamó mi atención, durante ocho años, mi rol en la IES fue el de ser directora del Centro que se encarga del desarrollo y promoción de la innovación educativa, por lo que pude trabajar muy cerca de todos ellos, acompañarlos en sus implementaciones a través de formación, *mentoring*, trabajo conjunto, entre otros.

Esta investigación es un estudio de caso, su enfoque es interpretativo fenomenológico. A través de la perspectiva interpretativa, intenté analizar las acciones de los docentes innovadores, al escuchar sus testimonios y, a partir de ellos, dialogar con la interpretación que esos profesores le dan a su propia conducta innovadora. El enfoque fenomenológico permitió que me aproximara a la realidad desde el significado que los profesores les dan a los fenómenos que han vivido y que constituyen el mundo a investigar.

Estudié las interrelaciones durante la formación y desempeño profesional de los docentes; las formas de relaciones generadas con sus pares y el contexto en el que viven y se desarrollan, para con ello intentar entender por qué innovan, cómo se desarrolla su práctica docente y qué les ocurre en ella.

A través de micro-etnografías pude observar lo que hacen los docentes innovadores, qué esperan lograr y cómo buscan aprender para saber más y dar más a sus estudiantes. Todo ello me acercó a la compleja relación entre la práctica docente de estos innovadores y su implementación en aula, lo que me ayudó a entender sus objetivos, anhelos, proyecciones y aprehensiones. Lo anterior, dado que los proyectos de innovación se diseñaron e implementaron de la mano del Centro responsable del desarrollo y promoción de la innovación educativa, del cual yo era su directora. Esta función me permitió observarlos, escucharlos y acompañarlos en los diversos procesos de desarrollo y formación, me refiero a talleres, actividades académicas de extensión, entre otros. Sumado a ello tuve la posibilidad de analizar documentos y publicaciones para indagar lo que los docentes hacen, el contexto en el que trabajan y la cultura de innovación existente.

La información necesaria para responder a los objetivos de esta investigación fue obtenida fundamentalmente a través de entrevistas, a partir de las cuales pude adquirir información relevante y necesaria al oír, de los propios participantes, cuáles habían sido sus trayectorias personales (familiares), de formación (desde la escuela a la universidad) y laborales (sus experiencias, cómo llegaron a la IES estudiada y cuáles han sido sus funciones en ella).

Esta investigación, a mi juicio, contribuye con una mirada distinta de los docentes innovadores, sus motivaciones y recursos personales. Muestra sus vivencias, percepciones y estilos de trabajo, todo ello enmarcado en circunstancias específicas que de una u otra forma impactan en los espacios y decisiones institucionales y en las prácticas educativas. Nos recuerda que la vida personal, profesional y las condiciones laborales contribuyen a construir al profesional en cuanto a la concepción de la función que ejercen, el sentido de

pertenencia con el ejercicio de esa función, sus potencialidades para innovar, la motivación y satisfacción que le provoca vivir la docencia.

En lo que respecta a la contribución para las Instituciones de Educación Superior (IES) y considerando que esta investigación concluye planteando algunas características de los docentes innovadores y las condiciones que favorecen y obstaculizan la innovación educativa, las IES pueden fortalecer el trabajo que realizan con los docentes que innovan, proporcionándoles las mejores circunstancias posibles para que desarrollen acciones que provean mejores oportunidades a sus estudiantes, con las que puedan además reflexionar sobre sus prácticas y desarrollarse en comunidad.

## Estructuración de la Tesis

La tesis está estructurada y desarrollada en capítulos:

- En el primer capítulo, expongo la necesidad personal de indagar sobre la configuración del docente innovador en una IES chilena. Para ello presento mi trayectoria e inquietudes profesionales y una primera aproximación a la investigación.
- En el segundo, muestro un marco general de la Educación Superior del siglo XXI, trabajo sus desafíos y contextos, hablo de las IES de hoy y de cómo se configuran y gestionan, la importancia de las buenas prácticas con innovación y, finalmente, enmarco al estudiante de este siglo.
- En el tercero, abordo las buenas prácticas y la innovación como parte de la función pedagógica, así como algunas dimensiones del docente del siglo XXI, la construcción de su identidad, el rol como gestores educativos y, a partir de una visión sobre buenas prácticas, explico su desarrollo en cuatro instituciones diversas y dispersas en el mundo.
- En el cuarto, trabajo un aspecto fundamental para esta investigación, las trayectorias vinculadas a la identidad personal, social y profesional. Analizo cómo se desarrollan las trayectorias de vida para comprender de qué manera se relacionan las distintas etapas de la existencia de una

persona, cómo estas se relacionan con el contexto en el que vive y de qué manera marcan el desarrollo de su identidad.

- El quinto se desarrolla a partir de la metodología adoptada para esta investigación, que es de corte cualitativo, con enfoque exploratorio–interpretativo, en la que se utiliza el estudio de caso con una perspectiva micro- etnográfica. En este capítulo se presenta el diseño general de la investigación, sus objetivos y demás elementos que permiten comprenderlo.
- A través del sexto capítulo, comienzo con los análisis, aquí presento el nivel macro, es decir, a la institución en la que se realizó la investigación y las condiciones que posibilitan y dificultan el desarrollo de la innovación educativa. Este capítulo se ha desarrollado considerando la visión de la institución, la de los docentes y la mía como investigadora.
- En el séptimo, me centro en el nivel meso de la institución, abordo el análisis de actores claves que participan y le dan sentido al contexto en que se desenvuelven los docentes innovadores.
- En el octavo capítulo, trabajo el nivel micro de la institución, a partir del análisis de los relatos presentados por los actores claves reconocidos en mi investigación, identificando tres dimensiones: la personal, la profesional y la laboral.
- En el noveno , intento realizar un cierre global, a partir de la relación entre las ideas que han surgido del marco teórico y las conclusiones obtenidas del trabajo de campo, considerando los distintos objetivos planteados y su implementación, así como algunas perspectivas y limitaciones sufridas en esta investigación.

## Introduction

This doctoral thesis is the result of an investigation based on the desire to discover and analyse what characterizes an innovative teacher. This interest arose in me from previous work experiences and the consequent intellectual restlessness that I have been developing during the last years in Chile. The innovative teachers who have collaborated in this study have similar characteristics: they are professionals from various disciplines, who teach in a Higher Education Institution (HEI) at present throughout Chile, with technical and professional careers (more detail on this in Chapter 6). This institution promotes educational innovation, providing spaces and incentives for it, although it also presents barriers to its development, some of which are related to contractual situations or the condition of entry of students, among others.

Despite the complications, innovative teachers show conditions that lead them to adopt a work mode based on the permanent implementation of new teaching strategies, which they hope will become better options to assist students throughout their training process.

The former for a long time caught my attention. For eight years, my role in HEI was of director of the Centre, responsible for the development and promotion of educational innovation, which allowed me to work close to all of them, accompany them in their implementations through training, mentoring, joint work, amongst others.

This investigation is a case study; its approach is phenomenological interpretive. Through a interpretative perspective, I attempted to analyse the actions of innovative teachers, by listening to their testimonies and, from them, to dialogue with the interpretation that these teachers give to their own innovative behaviour. The phenomenological method allowed me to approach reality from the meaning that teachers give to the phenomena they have experienced, and which constitutes the world to investigate.

I studied the interrelationships throughout the training and professional performances of these teachers; the types of relationships formed with their peers and the context in which they live and develop, to thereby try to understand why they innovate, how they develop their teaching and what happens to them in it.

Through micro-ethnographies, I could observe what innovative teachers do, what they hope to achieve, what they already know and how they seek ways to keep on learning and give more to their students. All of this brought me closer to the complex relationship between the teaching practice of these innovators and their implementation in the classroom, which helped me understand their goals, desires, projections and apprehensions. The abovementioned, given that the innovation projects were designed and implemented by the Centre responsible for the development and promotion of educational innovation, of which I was the director. In that role, I worked with teachers assessing and commenting on their projects, sometimes advising their implementation, evaluation and adjusting the infrastructures and financing conditions for adequate execution. All of this allowed me to observe them, listen to them and accompany them in the various development and training processes. I refer to workshops and talks that we prepared to reinforce their pedagogical competencies, since they are professionals who perform teaching but do not have initial teacher training.

The participants of this study were chosen carefully. The criteria used was fundamentally based on the fact that they were teachers implementing projects of innovation and who have passed the three stages of institutional development: Initial, continuity and transfer projects.

The evidence to achieve the objectives of this study was obtained primarily through interviews, from which I was able to acquire relevant and essential information by listening to the participants speaking about their personal (family) trajectories, training (from school to university) and work (their experiences, how they arrived at the studied HEI and what their functions have been in it). In my capacity as director of the Centre, I could also observe the work of the teachers who collaborated in this study and their participation in workshops, training courses, academic extension activities, amongst others. In addition to this I had

the possibility to analyse documents to investigate what teachers do, the context in which they work and the culture of existing innovation.

This study, in my opinion, contributes a different view of innovative teachers, their motivations and personal resources. It shows their experiences, perceptions and work style, all framed in specific circumstances that in one way or another impact institutional spaces and decisions and educational practices. It reminds us that personal, professional life and working conditions contribute to building professionals in terms of the conception of the function they exercise, the sense of belonging to the exercise of that function, their potential to innovate, the motivation and satisfaction that teaching gives them.

In regards to the contribution to Higher Education Institutions (HEI), and considering that this research concludes by raising some characteristics of innovative teachers and the conditions that favour and hinder educational innovation, HEI can strengthen the work they do with teachers who innovate, providing them with the best possible circumstances to develop actions that provide better opportunities for their students, with which they can also reflect on their practices and develop in community.

This investigation was developed in consideration of my own personal interest in the implementation of educational innovation, the professional development of innovative teachers and the improvement of the Institution. I was guided by my own desire to contribute to the professional training of students through the implementation of innovation projects that proved to improve learning conditions and achievements, through better teaching.

During the investigation, I felt at times justifying the institution and its decisions, which are formally read as facilitators, but in reality, their conception through educational management agents becomes difficult or minimized, becoming at times adverse reality for the development of innovation and for innovators. The reflection on the University-Business (EU) relationship deepened my doubts, since I discovered that this institution reflects the external context to a large extent, which I was not pleased to reveal. However, it is possible that the analysis

of this EU relationship has helped me to balance my view, thus achieving greater clarity.

As I progressed in the analysis of all the data gathered, I was confirming an intuition that existed in me. I am referring to the need to continue training the professionals who are already in the institution, count and comply with specific hiring profiles and consider the option to unlink those professionals who, having the conditions to improve their teaching, do not do so because they are not convinced, do not know or do not want to change. This can cause the detention of process. It is very frustrating to observe from an external position, what was evident from the internal position, even more knowing that it was never considered by its authorities.

At times I have been tempted to deliver information which, for ethical reasons, I must protect, but at times I think I could have contributed new elements for reflection and analysis.

The results of this research, in my opinion, compensate for the effort, commitment, dedication and affection.

## Thesis Structure

The thesis is structured and developed in nine chapters:

- In the first chapter, I discuss the personal need to inquire about the configuration of the innovative teacher in a Chilean HEI. For this, I present my career and professional concerns.
- In the second chapter, I show a general framework of Higher Education in Chile in the 21st century. It is for this reason that I work on their challenges and contexts, I talk about the IES of today and how they are configured and managed, the importance of good practices with innovation and, finally, I frame the student of this century.
- In the third chapter, I discuss good practices and innovation as part of the pedagogical function, as well as some dimensions of the teachers of the 21st

century, the construction of their identity, the role as educational managers and, from a vision on good practices, I explain its development in four diverse and dispersed institutions in the world.

- In the fourth chapter, I work a fundamental aspect for this investigation, the trajectories linked to personal, social and professional identity. I analyse how we life trajectories are developed to understand how the different stages of a person's existence are related, how they relate to the context in which they live and how they mark the development of their identity.

- The fifth chapter is developed based on the methodology adopted for this research, which is of a qualitative nature, with an exploratory-interpretative approach, in which the case study is used with a micro-ethnographic perspective. This chapter presents the general design of the research, its objectives and other elements that allow it to be understood.

- Through the sixth chapter, I present the macro level, that is, the institution where the research was conducted and the conditions that enable and hinder the development of educational innovation. This chapter has been developed considering the vision of the institution, that of teachers and mine as a researcher.

- In the seventh chapter, I present the meso level of the institution, I discuss the analysis of key actors who participate and give meaning to the context in which innovative teachers develop.

- In the eighth chapter, I investigate at the micro level of the institution, based on the analysis of the stories presented by the key actors recognized in my research, identifying three dimensions: personal, professional and labour.

- In the ninth chapter, I attempt to make a global closure, based on the relationship between the ideas that have emerged from the theoretical framework and the conclusions obtained from the field work, considering the different objectives set and their implementation, as well as some prospective and limitations suffered in this investigation.



## Capítulo 1:

# Una primera aproximación a la investigación a partir de mi interés por indagar sobre el docente innovador.

La alegría no viene al encuentro del descubrimiento, sino que forma parte del proceso de búsqueda.  
Paulo Freire<sup>2</sup>

### 1.1 Mi relación con la innovación educativa

Comencé mi trabajo como docente en colegios y liceos de Chile, inicialmente en aula y después a través de cargos técnico-pedagógicos, a los que pude acceder gracias a ir desarrollando un itinerario de especialización. En todas las instituciones en las que he trabajado, mi foco ha estado en la innovación educativa, buscando al comienzo mejores estrategias de enseñanza de manera autónoma. Los años de experiencia me fueron entregando herramientas para convocar a mis colegas, incentivarlos a realizar un análisis compartido de la realidad institucional, de las aulas y de nuestro trabajo como docentes. Paulatinamente se fue generando en mí la certeza de que la revisión constante de las decisiones que iba tomando, me permitían encontrar nuevas y mejores opciones para elevar la calidad de los procesos educativos que lideraba en el aula.

Mi inquietud por expandir horizontes, diversificar experiencias y aprender, me impulsó a no quedarme sólo con el trabajo de aula, sino también a liderar tareas vinculadas con los ámbitos de gestión (planificación, diseño, implementación de procesos) y académicos (diseño e implementación de proyectos de mejora).

Esta misma inquietud me ha traído a vivir a Barcelona en dos períodos diferentes de mi vida, la primera vez entre 1997 y 2.000, fueron años dedicados a aprender, generar redes, ampliar miradas y tener a mi segundo hijo.

---

<sup>2</sup> La frase consultada no tiene los datos necesarios para referenciarla, ya que fue encontrada en un sitio de divulgación. Recuperada de <https://akifrases.com/frase/196784>

Regresé a Barcelona en el año 2018, más mayor, con hijos ya crecidos, con más experiencia, viviendo un verdadero paréntesis (un antes y un después), en donde mis mayores esfuerzos se han focalizado en escribir esta tesis, acompañar a mis tres hijos en sus desafíos y empaparme de una ciudad que me fascina y atrae con un magnetismo difícil de explicar con palabras. Estoy aquí y ahora investigando para aprender, porque “aprender tiene que ver con lo que nos afecta y, por ello, nos lleva a cambiar nuestra mirada sobre nosotros, los otros y el mundo” (Hernández, 2018, p. 104).

Una decisión ha llevado a otra, moviéndome de posición personal, profesional, territorial, pero, vaya donde vaya, siempre he buscado estar cerca de los docentes, esos que son tan especiales y tienen las características que podrían señalarlos como innovadores. He circulado, así, ya sea trabajando en distintas universidades donde pude implementar proyectos de innovación con y sin uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y formar a docentes; como también en cargos de responsabilidad con fuerte carga de gestión, en donde tuve la capacidad de decisión, el financiamiento para apoyar a quienes desarrollaran innovaciones y la oportunidad de entregar la confianza necesaria para que los docentes se empoderaran de su rol en el siglo XXI e implementaran otras formas de enseñar “que salgan de la enseñanza tradicional” (Pascual y Navío-Gámez, 2018, p. 84).

También aquí, en la Universidad de Barcelona, he vivido la innovación, rodeada de académicos destacados en sus áreas, profesionales dedicados a mejorar la calidad de la educación, a través de sus aportes en investigación y en nuevos proyectos en los que, como doctoranda, he podido participar.

Desde hace 20 años me desempeño en Educación Superior, nivel educativo en el que se espera que los docentes desarrollen investigación, implementen innovaciones educativas y se sometan a procesos permanentes de formación y acreditación profesional, pensando siempre en practicar una mejor docencia, articular nuevos conocimientos, conocer y utilizar los espacios e incentivos para difundir resultados de innovaciones e investigaciones, generar publicaciones académicas para el desarrollo de una cultura en la que los docentes utilicen los

aportes generados a partir de la investigación educativa y los apliquen a su práctica pedagógica (Hargreaves, 2003).

En los últimos 8 años de ejercicio profesional, siendo directora del Centro que desarrolla y promueve la innovación educativa en la institución que es el caso de esta investigación, orienté el trabajo de mi equipo profesional hacia el ejercicio de un liderazgo que promoviera la gestión del cambio educativo a través de la innovación. Desarrollamos múltiples acciones que han promovido en los docentes la necesidad permanente de analizar su contexto de aula, compartimos el proceso de diseño e implementación de innovaciones, monitoreamos el análisis de sus componentes, apoyamos su sistematización, ayudamos a evaluarlas para estimar el impacto y luego los acompañamos para transferirlas. Generamos espacios de confianza y de trabajo colaborativo entre docentes, situándolos en la posición de líderes del cambio educativo, relevando el papel protagónico y de responsabilidad que tienen, orientándolos en la generación de acciones que permitan resolver problemas, a partir del trabajo conjunto en comunidades de pares (Hargreaves, 2003).

Mi experiencia profesional me lleva a pensar cuán importante es que el docente muestre su trabajo, lo ponga a disposición de otros para reflexionar en conjunto, revisarlo, mejorarlo con el aporte de sus colegas, ya que el ejercicio de mirar lo que hace y revisar las decisiones que toma, lo ayudan a consolidar su capacidad de innovación (UNESCO, 2016).

Durante años trabajé con un grupo numeroso de docentes inquietos e interesados en los cambios, quienes aprovechaban las condiciones ofrecidas por la institución para desarrollar innovación educativa, aunque para ello debían enfrentar una realidad laboral/contractual compleja. Docentes que requerían apoyo, acompañamiento y formación, ya que son profesionales de diversas áreas que se dedican a la docencia, sin tener formación inicial docente.

Atrajo mi atención el interés demostrado por la enseñanza en profesionales de otras especialidades que eligen ejercer la docencia, dejando en un segundo plano, de alguna manera, la práctica de su profesión de origen, dedicándose a enseñar a jóvenes de este siglo, con la palabra, con la acción, con el ejemplo.

El ser parte de esa institución (mi caso en esta investigación) en la que los docentes innovan, siendo la responsable de un equipo profesional que promueve y acompaña el desarrollo de la innovación educativa, permitió aproximarme y trabajar con ellos, observar su hacer, preguntarme por esa permanente inquietud y búsqueda intelectual, por el valor demostrado en enfrentar el desafío de la innovación, sus riesgos, las críticas, las incomprensiones de algunos y la falta de confianza de otros.

Muchas eran las preguntas que me invadían: ¿qué conforma a un docente innovador?, ¿cuáles son las características personales y profesionales que los movilizan?, ¿cómo habrá sido la experiencia de vida en sus familias?, ¿los habrán marcado algunos docentes innovadores con especial cercanía a sus estudiantes?, ¿qué los hace diferentes a otros docentes que no innovan, incluso con quienes comparten el mismo contexto laboral?, ¿qué los lleva a buscar nuevas formas, nuevas experiencias?, ¿cómo enfrentan el contexto y los riesgos asociados?

El hacerme estas preguntas me ha llevado a explorar quién es la persona detrás del docente que innova, y cuáles han sido sus experiencias, para comprender así cómo y por qué desarrolla acciones educativas innovadoras. Para ello indagué el contexto personal y profesional en el que se han desenvuelto, busqué identificar las relaciones desarrolladas con otros docentes, el espacio social y cultural en los que construyeron su trayectoria, sus afectos y vida familiar.

## 1.2 Primera aproximación a la investigación

Para acercarme a las respuestas, he debido conocer las características personales y contextuales de los equipos de docentes, para intentar entender cómo se construye un profesional capaz de absorber y “afrentar el alto grado de incertidumbre sobre la innovación que está implementando” (Rogers, 1983, p. 248), qué lo impulsa a compartir experiencias con sus pares, intercambiar conocimientos y trabajar en comunidad para poder organizar “una reflexión colectiva sobre modos de pensar y de hacer” (Bolívar, 2015, p. 2).

Con todo lo anterior, pretendí responder a las preguntas de esta investigación:

- ¿Cuáles son las trayectorias profesionales y personales de los docentes que innovan?
- ¿Cuáles son las condiciones necesarias para enfrentar de manera creativa y con acciones concretas las posibilidades y desafíos que se le presentan a esos docentes en su quehacer profesional?
- ¿Cómo son y qué experiencias han tenido los docentes que tienen una disposición positiva frente a la innovación y a la reflexión pedagógica?

Al intentar responder estas preguntas, espero contribuir a que las Instituciones de Educación Superior (IES) puedan fortalecer y potenciar el trabajo que realizan con los docentes que innovan. Esto lo considero una prioridad, porque el desarrollo profesional de los docentes implica proveerles de condiciones favorables para que puedan realizar todo aquello que les proporcione oportunidades concretas para reflexionar, investigar, realizar evaluaciones, implementar esos resultados en su hacer de aula y crecer profesionalmente en comunidad, aportando con lo que son y saben y recibiendo de otros sus experiencias y conocimientos (Tejada, 2013).

De esta manera, a partir de los relatos de los propios participantes obtenidos de las entrevistas; a través de la observación de lo que saben hacer los docentes innovadores y desde la revisión y análisis de un conjunto de materiales como fotos, publicaciones, entre otros, esta investigación buscó entender qué elementos configuran a un docente al que se le puede calificar de innovador. Esto me parece relevante dado el nuevo escenario en el que se encuentra la sociedad en general y la educación en particular, (de ello hablo en el capítulo 2), especialmente me refiero a los desafíos propios del siglo XXI, sus altas expectativas frente a los procesos educativos, específicamente en una IES chilena, “que no está aislada, que refleja las tensiones de lo que ocurre fuera” (Sancho y Hernández, 2018, p. 18).

Los docentes innovadores muestran con sus acciones la capacidad de aprender a mejorar a partir de la evaluación de su propia práctica, porque esto les ayuda a ampliar la capacidad de mirar y mirarse, estar dispuestos a enmendar el rumbo

de sus acciones y ser flexibles para entender los potenciales beneficios del cambio, ya que “las innovaciones requieren un cierto “desaprendizaje” y “reaprendizaje”, que crea incertidumbre y que cuestiona las competencias para desempeñar dichos papeles” (Fullan, 2002, p. 4).

Creo relevante que los docentes comprendan que, al realizar el ejercicio reflexivo, están creando mayores posibilidades de generar acciones educativas con sentido, eficientes y de calidad, y que lograr estos objetivos durante los procesos de cambio, depende del sentido y significado que le otorgue cada uno de los involucrados (Bolívar, 2005).

Como ya he señalado, esta investigación la desarrollé en una Institución de Educación Superior (IES), y participó en ella un grupo de docentes innovadores. Incorporé también la voz de otros profesionales, específicamente los que realizan gestión académica y ejercen labores como jefes de estos docentes, ya que son ellos quienes pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de la innovación educativa, de ahí la importancia de conocerlos y hacerlos parte de esta investigación.

Colaboraron los profesionales que a continuación presentaré:

- 6 docentes innovadores, cuyos proyectos de innovación educativa fueron transferidos al interior de la institución. Proyectos que superaron las dos instancias internas: proyecto de iniciación y de continuidad para su transferencia.
- 3 directores académicos: en cada sede (campus) hay un profesional con esa función, es el responsable del ámbito académico. Su labor es mayormente de gestión académica y tiene a su cargo a los equipos académicos (asesor pedagógico, director de carrera, entre otros).
- 3 asesores pedagógicos (uno en cada sede en la que los docentes innovadores se desempeñan). Estos profesionales trabajan directamente con el profesorado, y aunque poseen un componente de gestión, su función principal es apoyar, colaborar y acompañar a los docentes en el ámbito técnico-pedagógico, por lo que ellos se

constituyen en la contraparte en cada sede del Centro que promueve la innovación en la institución.

- 3 directores de carrera (uno en cada sede en la que los docentes innovadores se desempeñan). Son responsables por el resultado de los programas de estudio a su cargo (logros académicos y financieros). Seleccionan y preparan docentes según los requisitos exigidos y se preocupan por la satisfacción de los estudiantes, entre otras funciones. Ellos son los jefes directos de los docentes (ver tabla 1).

En la tabla 1 se observan los participantes en esta investigación:

*Tabla 1: Participantes en las entrevistas*

*(Elaboración propia)*

6 docentes innovadores (2 por proyecto en 3 sedes <sup>3</sup> distintas)	1 director académico por Sede (3 sedes)	1 asesor pedagógico por Sede (3 sedes)	1 director de carrera por Sede (3 sedes)
---	---	--	--

La voz de los participantes es fundamental para comprender de dónde proviene el empeño por innovar, por ello, los seis docentes innovadores y los equipos académicos fueron entrevistados en las sedes donde trabajan. Al contactarlos y explicarles la finalidad todos aceptaron amablemente y se mostraron muy satisfechos por colaborar, entendiendo la importancia que podrían tener los resultados de esta investigación.

Las entrevistas se desarrollaron de una manera abierta y espontánea. Los docentes plantearon aspectos íntimos de sus vidas, e incluso durante el transcurso de las diferentes entrevistas salieron a la luz algunos recuerdos que mantenían guardados en sus memorias y que allí evocaron, dado que los intercambios fueron amenos, sinceros y fluidos, al punto de que varios entrevistados, al agradecerles el apoyo y el tiempo dedicado a esta actividad

---

<sup>3</sup> Sede: Campus.

(más de dos horas en cada entrevista), me agradecieron la oportunidad brindada, ya que sentían que había sido una actividad “terapéutica”. Fue sorprendente para mí, pero grato y muy especial, el hecho de que me hicieran creer que cerrábamos nuestro encuentro en un plano en el que se sentían afectados (en toda la amplitud de la acepción), porque esa sensación “constituye un movimiento vinculado a la capacidad de existir en un tránsito entre estados” (Hernández, 2018, p. 108) y podía significar un nuevo impulso para el comienzo de nuevas experiencias.

Los entrevistados fueron invitados a contar sus trayectorias personales, de formación y profesionales. Estas entrevistas se realizaron para contar con el relato personal de cada uno, comenzando en su familia de origen, sus relaciones al interior de ella, sus vínculos con padre, madre o adulto responsable y sus hermanos(as), sus familiares y afectos, intentando así transitar desde “la investigación a la vida de los docentes” (Hernández, 2018, p.107).

Me interesaba también escuchar los relatos en torno a la vida escolar y universitaria, su relación con compañeros(as) de aula, especialmente sus experiencias con docentes y si alguno(a) de ellos(as) había sido inspirado de cierta manera por su forma de trabajo, por la relación con sus estudiantes, por las estrategias de aproximación a los contenidos, u otros.

Abordar la trayectoria profesional y su itinerario laboral constituía otro objetivo de estas entrevistas, ya que me interesaba conocer el inicio de la vida profesional, sus comienzos en la institución, cómo había sido el devenir de los años y la experiencia docente en ella.

Continuaban las entrevistas con aspectos vinculados a la innovación transferida, sus motivaciones personales, las exigencias profesionales, las condiciones que ellos sentían eran favorables y aquellas que les dificultaban el accionar. Importante también fue escuchar la narración en torno a la relación de cada uno(a) con sus colegas, cómo eligen a sus compañeros para compartir experiencias de innovación, por qué los eligen y cuáles son las características de aquellos docentes que no son convocados a integrarse o bien no aceptan participar en los proyectos de mejora.

Además, fue interesante conocer desde sus propios relatos qué los diferencian de los docentes que no innovan, qué los moviliza, cómo reflexionan sobre su propia práctica, cómo soslayan las dificultades, cómo logran levantarse después de experiencias no tan positivas para las pretensiones institucionales, por qué innovan de manera permanente, cómo comienzan una y otra vez. Todo lo anterior para intentar comprender cuál es el “proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado” (Bolívar, 2007, p. 15).

La información levantada a través de las entrevistas fue transcrita, para luego codificarlas por medio de la utilización del Programa Atlas Ti. su codificación facilitó la realización del análisis y el establecimiento de relaciones entre quienes colaboraron en esta investigación. Luego se relacionó con el marco teórico, las observaciones realizadas y la revisión de documentos institucionales para el proceso de construcción de conocimiento. Paralelamente al trabajo realizado con el programa ATLAS Ti. desarrollé dos cuadros con los principales conceptos, definiéndolos y haciendo el ejercicio de relacionarlos con referencias bibliográficas que me permitieron profundizar en su comprensión y complementar si hacía falta.

En la Tabla 2 presento las definiciones de categorías generales utilizadas en las entrevistas a docentes innovadores, el objetivo de incorporarlas en esta sección es que el lector pueda revisar los capítulos con algunos conceptos concretos, que espero colaboren en la comprensión del contexto de cada uno de ellos.

*Tabla 2: Definición de categorías generales, análisis cualitativo entrevistas a docentes innovadores (elaboración propia)*

<b>CATEGORIA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>REFERENCIAS UTILIZADAS</b>
<b>Personal</b>	Se asocia tanto a los aspectos de su trayectoria o historia vital, que marcan e inciden en su quehacer	Zabalza, Miguel Ángel (2016). Ser profesor universitario hoy. <i>La Cuestión Universitaria</i> , [S.l.], n. 5, p. 68-80. Caballero, Katia y Bolivar, Antonio (2015). El profesorado universitario como docente: hacia la identidad profesional que integre docencia e

	profesional. También toma en consideración aspectos relacionado con su motivación y satisfacción.	investigación. <i>Revista de docencia universitaria</i> , vol.13, nº1.
<b>Profesional</b>	Se relaciona con el perfil profesional del docente, vinculada a su trayectoria, su quehacer y su proyección dentro del campo docente.	Zabalza, Miguel Ángel (2016). Ser profesor universitario hoy. <i>La Cuestión Universitaria</i> , [S.l.], n. 5, p. 68-80. Serrano Rodriguez, Rocío y Pontes Pedrajas, Alfonso (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado secundario. <i>Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica</i> , nº34. Caballero, Katia y Bolivar, Antonio (2015). El profesorado universitario como docente: hacia la identidad profesional que integre docencia e investigación. <i>Revista de docencia universitaria</i> , vol.13, nº1. Valdez. José Pedro (2016). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. <i>Revista Educación y Humanismo</i> , 19(32), 145-158.
<b>Laboral</b>	Se refiere a las condiciones y naturaleza del trabajo, a las características del entorno laboral donde se desempeña como docente y, también,	García, María Matilde, Iglesias, Susana, Saleta, Martín y Romay, José (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. <i>Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones</i> , vol. 32, issue 3. Tantaleán, Luis Reynaldo, Vargas, Mariela Janeth y López, Oscar (2016). El desempeño

	a aspectos relacionados con su desempeño.	pedagógico en el desempeño profesional docente. <i>Revista DIM</i> , año 11, n°33. Millan, Anthony, Calvanese, Nicolina, D'Aubeterre, María Eugenia. (2017) Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. <i>Revista Docencia Universitaria</i> , Vol. 15, n°1.
--	---	--

Con el mismo propósito anterior, a través de la Tabla 3, presento las subcategorías utilizadas en el análisis a partir de las entrevistas a docentes innovadores. A través de estas categorías y sub categorías, busqué adquirir mayor claridad del sentido y de la interrelación entre ellas, para los fines de esta investigación.

*Tabla 3: Definición de subcategorías utilizadas en el análisis a partir de las entrevistas a docentes innovadores (elaboración propia)*

<b>SUB-CATEGORÍA</b>	<b>CATEGORÍAS A LAS QUE SUBSCRIBE</b>	<b>DEFINICIÓN OPERATIVA</b>
<b>Contexto Institucional</b>	<b>Laboral Profesional</b>	Se relaciona con un contexto específico que involucra el conjunto de condiciones y acciones por las instituciones para poder desarrollar la función docente.
<b>Compromiso con la Docencia</b>	<b>Laboral Profesional</b>	Es el sentido de pertenencia que tienen los individuos con el ejercicio de la labor docente.
<b>Condiciones Personales</b>	<b>Personal Profesional</b>	Son las características individuales que potencialmente favorecen la condición de docente innovador.
<b>Motivación Personal</b>	<b>Personal Profesional</b>	El ímpetu, el deseo que tienen los individuos por realizar una actividad o lograr una meta determinada relacionada con el quehacer docente y la innovación.

<b>Vocación Docente</b>	<b>Profesional</b>	Es la motivación y la satisfacción por proyectar y desarrollar una labor docente.
-----------------------------	--------------------	---

El resultado de todo ello me ha permitido conocer sus historias personales, sus trayectorias y los “aspectos transformativos de la experiencia de aprender en compañía” (Hernández, 2018, p. 105), lo cual incide en su quehacer y en su perfil profesional, por lo que comprender qué aspectos personales, profesionales y/o contextuales los ayudan o entorpecen, y la relación que hay entre todo ello y su desempeño y motivaciones para mejorar, se constituía como algo fundamental para acercarme a la comprensión de lo que buscaba en la investigación. Considerando que,

el campo de la educación nos enfrenta a problemas y temas en los que lo importante no son los hechos, sino su significación para cada uno de nosotros. No son las tendencias o los patrones, sino las implicaciones que lo vivido puede tener para cada uno de nosotros y hasta qué punto y en qué sentido nos ayuda a aumentar nuestro saber o a perseverar en nuestra ignorancia. (Sancho y Martínez, 2014, p. 226)

Como investigadora, me he cuestionado cómo debía comunicar lo que cada participante expresó en las entrevistas, cómo debía construir un relato que representara el sentir y el pensar de quienes fueron la voz fundamental en todo este largo proceso, “cómo lograr no “ahogar” la voz del docente”. (Sancho, 2013, p. 13), cómo podía interpretar “las experiencias privadas” (Gergen, 2007, p. 247) y de qué manera podría crear “explicaciones más ricas y finalmente matizadas de la acción humana” (Gergen, 2007, p. 247), sobre la base de relatos que son el resultado de una “historia textual/cultural particular” (Gergen, 2007, p. 248).

Frente a ello, me he apoyado en el conocimiento de la institución, el trabajo con los docentes innovadores, la observación y apoyo a sus iniciativas y proyectos. Esto, sin embargo, abrió una interrogante aún mayor respecto de la subjetividad de mi mirada, más aún cuando soy una investigadora que fue parte de lo que se

relata y estudia, ya que fue en tiempos en que la dirección del Centro estuvo a mi cargo que se desarrollaron los proyectos de innovación que permitieron visibilizar a los docentes innovadores de este estudio. La forma en que interpreto y comunico está sin duda marcada por mi experiencia, la “capacidad y conocimiento para la contextualización (no es lo mismo quien ha vivido lo que narran los colaboradores que quienes lo conocen por referencias)” (Sancho, et. al., 2013,p.13).

Respecto de lo anterior, son muy interesantes las preguntas que plantea Gergen: “¿de qué manera el autor/investigador ha de tratar su propia voz?, ¿Debería simplemente ser una entre muchas?, o ¿Debería tener privilegios especiales en virtud de su entrenamiento profesional?, ¿Cuál de las voces estará hablando en la investigación y por qué?” (Gergen, 2007, p. 250).

En mi calidad de directora y junto al equipo profesional con el que trabajaba, logramos abrir espacios, entregamos incentivos, acompañamos el desarrollo de las innovaciones educativas, formamos a los docentes, innovamos y publicamos con ellos, generamos una relación estrecha, de confianza y de complicidad, especialmente cuando las circunstancias institucionales eran más restrictivas frente a los empeños más transformacionales de la práctica pedagógica.

Las buenas relaciones establecidas fueron generando la cercanía necesaria para contar con la participación abierta e interesada de los participantes en esta investigación. El tiempo que trabajé en conjunto con estos colaboradores permitió que el conocimiento y la confianza mutua se pusiera en juego de manera positiva durante este proceso.

Mi tarea en esta investigación ha sido intentar interpretarlos(as) desde lo que soy, sé y he vivido, para procurar articular con sentido de “inclusión, énfasis e integración” (Gergen, 2007, p. 250) aquello que me fue entregado a través de las entrevistas, que a su vez fue transmitido desde “la subjetividad del que habla” (Gergen, 2007, p. 314)

Respecto de la institución en la que realicé la investigación, de la cual hablo más detalladamente en el capítulo 6, es una IES con presencia nacional, especializada en educación técnico-profesional y de carácter tecnológico, que

busca generar acciones tendientes a mejorar la enseñanza impartida, a partir de una serie de iniciativas en las que se pretende alcanzar mayores niveles de aprendizaje de los estudiantes, aumentar su satisfacción frente a la experiencia educativa, mejorar la titulación oportuna y la empleabilidad.

Todo lo anterior lleva a la institución a ampliar sus posibilidades, realizar formaciones permanentes; formar equipos profesionales especializados; contratar a profesionales extranjeros para que asesoren a equipos internos, entre muchas otras iniciativas.

Para lograr el objetivo de mejorar institucionalmente, el contar con más profesionales con grado de doctor es considerado como fundamental, por ello cuando presenté el diseño de este proyecto de investigación, la reacción de las autoridades fue muy positiva, me entregaron todas las facilidades para que pudiera utilizar la infraestructura de la institución y me autorizaron a realizar dos permanencias al año en Barcelona (viajes que realicé durante los años 2017 y 2018, cada uno de 15 días, tal como lo solicité), sin que ello significara un perjuicio a mi salario. Me ofrecieron todas las condiciones para que pudiera desarrollar la tesis, pensando en que ello aportaría al desarrollo del área de educación de la institución (no hay facultad de educación, por lo que el Centro que dirigía era el referente en esa área).

Desarrollar una investigación que pudiera desvelar aspectos importantes de la institución y del trabajo de sus profesores se constituía para la autoridad en una situación gratamente deseable, manifestando que ello enriquecería a la institución. Al reunirnos para analizar la implementación de la investigación, las autoridades me solicitaron resguardar la identidad de la institución y de los participantes, por lo que el lector se encontrará con que hay algunos documentos que no están citados en detalle, ya que sólo he podido mencionarlos como documentos internos. Ésta es la única restricción impuesta para la investigación.

No me fue solicitado firmar documentos, fue un acuerdo de palabra, imagino que dado el grado de conocimiento de mi persona y de la positiva relación que se había desarrollado producto de mi trabajo.

Resguardando los procedimientos de la investigación, desarrollé dos formatos de carta de consentimiento, uno para la institución, y otro para los docentes y equipos del área académica ya individualizados más arriba. Todas esas cartas fueron firmadas por los participantes y el formato de cada una se presenta en Anexos.

### 1.3. A modo de conclusión

La necesidad de comprender más profundamente a los docentes, sus creencias y motivaciones para innovar, es lo que me ha impulsado a realizar esta investigación, que se ha basado en una IES chilena, en la que trabajé ocho años dirigiendo el Centro que promueve y desarrolla la innovación educativa. Este Centro trabaja directamente con los docentes, quienes realizan innovación educativa a partir de diversos procesos e instancias internas que el lector encontrará en el Capítulo 6.

Mi interés era conocer cómo es un docente que innova , qué lo motiva e inspira y en qué contexto puede desarrollarlas en todo su potencial, a partir de comprender sus trayectorias personales, de formación y profesionales.

Desarrollé esta investigación considerando la mirada de quien tuvo a su cargo el área encargada de promover y desarrollar la innovación, desde mi práctica como profesora y desde mi visión como investigadora, intentando comprender qué hay detrás de esos verdaderos emprendedores a quienes denominamos docentes innovadores.

Conté con el apoyo de la institución, durante dos años haciendo permanencias en Barcelona y, este último año, viviendo en esta ciudad, más cerca de mis profesores y con más oportunidades de crecimiento y comprensión del tema aquí abordado.



## Capítulo 2:

### Marco general de la educación superior

La educación está compuesta de subjetividades, ideologías, valores, sentimientos, emociones, racionalidades, etc. Por este motivo, lo educativo posee muchos de los rasgos que caracterizan la complejidad de los sistemas. La pedagogía se ocupa de problemas esencialmente no lineales cuyos fenómenos más notorios son las interacciones entre sus partes.  
Gros, 1996, p. 92

#### 2.1 Introducción

En este capítulo presento el escenario actual en el que se encuentra la educación superior, donde la innovación en ámbitos de docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio es la condición bajo la cual se puede sortear, de mejor manera, la transformación sistémica que se está viviendo en la llamada sociedad del conocimiento.

Muestro algunos de los desafíos que plantea el siglo XXI para la Educación Superior, en la que el uso de las tecnologías y la generación de nuevos conocimientos tienen especial relevancia para mantenerlas vigentes y competitivas. Los nuevos paradigmas y contextos plantean a la educación la necesidad de producir cambios en la enseñanza y en el aprendizaje. Estos desafíos se relacionan con el ampliar el acceso al conocimiento, desarrollar los talentos a lo largo de la vida, producir conocimiento y utilizar la tecnología.

Para configurar a las IES presento algunos modelos de organización que han ido cambiando en tanto la sociedad se ha ido transformando con el paso de los años, los cambios ideológicos, económicos, políticos y sociales. En este contexto, las IES han comenzado a tener un rol más funcional, en sistemas educativos en los que el Estado ha dejado de ser garante de la formación y ha pasado a ser un regulador y fiscalizador.

Estos cambios en su funcionamiento y gestión, fundamentalmente para las IES privadas que están más presionadas a responder a las necesidades del mercado, requieren la definición de perfiles profesionales, otras formas de

financiamiento, una gestión financiera exitosa y sistemas de aseguramiento de la calidad.

Considerando lo anterior, planteo la necesidad de caracterizar algunas prácticas que ayudan en las tareas y desafíos que las IES necesitan para alcanzar la calidad en la enseñanza. Es en este marco en que se presentan los cambios en las prácticas pedagógicas y el tipo de estudiante que las reciben.

## 2.2 Los desafíos de la educación superior del siglo XXI

Nos encontramos viviendo en una sociedad que necesita que sus ciudadanos cuenten con “conocimientos y aptitudes adecuadas para una economía basada en el saber” (Gibbons, 1998, p. 3), lo que desafía a los docentes a incorporar variadas fuentes de conocimiento y a ejercer su profesión en escenarios educativos desconocidos. Estos desafíos, propios del siglo XXI y las altas expectativas frente a los procesos educativos, exigen que los docentes aprendan nuevas formas de enseñar e incorporen nuevos conocimientos (Sancho y Hernández, 2014).

Actualmente el conocimiento es un bien preciado cuyo acceso es necesario que se extienda para alcanzar a todos quienes quieran adquirirlo. Democratizar el acceso a la educación podría aportar a la mitigación de la desigualdad y la concentración de la riqueza, siempre que se atienda comprendiendo lo particular de la problemática y lo específico que puede ser su respuesta (Aguerrondo, 1999).

Promover el intercambio de conocimiento, generando diálogo y contando con los recursos necesarios para entregar efectiva y eficientemente una educación de calidad, aporta al resguardo de la dignidad del ser humano, el bien común y desarrolla una sociedad responsable y solidaria con quienes se encuentran en situaciones desfavorables, permitiendo que toda persona tenga derecho a una educación que lo habilite a tener un buen trabajo y progresar, una sociedad en la que sus ciudadanos encuentren las condiciones necesarias para que, haciendo uso de sus conocimientos y basados en los valores recibidos, generen progreso sostenido, sustentable y para todos.

El informe McKinsey (Barber, Chijioke y Mourshed, 2007), realizado a partir de una investigación cuyo objetivo era vislumbrar las acciones y decisiones realizadas por los países cuyo sistema educativo es considerado de alto nivel de efectividad, señala que:

La capacidad de los países –tanto las economías más avanzadas del mundo como aquellas que están experimentando un rápido desarrollo para competir en la economía global de conocimientos, depende cada vez más de su disposición para hacer frente a la creciente demanda de un alto nivel de conocimientos. (2007, p. 5)

Dado que “la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje es la calidad de los docentes” (Barber, et. al., 2007, p. 12), a través de la mencionada investigación, se detectó que los sistemas educativos que demuestran altos desempeños en sus estudiantes tienen el foco puesto en la mejora de la enseñanza, para ello:

- Reclutan a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes).
- Desarrollan a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes (la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción). Implementan sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los niños sean capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia. (Barber, et. al., 2007, p. 14).

Preparar adecuadamente a los docentes para que formen a sus estudiantes a partir de una enseñanza de alta calidad, significa apoyarlos en el desarrollo de habilidades que les permitan reconocer sus potenciales y, de esta manera, implementar los métodos más adecuados y efectivos (Barber, et. al., 2007, p. 28).

Al mismo tiempo, se espera que los educadores sean capaces de reflexionar respecto de las decisiones que toman, actualizarse en las mejores prácticas e implementarlas de acuerdo con las necesidades específicas de su alumnado. Un aspecto para destacar y que releva el informe que presento, es que se produce un cambio significativo cuando los docentes “tienen altas expectativas, un objetivo común y, sobre todo, confianza en su capacidad colectiva de lograr un cambio en la educación de sus alumnos” (Barber, et. al., 2007, p. 29-30).

En relación con las expectativas que el profesor tiene de sus estudiantes y cómo éstas repercuten en los resultados académicos, expongo a continuación un estudio interesante e ilustrativo. Mlodinow (2012), en su libro *Subliminal, cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*, presenta un experimento en el que se le solicitó a un grupo de jóvenes que participaran de una experiencia que radicaba en que debían mostrarles, a algunas personas, una serie de fotos de hombres y mujeres para que proyectaran, a partir del rostro, quiénes serían exitosos y quiénes no. Previamente el investigador había realizado un proceso de selección en el que fueron elegidas fotografías con rostros neutros. Es importante mencionar que los jóvenes invitados a realizar dicho experimento eran, en realidad, los investigados.

Se les entregó una serie de instrucciones escritas para que las traspasaran a quienes participaran de la actividad examinando los rostros. A la mitad de ellos se les señaló que las imágenes que a ellos les tocaba mostrar habían sido seleccionadas como los rostros más exitosos, y a la otra mitad se les dijo que su grupo de rostros habían sido definidos como fracasados. Intentando no sesgar el proceso, el investigador entregó las instrucciones por escrito y les aclaró que no debían desviarse de ellas. Sólo debían mostrar las fotografías, leer las instrucciones y escribir las respuestas.

El resultado de la experiencia fue que los jóvenes que esperaban un gran efecto en su grupo de imágenes lograron altos resultados, todos ellos mayores al conseguido por el grupo al que se le había mencionado que las imágenes de los rostros que mostraban habían sido tildadas de fracasados. La investigación reveló que las expectativas de cada grupo se mostraban a través de las

inflexiones y calidad tonal de la voz, y posiblemente señales no verbales que no pudieron ser descifradas, aunque lo que sí se expuso es que éstas fueron inconscientes y sutiles (Mlodinow, 2012).

Lo que podemos aprender de este experimento es que todos tenemos expectativas (implícitas o no) de los otros, y los otros tienen expectativas de nosotros. Robert Rosenthal, el creador de la experiencia recién relatada, expuso que los profesores condicionan el éxito académico de sus estudiantes, incluso cuando intentan tratarlos a todos por igual (Mlodinow, 2012). Confirmó lo señalado a partir de otro experimento, en el que le solicitó a un grupo importante de niños que respondieran una prueba de coeficiente intelectual (CI). Los resultados fueron entregados a los profesores y no a los niños, diciéndoles a los maestros que entre esos resultados encontrarían a aquellos que tenían un potencial intelectual mayor a los otros (crearon informes falsos para demostrarlo), en circunstancias que todos tenían un CI promedio. A poco andar, los profesores ya señalaban a los niños del grupo sindicado como menos talentoso, como poco interesados y menos inquietos intelectualmente. Las notas que este grupo recibió demostraban los comentarios realizados por los profesores.

En una segunda aplicación de la prueba, pasados 6 meses, cuando se esperaba obtener resultados similares, estos asombraron al investigador. El grupo de los considerados supuestamente más dotados elevó el nivel de sus resultados hasta un 30%, mientras que el otro grupo, señalado como menos talentoso, mejoró sus resultados sólo un 5%.

Concluye el autor señalando que etiquetar a un grupo de niños como dotados había resultado ser una poderosa profecía autocumplida: “calificar a un niño de torpe para el aprendizaje contribuirá a que el niño sea exactamente eso” (Mlodinow, 2012, p. 141).

De acuerdo con los resultados expuestos, es posible señalar que la sociedad necesita ocuparse del desarrollo de todos los talentos a lo largo de la vida, dar acceso amplio a diversas oportunidades para la realización personal y la de todos en su conjunto. En ello la educación aparece como factor central, porque

es a través de la educación que se transfieren los conceptos que sustentan los aspectos valóricos, culturales y humanos (Tedesco, 2011).

Es reconocido que los amplios usos de la tecnología y los niveles cada vez más altos de competitividad, llevan a la sociedad al reto de producir ocupándose de los diferentes contextos y diversas necesidades locales, conocidas gracias a la alta conectividad y comunicación en la que hoy vivimos. Los cambios y nuevas exigencias “desafían a los sistemas educativos porque se les demanda innovaciones en la manera de enseñar, el contenido del aprendizaje, las formas de relacionarse con el conocimiento y el tipo de ciudadano al que han de contribuir a formar” (Sancho, 2009, p.17).

En el mundo actual, la formación a lo largo de la vida requiere de un aprendizaje aplicado y vinculado a la realidad, que genere experiencias motivadoras, con sentido y significado para los estudiantes, desarrollando sus habilidades para utilizar las plataformas tecnológicas y otras herramientas necesarias para desenvolverse adecuadamente en este siglo:

El aprendizaje permanente respalda la economía y la sociedad al mismo tiempo. Eso beneficia a las personas y la comunidad. Ayuda a las personas a lidiar con las necesidades sociales, con el cambio y demandas del mercado laboral. También ayuda a las personas a mejorar su trabajo, perspectivas, tomar sus vidas en sus propias manos y vivir vidas plenas y satisfactorias. (CEDEFOP, 2003, p. 6)

A través del aprendizaje a lo largo de la vida, la formación profesional se constituye en el motor de otro de los desafíos en la actualidad, la equidad. Una formación de calidad posibilita oportunidades para que todos los ciudadanos se eduquen en los valores necesarios para la convivencia, la participación, la tolerancia, el debate y también en las competencias profesionales y técnicas requeridas para la resolución de problemas, la creatividad, el trabajo en equipo y una comprensión más profunda del mundo en el que se vive. Por ello, los

proyectos educativos para el S. XXI requieren tener en cuenta el acceso a la formación a lo largo de la vida y necesitan acercarse a “enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser” (Diez, 1996, p. 1).

Lo anterior constituye algunos aspectos fundamentales para la activa y transformadora incorporación de los ciudadanos en la sociedad del siglo XXI, una sociedad que promueve en sus habitantes las competencias y habilidades necesarias para desarrollarse y trabajar (Aguerrondo, 1999). En una sociedad globalizada, es necesario “fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como telón de fondo los procesos de garantía de la calidad” (Montero, 2010, p. 22).

Es importante tener en cuenta que

para alcanzar hoy un buen nivel de aprendizaje y de desempeño profesional, no es suficiente con poseer solo un conjunto de saberes y habilidades. Es necesario también saber movilizar todos los recursos cognitivos de manera que seamos capaces de abordar de forma satisfactoria situaciones reales de la actividad científica, artística, cultural y profesional. (Esteban y Martínez, 2018, p. 34)

El enseñar por competencias conlleva gestionar la calidad de la formación entregada. En este marco se hace necesario preparar adecuadamente a las Instituciones de Educación Superior (IES) para cumplir con otro reto actual, la acreditación de la calidad de la formación entregada, a partir de las definiciones y sistemas de medición de instituciones externas (Tobon, 2006). Integrar este enfoque significa un “cambio importante desde el punto de vista pedagógico y didáctico que afecta a la formación universitaria y a la práctica docente” (López, León y Pérez, 2018, p. 531).

En una sociedad tecnologizada, en la que “el individuo ha visto alterado su *modus vivendi* y *operandi*, en el que el sujeto ha adecuado los avances de las

nuevas tecnologías, y en concreto la de Internet, a sus necesidades, habilidades y ocio” (Murelaga, 2005, p. 3), su desafío ya no es sólo reducir la brecha digital, sino que también la brecha cognitiva. De hecho, este desafío “descansa en gran parte en la excelencia de la formación de los docentes, cuyas tareas y funciones están llamadas a diversificarse para alcanzar, entre otros objetivos, el de la educación para todos” (UNESCO, 2005, p. 106).

Esta diversificación tiene una de sus bases en la innovación, que les permite crear, producir nuevo conocimiento, reorientar sus creencias y saberes para vencer las propias resistencias, prejuicios, preconcepciones, como también los obstáculos que le dificultan el avanzar, tanto en sus vidas como en los lugares en los que ejercen la profesión docente (UNESCO, 2005).

El conocimiento, el aprendizaje y el contenido se conciben de una manera renovada, para dejar atrás las visiones más tradicionales que han imperado, por lo que es “crucial, promover una pedagogía innovadora y mejorar la calidad” (Li y Liu, 2011, p. 215), sabiendo que las IES “tienen la doble y difícil tarea de preservar el pasado y contribuir a crear el futuro” (Sancho, Creus y Padilla, 2010, p. 18).

En la actualidad, el aprendizaje se piensa desde la necesidad de que los mismos estudiantes lo construyan de una forma activa, se cuestionen la realidad, debatan y se preparen para aprender de manera autónoma durante toda la vida, objetivo que puede ser alcanzado si es que la enseñanza superior los forma considerando el contexto y la incorporación de estrategias actualizadas a las necesidades (Hernández, 2016).

Para que estas nuevas concepciones puedan ser introducidas con éxito, se hace necesario reflexionar en relación con los sistemas educacionales. Estos requieren adaptarse a las nuevas visiones y requerimientos, la expectativa frente a todo esto es que se actualice la enseñanza a partir de la generación de innovaciones que conlleven cambios en el aprendizaje (Sancho, 2009). Las IES están enfrentadas a las exigencias de una sociedad inmersa en cambios vertiginosos, por lo que se espera que ellas “anticipen las respuestas a nuevas

demandas de una sociedad futura” (Aznar, 2014, p. 135) y se conviertan en los espacios formativos que se necesitan en la actualidad, es decir,

organizaciones en las que los individuos amplían de manera continua su capacidad para crear los resultados que realmente desean, en las que se fomentan formas nuevas y abiertas de pensar, en las que las aspiraciones colectivas se expresan libremente, y en las que la gente aprende continuamente cómo aprender conjuntamente. (Sancho, Ornellas y Arriazola, 2018, p. 32).

Dado que las acciones, decisiones y políticas públicas son la vía a través de la cual se pueden integrar los cambios al sistema educativo, el docente necesita aprender a “afrontar los retos crecientes de una sociedad profundamente transformada en lo social, lo político y lo tecnológico” (Sancho y Hernández, 2016, p. 17). Los cambios incorporan nuevos paradigmas, lo que significa que, desde el reconocimiento tradicional del saber, como conocimiento teórico y la visión de mundo, los docentes necesitan movilizarse hacia el saber hacer, es decir, es necesario modificar la enseñanza por objetivos para desarrollar formación por competencias, provocar una transformación cultural en las instituciones, en lo que se enseña y en cómo se transmite ese conocimiento desde la universidad (Rué, 2007).

Frente a las transformaciones en la comprensión intelectual del mundo, la educación tiene la oportunidad de influenciar positivamente en los jóvenes y adultos del sistema de educación superior, provocando un cambio profundo de mirada, “el conocimiento puede y debe construirse no sólo en los ámbitos disciplinarios, sino también en los márgenes del sistema, en los territorios de frontera, allí donde florecen los encuentros más fecundos en lo que podríamos denominar «los ecotonos del saber»” (Novo, 2009, p. 197).

Ya no basta con manejar sólo un conocimiento específico, hoy el contexto demanda poner en juego ese conocimiento en forma de dominio, para aplicarlo a una situación real y evaluarlo a través de un desempeño concreto, con ello se

dejan atrás “los sistemas de evaluación centrados en papel y lápiz” (Sancho, 2009, p. 20). El nuevo contexto implica una evolución amplia y profunda de la enseñanza y el aprendizaje (Sancho, 2009), que relega al pasado a las antiguas experiencias de “enseñanza repetitiva y verbalista” (Vessuri, 1993, p.12) y da paso a la “mejora de la calidad de la enseñanza/aprendizaje con estímulo de la creatividad” (Vessuri, 1993, p. 17).

Para que los cambios se conviertan en transformaciones que generen nuevas formas de trabajo al interior de las IES, es fundamental tener en cuenta que éstas deben comenzar a escuchar las demandas de la sociedad (Ginés Mora, 2004), que quienes están directamente relacionados con estos empeños, es decir, docentes y autoridades, generen, promuevan, implementen y evalúen iniciativas de mejora contextualizadas a las necesidades particulares de cada institución, considerando el marco educativo nacional e internacional, y centrando los esfuerzos en el docente, como elemento clave de la transformación para la calidad de la educación que se imparte (Fundación de la Innovación, 2011).

En este contexto de cambio, en que “la sociedad actual como un todo, y la universidad en particular, están experimentando profundas y aceleradas transformaciones que afectan la vida y el trabajo de las personas y el funcionamiento de las instituciones” (Sancho, Ornellas y Adrazola, 2018, p. 44), se hace necesario desarrollar la reflexión docente para promover el aprendizaje colaborativo y dar impulso a la innovación.

Una vía es utilizar las tecnologías disponibles, ya que permiten compartir conocimientos y experiencias a través de comunidades de pares, en las que se pone en diálogo lo que cada docente piensa, necesita, sabe hacer y desarrolla en su práctica pedagógica, confiar en otros, aprender a involucrarse en situaciones inciertas, compartir con sus colegas, valorando lo que cada uno es y puede aportar (Hargreaves, 2003; Sancho y Hernández, 2016).

### 2.3 Contexto de la educación superior

El sistema educativo de un país es un reflejo de la sociedad, la cultura, la economía y el panorama político en donde se encuentra inserto, es en lo que se cimienta el proyecto de modelo de progreso en el cual un país se planea. Es por esto por lo que, entendiendo que la educación superior, “concebida de cierta manera como “espejos” de sus respectivas sociedades” (UNESCO, 2005, p. 104), propone, refleja y responde, en una proporción parecida, a las demandas de esa sociedad y sus relaciones en los ámbitos ya señalados. A partir de lo anterior, creo necesario describir, a grandes rasgos, lo que se entenderá en esta investigación como sistema, para luego enmarcarlo dentro del ámbito educativo, y particularmente en el ámbito de la educación superior.

Un sistema es un conjunto cohesivo e interdependiente de elementos que interactúan entre sí y con el ambiente, que no puede ser descrito ni entendido como la mera suma de sus partes. En un sistema abierto, es decir vivo, como lo es cualquier sistema político y social, y en este caso, en el educativo, existe equifinalidad, es decir, “puede alcanzarse el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos” (von Bertalanffy, 1976, p. 41).

A lo largo de su evolución, la teoría de sistemas ha elaborado diversos modelos analíticos con el fin de describir el comportamiento. Me resulta interesante presentar los principales modelos:

- a. **Modelo estructural-funcional:** Se considera a los sistemas vivos como sistemas abiertos, que mantienen un flujo continuo de intercambio con su ambiente. Cada una de sus partes o subsistemas ocupa una posición estable, formando en conjunto una estructura. Estos subsistemas desempeñan una serie de funciones que contribuyen a la comunidad estructural y a la supervivencia del sistema. El énfasis principal de este enfoque es el equilibrio, el mantenimiento del sistema, por lo que carece de una percepción del cambio, la producción de estados improbables o la emergencia de nuevos sistemas.

b. **Modelo cibernético de primer orden:** Se concibe al sistema, en su estructura y funcionamiento, como un sistema abierto, pero además dotado de mecanismos de retroalimentación que le permiten un comportamiento intencional, lo que incluye la posibilidad de una restructuración total del sistema, como consecuencia de su potencialidad para el cambio de metas, derivada de su capacidad de aprendizaje.

c. **Modelo cibernético de segundo orden:** Sus principales precursores son Morin, von Foerster, Maturana y Varela, entre otros. En este modelo, que se basa en el modelo cibernético de primer orden, se introducen tres ideas que cambian el enfoque en la forma de concebir lo sistémico. Estas ideas son la subjetividad en el conocimiento científico; la aproximación constructivista y la idea de complejidad. (Gros, 1996).

Una diferencia importante de mencionar entre el modelo cibernético de primer orden y el modelo cibernético de segundo orden es que en el primero el observador se sitúa fuera del sistema, y es capaz de verlo o estudiarlo con objetividad. En cambio, en el segundo modelo, el observador forma parte del sistema, “estipulando sus propios objetivos, su propio papel dentro del mismo” (Gros, 1996, p. 89).

Si tuviera la influencia para proponer este último modelo (Cibernetico de segundo orden), para que a través de él se pudiera abordar el sistema educativo y la forma en que se concibe la educación, vería cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje se revolucionaría a un nivel paradigmático, porque en general “el pensamiento pedagógico derivado de una visión analítica y determinista de la educación restringe las formas de conocimiento educativo a la búsqueda de cadenas causa-efecto. La circularidad de los procesos, así como los grados de incertidumbre de estos, son aspectos que no pueden ser obviados” (Gros, 1996, p. 96). Tomar los grados de incertidumbre dados por el contexto, el cambio vertiginoso de la sociedad, los cambios a nivel gubernamental y también a nivel

internacional, lo convertirían en una herramienta que daría versatilidad e innovación a las instituciones que conforman este sistema.

De esta manera, si el sistema educativo que tiene capacidad de aprendizaje y adaptabilidad al contexto en donde está inserto, en vez de propender a la generación de conocimiento sobre bases ya estandarizadas o aceptadas en este círculo, se enfoca en la búsqueda de nuevas formas de conocimiento científico, situando a los propios investigadores en la profundización de la forma en la que están concibiendo los fenómenos a estudiar, y también en el cómo están enseñando, su propósito cambia: ya no es la búsqueda racional de la objetividad, si no la adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje en diferentes perspectivas, construyendo así lenguajes y nuevas formas de entendimiento que se enfrentan de forma genuina a un entorno complejo, de mucha y accesible información, en constante mutación y cambio.

En este sentido, los observadores se sitúan dentro del sistema y pasan a ser participantes al estipular sus objetivos, y al tener conocimiento de cuál es el papel que juegan en él, haciendo que la constante retroalimentación que se obtiene de la interacción entre los colaboradores y su(s) entorno(s) devenga necesariamente en la evolución hacia una respuesta a las necesidades del contexto. Es importante destacar esta forma conceptual de concebir el sistema educativo, porque tomando lo expuesto por Gros acerca de Savinsens, “permite explicar los rasgos de la educación destacando así el carácter procesual de la misma, la importancia de los procesos reguladores y la idea de educación como proceso que mejora, que optimiza el funcionamiento del propio sistema” (Gros, 1996, p. 81).

Es en este sentido que podemos concebir que los cambios que se han producido durante las últimas décadas en la educación superior están estrechamente relacionados con los cambios que suceden en el contexto en el que se desenvuelven: uno cada día más globalizado e interconectado.

Para darle marco a este enfoque y también tener una noción desde la institucionalidad, en Chile, la Ley General de Educación, promulgada y entrada

en vigor el año 2009, en su artículo 2, define el concepto de educación de la siguiente manera:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”. (Ley General de Educación, 2009, s./p.)

En relación con lo anterior, se define que el objetivo de la Educación Superior es “la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico” (Ley General de Educación, 2009, s./p.), estableciendo requisitos para su ingreso, tales como haber cursado la educación básica y media completa. Sin embargo, lo que en dicha Ley se establece es bastante amplio, y no da cuenta de la estrecha y vinculante relación entre el Estado y su consecuente construcción de políticas públicas ligadas a la educación que configuran el sistema educativo actual.

La formación en el nivel de educación superior requiere tener al centro “la búsqueda de un desarrollo humano compatible con los valores de la sostenibilidad (...) el desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible” (Aznar, 2014, p. 134), ya que como agentes relevantes para el desarrollo socioeconómico, “la transferencia de conocimiento, reconocida como la tercera misión universitaria, constituye un elemento de desarrollo fundamental, ya que

hace posible que el conocimiento generado se transfiera al tejido económico” (Vilalta y Morales, 2017, p. 40).

Las instituciones de Educación Superior son actores relevantes en el direccionamiento de las políticas y, sobretodo, son implementadores y ejecutores de éstas, teniendo influencia y capacidad de cambiar el escenario sistémico en procesos que cada vez son más rápidos e interconectados. Las configuraciones que han tenido las Instituciones de Educación Superior en las últimas décadas hacen necesario revisar los elementos que las componen, las alteran y las hacen funcionar desde sus modelos de gestión, actores influyentes, relación con el contexto y respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, hasta las necesidades económicas y sociales que buscan satisfacer al ofrecer un producto educativo. Para ello, a continuación trabajaré algunos de los elementos que configuran a una IES.

#### 2.4 Elementos que configuran una institución de educación superior (IES)

Las IES conforman un sistema que responde y retroalimenta al contexto en el que se desenvuelven, generando distintos modelos de organización diferenciados por las ideas base que las sostienen; el rol de los colaboradores dentro del mismo; la forma de concebir la educación; los ideales y valores que procuran entregar y enseñar; entre otras diferencias.

La emergencia de estos nuevos modelos de educación superior se da como una respuesta natural por las necesidades del contexto. Esto también se funda e influencia en un proyecto político donde actores interesados y ligados al desarrollo de modelos económicos y sociales toman especial relevancia, ya que ven en la Educación Superior una oportunidad para la consolidación de sus modelos, influyendo de esta forma en las decisiones que guiarán las políticas educativas, en un nivel nacional como también internacional (Ginés, 2004).

Se hace pertinente revisar algunos modelos que se han conformado desde el S. XIX en adelante, y que se han ido transformando según las necesidades y dependencia con el entorno. La elección de este período se relaciona con lo

descrito por Ginés (2004) en relación con que hay dos procesos que influyeron en estos modelos de manera tangencial. Estos procesos son, en primer lugar, el restablecimiento de la organización social del Estado-nación liberal y, en segundo lugar, el desarrollo industrial. A partir de estos fenómenos, emergieron tres modelos de organización universitaria, que el autor los define según el lugar en que se instalaron. Estos son:

- **Modelo alemán:** Organizado en instituciones públicas, con docentes funcionarios. El conocimiento científico es la meta. La idea que sustenta el modelo es heredada del idealismo alemán del S. XVIII, donde la formación de personas en amplios conocimientos, instruidos de forma científica, propende a generar avances para la sociedad en general, en sus distintas facetas sociales, culturales y económicas.
- **Modelo francés:** Tiene como objetivo formar profesionales que necesita el Estado nación burocrático. Las IES son parte de la administración del Estado, los/as docentes/as son funcionarios públicos. Supone que las instituciones están más al servicio del Estado que de la sociedad.
- **Modelo anglosajón:** Las IES son instituciones privadas, cuyo objetivo es formar en un sentido amplio a sus estudiantes para que ellos se adecuen fácilmente a las necesidades de las nuevas empresas o las del propio Estado. (Ginés, 2004)

Las características de estos modelos se han ido entremezclando al paso del tiempo, estableciéndose por ejemplo el conocimiento científico (investigación) como un eje transversal, valorado en distintas medidas según los principios que rigen a una institución en particular, como también emergen sistemas educativos que potencian tanto a las IES públicas (ligadas fuertemente con el Estado) como a las privadas (Ginés, 2004).

Otra forma de categorización es lo que Amaral (2009) define como la transición desde su concepción como institución social a una organización social. Para contextualizar esta forma de clasificación, en primer lugar, necesitamos tener en

cuenta que “como consecuencia de la globalización de las economías y la transformación del conocimiento en un factor esencial de la competitividad económica, se ha producido un cambio en las funciones socioeconómicas de la Universidad” (Amaral, 2009, p. 18). En ese sentido, las universidades y otras instituciones que forman parte del sistema de educación superior comienzan a tener un rol más funcional, directamente relacionado con las necesidades, por sobre todo económicas, que van surgiendo en este nuevo modelo económico globalizado.

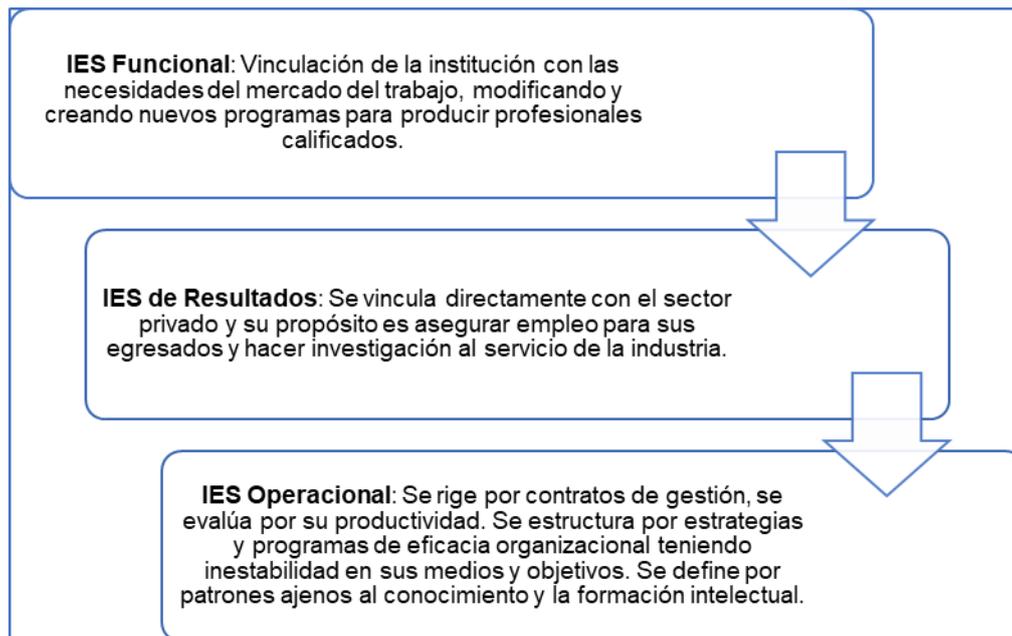
Asimismo, el Estado ha disminuido su financiamiento, cambiando su rol: de ser un garante y aliado de las IES pasa a ser un fiscalizador y regulador de las acciones que éstas emprendan, exigiéndole a su vez que cumplan con principios mínimos para su funcionamiento, calidad y gestión. El interés del Estado ahora radica en influir sobre las IES, “para que sean más relevantes, promoviendo su sensibilidad con respecto al mundo exterior y el establecimiento de vínculos con el sector empresarial” (Amaral, 2009, p.18).

Es así, como las IES, algunas por necesidad y otras por opción, generan los recursos necesarios para su mantenimiento, debiendo modificar su gestión en pos de lograr este objetivo, además de mantener estándares de calidad, acreditando acciones de distinta índole, que por un lado les otorgan prestigio y por otro las hace más competitivas, entrando de lleno en el juego del mercado, y por ende cambiando la forma en que sus actores se entienden. Por tanto, la educación pasa de ser concebida como un derecho a ser concebida como un servicio, cambiando prioridades y roles, donde los estudiantes toman cada vez un rol más ligado a ser clientes y las IES a entregar servicios relacionados a las necesidades de estos clientes.

Amaral señala que “las universidades han ido transitando desde una condición de institución social hacia otra de organización social, con especial énfasis en la gestión” (2009, p. 19). Es decir, “la Universidad se ha ido transformando en una organización, definida por una práctica social totalmente diversa, cuyo funcionamiento está regido por las capacidades de gestión, planificación, previsión, control y éxito”. (Amaral, 2009, p. 19).

A continuación presento la figura 1 como una forma de ilustrar más claramente el paso de las IES desde instituciones sociales a organizaciones sociales enfrentadas a las exigencias de una sociedad postindustrial.

*Figura 1: Categorización para explicar la transición de las IES como institución social a una organización social (elaboración propia)*



De lo anterior se desprende que las instituciones actualmente se plantean de forma estratégica, tanto en su forma de actuar como por el rol que en la sociedad detentan, entendiendo que la mayoría corresponde a una institución operacional enfrentada a las exigencias de una sociedad postindustrial, es decir, a una estructura que prefiere profesionales cualificados, dándole importancia al conocimiento teórico y práctico que permite innovación en un mundo caracterizado por sumar necesidades y querer abastecerlas al menor costo posible, definiéndose por patrones ligados al financiamiento, gestión y productividad.

Así, las IES se comienzan a concebir como formadoras de recursos humanos, donde la creación, desarrollo, transferencia y adaptación del conocimiento, a partir de la investigación y el desarrollo, se transforma en la base para organizar y plantear nuevas formas de hacer las cosas.

En el caso de América Latina, la Educación Superior se caracteriza por la existencia de profesiones bien definidas, estables y con poca interdisciplinariedad, lo que hace que por un lado la oferta de las IES se enfoque en conocimientos técnicos específicos, ayudando a generar desempeños eficientes en un contexto específico, haciendo que la demanda se base en los mismos principios más que en la búsqueda de una formación universal, que permita utilizar herramientas de conocimiento en distintos ámbitos (Ginés, 2004).

En este mismo contexto, ha habido un fuerte incremento de la matrícula en Educación Superior, como también de instituciones que se dedican a la enseñanza en este ámbito. La enseñanza superior se compone de una red de instituciones públicas y privadas, que van desde las Universidades, Institutos, Escuelas, Centros, Laboratorios, entre otros. En general, las Universidades poseen la mayoría de estos centros dentro de su organización matricial. En lo respectivo a la matrícula, “entre 1970 y 1990, el número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior pasó de 28 a 69 millones. En 2002, el número de matriculados ascendía a 122 millones. Según algunas previsiones, la población mundial de estudiantes universitarios podría alcanzar en 2025 la cifra de 150 millones” (UNESCO, 2005, p. 96).

Este aumento exponencial de matrícula, que según algunos equivale a una verdadera “masificación de la enseñanza superior” (UNESCO, 2005, p. 95), se condice con la necesidad del entorno de formar personas con conocimientos en ámbitos específicos, que permitan la innovación en un mercado globalizado, en constante y rápida mutación.

Vivimos en la denominada sociedad del conocimiento (Krüger, 2006), que podemos enmarcar dentro de la era posindustrial caracterizada por una “estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales” (Krüger, 2006, s/p.).

Krüger (2006) expone las características que Heidenreich (2003) establece como primordiales para caracterizar a la sociedad del conocimiento. En primer

lugar, las tecnologías de la información y la comunicación tienen especial relevancia, donde su utilización influye en el desarrollo económico y sus procesos. En segundo lugar, se destacan nuevas formas de producir conocimiento, ya que de esta forma se impulsa el crecimiento y, por lo mismo, resultan importantes los servicios basados en el conocimiento, lo que se condice con el tercer elemento primordial, que tiene que ver con la importancia que se les da a los procesos formativos en su fase inicial y continua, existiendo oferta y demanda de formación para toda la vida. En cuarto lugar, en esta sociedad, los servicios intensivos de conocimiento y comunicación son los más relevantes.

“El concepto de sociedad del conocimiento hace referencia, por lo tanto, a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento)”, sostiene Krüger (2006, s/p). En ese sentido, algo interesante de destacar, retomando el modelo cibernético de segundo orden, es que, en la sociedad del conocimiento, enfocada en la generación y producción de conocimiento para la innovación, se genera un mayor grado de incertidumbre. En este caso, se entiende a la incertidumbre como un estado donde sabemos qué es lo que no sabemos, cuestionando por ende las normas y estructuras ya establecidas que no nos han permitido conocer aquello de lo que carecemos (Krüger, 2006).

La forma en la cual podemos acercarnos a este conocimiento requiere ser nueva, y necesita estar guiada por principios distintos a los que acostumbramos. Es así como comienzan a generarse nuevos tipos de relaciones; nuevas experimentaciones; nuevos conocimientos y nuevas formas de hacer las cosas. Se empiezan a comprender los límites y las variables que pondremos en juego, “la tesis implícita es que las sociedades actuales consideran cada vez más las expectativas basadas en conocimiento en lugar de normas suposiciones y expectativas tradicionales y socialmente aceptadas” (Krüger, 2006, s./p.).

Ya he señalado que la formación y producción de conocimiento es primordial en el panorama actual y, por ello, las IES se ven desafiadas por lo que esto supone.

Entonces, es fundamental definir que “todo espacio se organiza alrededor de las ideas, del pensamiento, de las grandes preguntas, de las agendas del país y del mundo, que anima la reflexión, que anima la búsqueda” (Bonilla, 2011, p. 11).

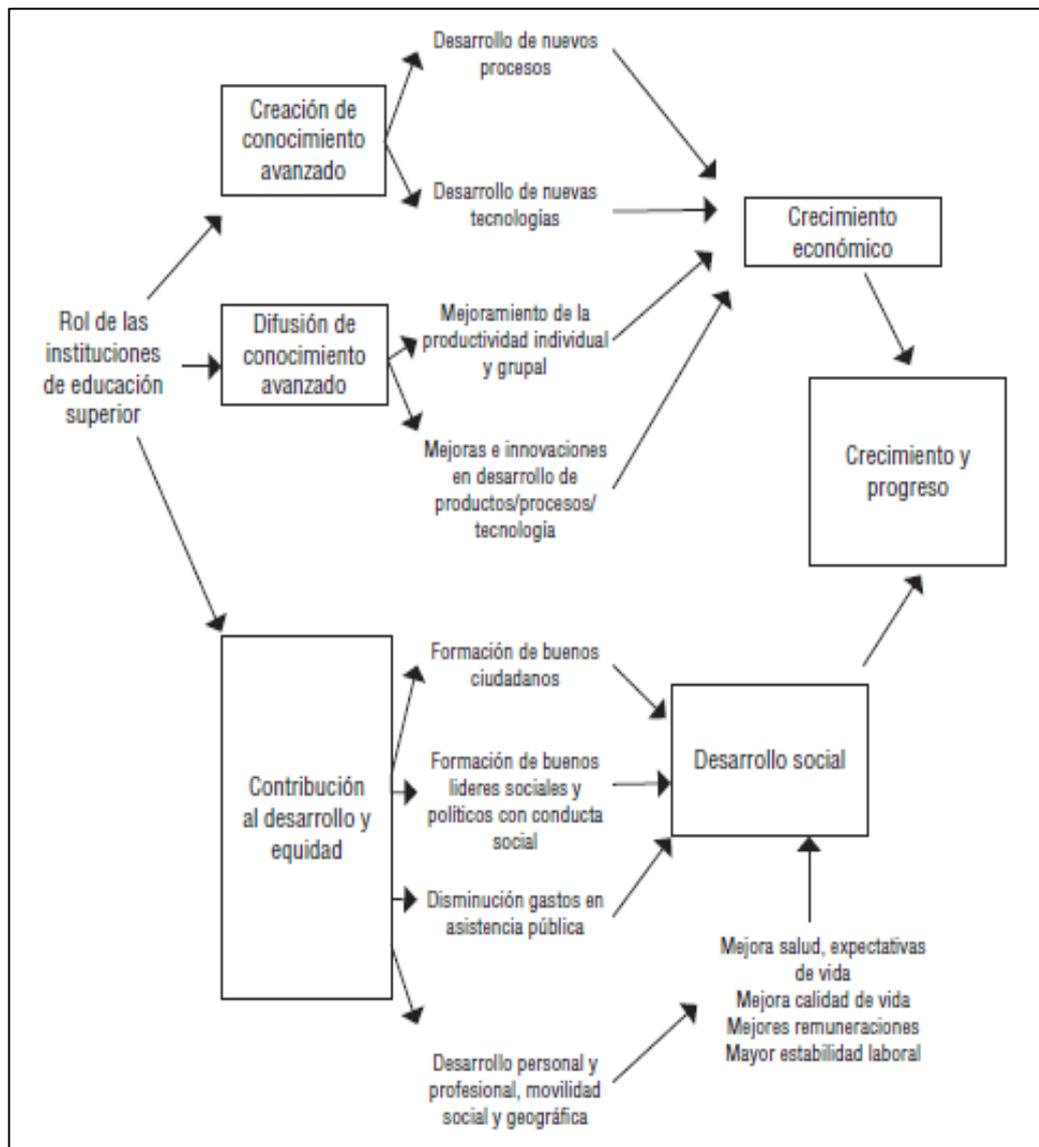
Para ello, es necesario un cambio sustancial en la forma en que se plantean y sitúan en el panorama social-global. En este sentido, Rodríguez-Ponce establece tres ámbitos determinantes en el aporte de las IES en la sociedad del conocimiento: “la formación del capital humano; la generación de conocimiento avanzado; y la contribución a la equidad y el desarrollo territorial” (2009, p. 57). Si bien son funciones inherentes al rol detentado históricamente, plantean nuevos desafíos en la llamada sociedad del conocimiento.

Al respecto, Rodríguez (2009) señala que el ámbito de la formación del capital humano,

Es el balance del incremento en la cobertura de la educación superior con el aseguramiento de la calidad de la formación. En cuanto a la generación de conocimiento, los países en vías de desarrollo requieren fortalecer su infraestructura de investigación, en el marco de un diseño que incentive la gestión del conocimiento para el crecimiento y la competitividad de los países. Finalmente, el aporte de la educación superior a la equidad y el desarrollo territorial necesariamente transita por el compromiso de las instituciones con la pertinencia de la formación entregada”. (p. 57)

Para ilustrar lo señalado anteriormente, presento en la figura 2, los roles de la educación superior, su relación con la sociedad y con los impactos en ámbitos específicos.

Figura 2: Roles de la Educación Superior (Rodríguez, 2009)



## 2.5 Gestión en las instituciones de educación superior

Ya se ha señalado que los nuevos desafíos de las IES responden a los retos que la sociedad del conocimiento impone. En primer lugar, se enfrenta a la necesidad de responder a la diversificación del conocimiento a través de la generación de nuevos programas de investigación y planes de estudio; en segundo lugar, debe propender a generar articulación de redes nacionales e internacionales, que permitan nutrir los campos disciplinares a partir de la interacción y nuevas formas de investigación; en tercer lugar, como organización social, requiere tomar en

cuenta la vinculación con el medio, ayudar a formar ciudadanos y ciudadanas responsables, a generar impactos sociales para contribuir a la equidad y desarrollo social. Asimismo, necesita recordar la función social que ejerce, y esto es algo que se torna cada vez más difícil por el rol funcionalista e instrumental que está tomando paulatinamente la formación superior.

En términos de gestión, y como se ha expuesto anteriormente, las IES en el actual escenario han tenido que incluir cambios en sus modelos, donde una diferenciación común que se realiza ante este tipo de instituciones, y vinculado a su gestión, es la ligada a su carácter: lo público, relacionado con el Estado y la tradición universitaria, y lo privado, relacionado con la mercantilización y con una respuesta más eficaz hacia las necesidades del mercado. Hoy en día esa diferenciación se reduce cada vez más, según Fernández (2009). De hecho, este autor señala que el Estado ha reducido su financiamiento directo a instituciones de Educación Superior, lo que da cuenta de una disminución del compromiso político por parte de los gobiernos, transformando la concepción de la educación de bien público a bien privado, principalmente porque no está asegurada por el Estado y también porque, a partir de esto, la existencia y proliferación de IES al servicio de proyectos modernizantes abre la producción de este bien público al sector privado, generando dependencia entre doctrinas o formas de pensamiento definidas y la formación de los estudiantes, algo que antiguamente se trataba de equilibrar más que de polarizar, como pasa hoy en día: “hasta hace unas décadas las universidades eran consideradas espacios de formación y producción de conocimiento superior, en los que ni el Estado ni el sector privado debían tener mayor injerencia, salvo cautelando privilegios y proveyendo financiamiento” (Fernández, 2009, p. 70).

El otorgamiento por parte del Estado de fondos individuales, es decir, financiamiento indirecto, ha instado a generar nuevas formas de gestionar los sistemas de enseñanza superior. Estas instituciones se enfocan en sustentarse y diferenciarse unas de otras, compiten a partir de factores tales como la diversificación, flexibilización, investigación, creación de redes, infraestructura, vinculación con el sector público y privado para obtener financiamiento de fuentes privadas internas y externas (en este último caso, a través de la venta

de servicios y productos, contratos tecnológicos, ingresos por patentes y licencias, obtención de donaciones, rentas del patrimonio inmobiliario, iniciativas empresariales de diversa índole, etc.). Estos regímenes, afirma Brunner, “son ya un fenómeno mundial” (2011, p. 47).

Al respecto, Fernández (2009) analiza el cambio en relación con el rol de las IES en la sociedad, donde se ha generado “una nueva tensión: mientras las universidades intentan salvaguardar sus privilegios y financiamiento, las sociedades le han ido haciendo a cambio crecientes exigencias, que se expresan de variadas formas” (p. 70). Estas formas tienen que ver con requerimientos de inserción social, éxito académico y profesional de sus egresados, publicaciones y proyectos científicos y, por último, eficiencia en los recursos y en la rendición de cuentas. Estas exigencias hacen que se generen nuevas y múltiples capacidades organizacionales.

Para el análisis de este cambio, en primer lugar, es interesante exponer a grandes rasgos el modelo organizacional con el que se ha comprendido la gestión de las IES. El modelo de gestión que ha servido de referencia para entender a las instituciones universitarias es el de anarquía organizada, que, en términos teóricos, está caracterizado por organizaciones que tienen preferencias problemáticas; una tecnología poco clara y una participación fluida. La primera de estas características está relacionada con la realización de elecciones sin tener metas consistentes y compartidas, la segunda con que comparten tecnología, pero “aun cuando la organización se las arregla para sobrevivir e incluso producir, sus propios procesos no son entendidos por sus miembros” (Cohen, March, y Olsen, 1972, p. 250), y la tercera tiene que ver con que “los límites de la organización son inciertos y cambiantes; la audiencia y los que realizan las decisiones para cualquier tipo de elección cambian caprichosamente” (Cohen, et al., 1972, p. 250).

Durante años, este modelo, también conocido como el “modelo de la papelera” (Cohen, et al. 1972), es el que generalmente se utiliza para describir el funcionamiento de la gestión en las IES. En general, al ser organizaciones con varios subsistemas funcionando al mismo tiempo, con diferentes visiones,

enfoques y niveles de competitividad, se hace muy difícil dar respuesta a todas las exigencias y problemas que se puedan generar en la institución universitaria en el ejercicio de su función.

El modelo es una alegoría de una papelera llena de problemas sin resolver. Uno de los grandes inconvenientes radica en que se intentan solucionar de manera aislada, por lo que probablemente la solución de un problema implique un desajuste en otro ámbito, o bien, genere otro problema que se almacenará en la “papelera”. Sin embargo, de acuerdo con lo que señala Fernández (2009), por los cambios en la sociedad y del rol que las IES juegan hoy en día en el entramado político, económico y social, este modelo ha dejado de ser un referente para explicar su funcionamiento.

Considero necesario aquí diferenciar entre la gestión de “productos” del quehacer académico (Fernández, 2009) y la gestión de los recursos en la IES. Los “productos” del quehacer académico por definición son la investigación y la docencia; y los recursos en general se vinculan con el financiamiento para gestionar estratégicamente a la organización. Fernández (2009) señala que, si hay una relación estrecha entre los productos y el financiamiento, sus diferencias radican en la naturaleza y formulación de la planificación estratégica que se realice para lograr los objetivos que se plantean para su desarrollo. La gestión de productos educativos va a propender a la inversión de recursos para lograr mayor prestigio y cumplir con estándares de calidad, y, por otro lado, la gestión de recursos propenderá al gasto racional y eficiente para que esta inversión no implique un sobreendeudamiento.

Interesa diferenciar estos dos tipos de gestión, porque de esta manera, y de acuerdo con Bernasconi (2009), se hace más explícita la encrucijada que enfrenta la gestión, desde un punto de vista de elección racional y planificación estratégica, en las instituciones de educación superior. En primer lugar, respecto a los “productos”, en la investigación, “las innovaciones difícilmente pueden ser incentivadas y evaluadas en el marco de un modelo de gestión. (...) Los rendimientos científicos son recompensados con un medio simbólico externo a la institución: el prestigio. Éste es asignado como reconocimiento por los pares”

(Fernández, 2009, p. 76). Señala el autor que, al ser una recompensa difícil de medir, y además dependiente de factores externos a la organización, no es posible que pueda ser gestionada en su totalidad, es decir, propendiendo a la eficiencia en la totalidad de sus factores. Lo que generalmente se hace es normar y planificar teniendo como referente un indicador que cruce información pertinente, que permita ir mejorando este aspecto simbólico desde diferentes aristas.

Respecto a la docencia, aunque puede ser planificada desde muchos aspectos, algunos de ellos no son posibles de gestionar, tales como “las condiciones de entrada y esfuerzo que los estudiantes quieran dedicar a su propio aprendizaje; (...) la recepción de los egresados en el mercado laboral (...), y finalmente, tampoco existe una ecuación que permita especificar cuánto esfuerzo y recursos son “justificables” para asegurar que los egresados encuentren un reconocimiento en la sociedad” (Fernández, 2009, p.76).

Si bien se pueden crear programas que permitan equilibrar estos factores, y, de hecho, estos programas se observan en las instituciones de educación superior, y poseen un grado de innovación bastante dinámico, la naturaleza de la gestión en cuanto a su capacidad de hacer eficiente este proceso queda en deuda por la impredecibilidad y a la vez influencia que tienen estos factores, lo que deviene en toma de decisiones que muchas veces no obedecen a una planificación (Fernández, 2009).

En relación a la gestión de los recursos para el funcionamiento, posicionamiento y gestión de las instituciones, y acuñando el término de “mercados universitarios”, es necesario poner en relevancia que, en general, las instituciones universitarias no funcionan con una lógica en torno al lucro económico sino más bien al prestigio social generado. Esto hace que la forma en la cual toman decisiones y se planifican tenga en cuenta los factores antes descritos, que permean, de forma impredecible, la gestión. En este sentido, cuando se toma una acción en particular “subyacen orientaciones normativas que definen los límites de dicha acción y que muchas veces pueden atentar contra la lógica de maximizar el lucro o la eficiencia en el uso de los recursos, ya

que lo que se busca es maximizar el prestigio organizacional” (Fernández, 2009, p. 78).

Es así como aparecen distintos modelos de gestión, donde la planificación estratégica toma especial relevancia, ya que a pesar de que “no exista un modelo único de organización, es importante garantizar que los sistemas de enseñanza superior emergentes posean un nivel de calidad y pertinencia y un grado de cooperación internacional suficientes, a fin de que puedan desempeñar plenamente su papel de pilares en la edificación de las sociedades del conocimiento”. (Fernández, 2009, p.78).

En este sentido, la calidad educativa es un eje primordial en la gestión de educación superior, existiendo en términos institucionales, subsistemas dedicados a su aseguramiento, que tiene que ver también con la pertinencia de los planes de estudio que se están enseñando y la forma en la cual estos planes de estudios dan cuenta de una visión actualizada y coherente con las necesidades de la sociedad.

Asimismo, la búsqueda de alianzas internacionales para generar cooperación académica es necesaria, teniendo en cuenta que el conocimiento que se genera no es de carácter local, sino que está atravesado por los diferentes estímulos y dispositivos que nos permiten hablar de una sociedad globalizada: hipercomunicación, fácil acceso a la información, multiplicidad de fuentes, sistematización de información, creación de informaciones y formas de comunicación nuevas, nuevas capacidades intelectuales que se contraponen con modelos antiguos de enseñanza, entre muchos otros factores, hacen que la necesidad de contrastar realidades a partir de puntos comunes sea la forma de darle consistencia a conocimientos y generar otros nuevos.

La generación de nuevos conocimientos se erige como una de las formas más apetecidas por las instituciones universitarias, porque de esta forma se mantienen vigentes y competitivas. Es una ventaja comparativa dentro del mercado universitario. Por lo mismo, el enfoque de gestión se orienta en la investigación y en la innovación como generadores de conocimiento, lo que ha “provocado un cambio radical en la organización de los programas de

investigación y los planes de estudios. Las instituciones más flexibles aumentan el número de sus departamentos y crean a título experimental nuevos departamentos transdisciplinarios o interdisciplinarios” (UNESCO, 2005, p. 100). Esto, a su vez, provoca una nueva forma de organización en redes, debido a “la multiplicación y diversificación de los empleos, conocimientos y disciplinas que estructuran las universidades e instituciones académicas” (UNESCO, 2005, p. 101) que exige que “sus estructuras jerárquicas se complementen con estructuras descentralizadas, organizadas con arreglo al principio de la creación de redes” (UNESCO, 2005, p. 101).

De este modo, se crean nuevas comunidades disciplinares, las cuales “se convierten en la matriz de organizaciones internacionales o multinacionales. Esta organización en redes internacionales constituye un ejemplo de auto-organización que, por el momento, tiene un carácter espontáneo y descentralizado” (UNESCO, 2005, p. 101). A su vez, esta estructuración de redes es una oportunidad para los países en desarrollo, ya que permite mejorar la calidad a partir de la diversificación y compartición de conocimientos, sin tener que generar grandes inversiones, y actualizando constantemente contactos y todo lo que ello implica en términos académicos y de investigación.

Es por esto que, en relación a la gestión financiera de las IES, Shattock (2009) establece que “el éxito en el negocio central de una universidad de formación académica e investigación está apuntalado por la estabilidad financiera y la buena administración financiera” (p. 495).

Como presenté anteriormente, la gestión de la educación superior persigue objetivos que muchas veces son difíciles de medir, por lo que es necesario tener en cuenta lo que se necesita, en términos de inversión, para poder desarrollar lo necesario para cumplir los objetivos, siempre con una racionalidad económica como guía. En este sentido, es útil diferenciar entre las IES que se dedican a la investigación, y las que no. Las primeras se enfrentan necesariamente a la inversión,

ya sea en personas o en instalaciones, para mantener o mejorar su rango institucional. (...) Estas instituciones

tendrán mejores proporciones de número de personal en relación del número de alumnos, gastarán más en bibliotecas y en infraestructura para la investigación y, para poder contratar y retener a los mejores investigadores, pagarán a más personas sueldos altos. (Shattock, 2009, p. 498).

Esta inversión trae como consecuencia, en el largo plazo, un posicionamiento en el mercado universitario, que se avala por la producción constante de conocimiento a partir de la participación de sus estudiantes, fomentando la generación de redes nacionales e internacionales de investigación, y donde este posicionamiento hace más elegibles a las instituciones para el financiamiento a través de fondos estatales y privados que promuevan la investigación en diferentes ámbitos.

Las IES cuyo enfoque no está en la investigación probablemente estén orientadas en un posicionamiento distinto, que tiene que ver con su visibilidad en la sociedad de manera de lograr que más estudiantes se unan a sus lides, por lo que solo se ubican en un estadio antecesor al de la inversión en investigación, ya que es en este punto donde se proyecta la perdurabilidad de una institución universitaria.

Shattock (2009) define cinco principios para una gestión financiera exitosa en la educación superior. Estos son:

1. Estabilidad Financiera: Contribuye al trabajo académico en un ambiente equilibrado, donde exista la posibilidad de inversión, basándose en los méritos que tenga una propuesta, y no descartando innovaciones por austeridad. “La buena gestión financiera asegura que los riesgos inherentes propios de la actividad no involucran deudas recurrentes a cuentas volátiles” (2009, p. 499).
2. Gestión Financiera transparente y abierta a la comunidad: Es muy común que en la educación superior toda la gestión y la medición

de indicadores radique en un departamento específico. Esto hace que la comprensión del funcionamiento de la organización solo se coloque en una parte, impidiendo que actores clave en el desarrollo de las funciones propias de la institución tengan una panorámica del escenario en el que están inmersos. En este sentido, es importante “promover y difundir una comprensión de finanzas y un respeto por su disciplina por toda la institución” (2009, p. 499).

3. Aproximación conservadora al gasto institucional: El autor especifica que un mensaje acompañado de acciones que promuevan la austeridad y sencillez en una institución permite claridad e imprime un estilo en la forma de hacer las cosas. En este sentido, el tener autoridades sencillas, y que no promueven gastos ostentosos envía un mensaje claro, permitiendo un enfoque donde “la honradez y transparencia representan características tradicionales de la vida universitaria y complementa los estándares morales del conocimiento que la comunidad académica aspira alcanzar” (2009, p. 500).
4. Arriesgar cautelosamente: Una institución que promueve la investigación y la innovación necesita tomar riesgos. Esto no significa que se promuevan los riesgos injustificados, porque eventualmente podrían traer respuestas innovadoras. Lo que acá se propone es que “los riesgos deben ser examinados cuidadosamente, pero cuando son aprobados deben ser generosos para asegurar resultados exitosos” (Shattock, 2009, p. 500). De esta forma, el riesgo que se decida tomar contará con todo el apoyo institucional, económico y político, de manera de sacar el máximo provecho de lo que este implique.
5. Respuesta alerta y eficaz a mensajes financieros: Estos mensajes pueden ser diversos, pero dentro de los más comunes está “la incapacidad de alcanzar los objetivos financieros, déficit en ciertas áreas y gastos sobre lo presupuestado en otras áreas” (Shattock, 2009, p. 501). Para esto es necesario tener un análisis financiero y

de contabilidad eficiente, que permita vislumbrar escenarios adversos, teniendo en cuenta que existe una alta probabilidad de que estos sucesos ocurran en el tiempo, pero no normalizándolos, ya que la normalización de un aspecto como este puede devenir en un descuido que finalmente puede sumar más problemas de esta índole.

Estos principios permiten gestionar las instituciones universitarias, teniendo en cuenta sus particularidades. En este sentido, la generación de ingresos se enfoca en redes no estatales, ya que permiten un flujo más dinámico y donde, a partir de la innovación, se pueden generar nuevas áreas de conocimiento y de inyección monetaria constante. De esta manera, aparecen instituciones que promueven la generación de redes, como es el caso de la Fundación Universia, “donde en un corto plazo el Grupo ya ha logrado afiliarse a más de 1.100 instituciones latinoamericanas entre ellas algunas tan importantes como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande y de las mejores de la región” (Aboites, 2010, p. 29).

Es aquí donde también se entremezclan los intereses de instituciones privadas, desde una perspectiva estratégica, y si bien no se puede negar la contribución para la recaudación de fondos, tanto para iniciativas en específico, o bien, para acciones que promuevan una cultura global relacionada con la Educación Superior, esto no deja de estar influenciado por intereses que, de alguna u otra forma, caen en un proceso mercantilista que a veces puede dañar un sentido más purista de la educación superior. En el caso de Universia, por ejemplo, fundación del grupo Banco Santander, si bien promueve diferentes instancias y escenarios de participación, oportunidades de becas y de perfeccionamiento tanto para estudiantes como docentes de las instituciones universitarias, les exige a las instituciones, para ingresar a esta red, que todos sus alumnos automáticamente pasen a ser parte del Banco Santander, tan solo por el hecho de estar matriculados. Es decir, todos los estudiantes de las 1.100 instituciones que comprende la red de la Fundación Universia son clientes del banco Santander. Es así como la búsqueda de nuevos financiamientos en pos de tener una gestión universitaria más estable hace cambiar los escenarios, en relación

con los actores que en él confluyen, como también en la influencia política que puede devenir de esta búsqueda.

Al respecto, presento a continuación las reflexiones de algunos autores respecto de la relación Universidad - Empresa, desde la visión más propia del contexto de implementación de esta investigación, que es la latinoamericana, y también desde la perspectiva y realidad europea. Ambas son importantes de considerar ya que lo que describen “propicia el crecimiento de la noción de universidad-empresa, por su incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual” (Sancho, Ornellas y Adrazola, 2018, p. 15).

Primero me referiré al artículo titulado “Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento”, de Vega, Manjarrés, Castro y Fernández, del año 2011, y luego “La mercantilización de la Universidad”, de Montserrat Galcerán, publicado en 2010. El primer grupo de autores sostiene que, dada la importancia que tiene el desarrollo de conocimiento para el avance de las sociedades actuales, se hace necesario crear oportunidades para el aprendizaje, generar, difundir y utilizar nuevo conocimiento, relacionarse para crear redes y desarrollar innovaciones que aporten con la producción y el desarrollo de aptitudes a través de la ciencia y la innovación (Vega, et. al., 2011, p.109-110).

La relación universidad-empresa se define a partir de la necesidad que las empresas tienen frente al desafío de desarrollar innovación que resuelva sus problemas, demandas y aspiraciones. Para ello, las universidades contribuyen con su conocimiento y con expertos. De esta manera, “las universidades dejan de ser espacios aislados, activos únicamente al inicio del proceso innovador –a través de la investigación básica– y se convierten en agentes con la capacidad y necesidad de relacionarse con su entorno económico para trabajar conjuntamente en el desarrollo de innovaciones” (Vega, et. al., 2011, p. 112).

Los cambios generados en las universidades para dar respuesta a estos planteamientos las insertan en “el mercado global de la educación superior y la primacía de una noción de investigación que, al igual que la enseñanza, se

enfoca claramente hacia los intereses del mercado” (Sancho, Ornellas y Adrazola, 2018, p. 34-35).

Dado los recortes presupuestarios, en algunos círculos de discusión se considera que existe una creciente necesidad de vinculación y trabajo conjunto con las empresas, ya que éstas pueden aportar financiamiento para el desarrollo de la investigación en las universidades (Vega, et. al., 2011 p.112-113).

Frente al desarrollo de la investigación conjunta, es necesario plantear un aspecto que puede resultar complejo para las universidades, por los cambios que provoca en su funcionamiento:

Las universidades se inclinan por difundir de manera rápida e imparcial los resultados de sus investigaciones, mientras que las empresas optan más por retener los resultados para intentar usufructuar comercialmente de ellos. Por lo anterior, si la empresa es quien establece los temas y áreas de la investigación a desarrollar, es posible que se consideren más bien aspectos que favorezcan la comercialización de sus resultados, por encima de los intereses relacionados con el avance de la ciencia. (Vega, et. al., 2011, p.115)

Tal como lo señalan estos autores, las universidades, producto de sus vínculos con la empresa, han creado estructuras especiales para diseñar e implementar estrategias de transferencia de los resultados de sus investigaciones para compartir buenas prácticas y de esa manera influenciar en diversas esferas, lo que ha generado en las universidades la aparición de nuevos indicadores de desempeño, vinculados con el éxito en la búsqueda de recursos para la investigación y desarrollo de la innovación (Vega, et. al., 2011, p.112-113). Algunas universidades latinoamericanas, durante años, asumieron “un carácter docente por lo que el desarrollo de competencias en los ámbitos de la gestión científica y tecnológica ha sido por mucho tiempo una actividad suplementaria” (Vega, et. al., 2011, p. 117-118). Las instituciones que no desarrollan

investigación cuentan con un limitado número de académicos con grado de doctor, por lo que, desde la perspectiva del desarrollo de la ciencia y la tecnología, poco pueden ofrecer al sector productivo.

De acuerdo con la autora Montserrat Galcerán (2010), el término “capitalismo cognitivo” integra a todo aquello que el capitalismo tradicional no considera como productivo desde la perspectiva económica. Hoy, esta nueva vertiente del capitalismo considera la producción de conocimiento y el desarrollo de la innovación como una importante y lucrativa fuente de oportunidades. Al crearlo como nicho de negocio, han cambiado el funcionamiento habitual de las universidades, integrándola al sistema guiado por los criterios de máxima rentabilidad de la inversión, captaciones anticipadas, mecanismos de control, protocolos, entre otros. Esto es particularmente complejo para las IES si consideramos que “las decisiones acerca de la gestión influyen enormemente en la cultura de la organización, y las decisiones acerca del ámbito y del diseño organizativo conforman la identidad de la misma” (Hanna, 2002, p. 40).

Por otra parte, y en esa misma lógica, se traslada el formato de estructura gerencial de la empresa a la universidad, “haciendo recaer los cargos de dirección en personal externo, al estilo de un gerente de empresa, reduciendo los órganos colegiados y estableciendo criterios de rentabilidad para la concesión de plazas y financiación”. (Hanna, 2002, p. 19), e incorporando a profesionales encargados de la administración con atribuciones para la toma de decisiones. De tal manera que se produce

la transformación de la Universidad en el ámbito de la investigación en un espacio empresarial, regido por normas de productividad y eficiencia comparables a cualquier otro sector laboral y en el que reina la misma precariedad que en los demás sectores. Los procesos de construcción de conocimiento adquieren así rasgos análogos a otros procesos laborales. (Galcerán, 2010, p.101)

Como plantea Hanna (2002), la cantidad de asociaciones estratégicas entre universidades y empresas crece cada día para satisfacer las necesidades específicas de las compañías en términos de investigación, innovación y desarrollo. Las empresas aportan la inversión de capital, las universidades contribuyen con el contenido y los expertos. A partir de ello, las universidades se comprometen reconociendo e implementando la cultura empresarial, “que valora la capacidad de cambiar, y de hacerlo con rapidez, de responder a los imperativos del mercado, de generar el apoyo y conectar con una audiencia externa y de introducir nuevas ideas, programas, estrategias educativas, objetivos y fines” (Hanna, 2002, p. 105).

Frente a todo lo dicho respecto de los vínculos e interacciones entre la empresa y la universidad, sus diálogos, acuerdos, uniones y contradicciones, resulta fundamental plantearse las consecuencias de que las IES puedan convertirse en empresas, aunque cada vez existan más instituciones privatizadas (Sancho, 2018) y se espera que

aporten y se comprometan con las innovaciones y la enseñanza, lideren la transformación en la que se tendrá que discutir una y otra vez sobre quiénes son los docentes y los estudiantes y sus modos de aprender; sobre la noción de conocimiento; sobre la naturaleza y función de las tecnologías educativas; sobre las experiencias de aprendizaje y sobre los modos de evaluar todo el proceso y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. El camino no parece fácil, y no lo es, porque no hay recetas, no hay fórmulas mágicas. Se trata de una perspectiva educativa, una visión política y pedagógica, que además ha de contar con las distintas facetas que constituyen cada contexto. (Sancho, 2018a, p. 19).

## 2.6 Buenas prácticas en IES

Teniendo en cuenta todos los factores que se han expuesto anteriormente, se hace necesario caracterizar ciertas prácticas que promueven la autonomía de las instituciones universitarias, en la búsqueda de la calidad y de la integración de principios propios de la enseñanza. Si consideramos que “el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean” (Marcelo, 2001, p. 532), podremos comprender que hoy “la universidad y su oferta formativa precisan avanzar hacia propuestas curriculares más flexibles, más centradas en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con mayor uso de las TIC” (Cid, Pérez y Zabalza, 2009, p. 2).

Es relevante que las IES desarrollen innovaciones educativas para alcanzar los objetivos de formación planteados a partir de los requerimientos de la sociedad del S. XXI. Estas innovaciones que pueden llegar a constituirse en buenas prácticas deben ser difundidas para el conocimiento y la implementación de quien lo requiera. Ellas sirven como pautas para planificar, desarrollar o justificar acciones que se emprendan en el ejercicio de las diversas funciones en el correcto funcionamiento de una organización. Imprimen además un sello integral de cómo se concibe el trato humano y con la sociedad.

En relación con las buenas prácticas, en el Informe FONDEP (2014), se presenta a Anne Abdoulaye de UNICEF, señalando que las buenas prácticas son “tipos de procedimientos y de conductas que resultan ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existentes y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen” (2014, p. 19). Asimismo afirma que las buenas prácticas son “métodos de programación evaluados y bien documentados que permiten evidenciar éxitos / repercusiones positivas, y que es importante replicar, ampliar y estudiar más a fondo” (2014, p. 19).

El mencionado informe destaca que la UNESCO determina que los atributos de una buena práctica son: ser innovadora, efectiva, sostenible y replicable (2014). En esta misma línea, el informe señala que la Junta de Andalucía (España) define buenas prácticas, en el marco de su política educativa, como “una

actuación o experiencia que, persiguiendo unos objetivos determinados ha dado con una metodología o procedimientos que resultan apropiados o aconsejables para conseguir unos resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto” (2014, p.19).

Los docentes, cuando trabajan por objetivos comunes logran los efectos de cambio y mejora en la formación. En comunidad, reflexionando con relación a sus intereses, objetivos, proyectos, problemas pueden lograr que las IES se reconfiguren como organizaciones (FONDEP, 2014), a partir de “un ejercicio de relación y acercamiento de problemas y aciertos, virtudes y desventajas que posee cualquier acción práctica” (Bartolomé, et. al., 2010, p. 110).

Los investigadores Chickering y Gamson (1987) establecen siete principios que guían las relaciones en espacios educativos, donde los actores que forman parte de estos sistemas interactúan de forma compleja. Esta elección se desarrolló tras cincuenta años de investigación, uno de sus objetivos es orientar al docente en el proceso de adopción de buenas prácticas y se esperaba que colaborara en la transformación del pensamiento y del conocimiento pedagógico. En diversas investigaciones posteriores se recoge e intenta validar el trabajo de estos autores. A continuación, presentaré los siete principios para la adopción de buenas prácticas educativas realizado por Chickering y Gamson (1987), y luego algunos de los resultados de tres investigaciones posteriores, en los que se estudió el impacto de la eficacia de estos principios de buenas prácticas. Los siete principios son:

- 1- Promover el contacto entre estudiantes y docentes: A partir de este principio se fomenta la motivación por parte de los(as) estudiantes, lo que aporta beneficios en su formación académica y en todos sus indicadores. Para generar comunidad universitaria es necesario promover la comunicación y la confianza de los(as) estudiantes para que participen y cuenten acerca de sus dudas, ideas y cuestionamientos relacionados con lo que en el aula se propone, de esta forma otros principios de colaboración comienzan a

emerger, tales como el aprendizaje colaborativo, desarrollo discursivo, desarrollo de perspectivas teóricas, entre otros.

- 2- Desarrollar reciprocidad y cooperación entre estudiantes: En la misma tónica que el principio anterior, es necesario que los y las estudiantes se sientan en un equipo donde cada uno de ellos es importante y tiene un rol específico. “Trabajar con otras personas a menudo aumenta la participación en el aprendizaje. Compartir las ideas propias y responder a las reacciones de los demás agudiza el pensamiento y profundiza la comprensión” (Chickering y Gamson, 1987, p.3).
- 3- Fomentar el aprendizaje activo: En la sociedad del conocimiento donde la información está a la orden del día, es necesario fomentar el aprendizaje activo ya que es un instrumento primordial para la generación de criterios y de la confianza en sí mismos. Los estudiantes “deben hablar acerca de lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con experiencias pasadas y aplicarlo a su vida cotidiana. Deben hacer lo que han aprendido parte de sí mismos” (Chickering y Gamson, 1987, p.3).
- 4- Dar retroalimentación rápida: Este punto es de vital importancia, ya que al estar en un proceso de enseñanza-aprendizaje surgen dudas acerca de la forma en la que se va entendiendo lo que se expone en el aula. Al respecto, es importante que las instituciones universitarias a través de sus docentes promuevan la retroalimentación rápida de aquellas dudas que surjan en el aula y en el estudio autónomo de sus estudiantes.
- 5- Hacer hincapié en el tiempo dedicado a la tarea: Es importante dejar en claro que el tiempo dedicado al estudio de manera autónoma es lo que marcará una diferencia al momento de estar en el aula, como también en la forma que integraremos posteriormente los conocimientos, habiendo una relación directamente proporcional entre la profundidad y consistencia argumentativa acerca de un conocimiento específico y la cantidad

de tiempo dedicado para aprenderlo: “La forma en la que una institución define las expectativas de tiempo para los estudiantes, docentes, administradores y demás personal profesional puede establecer la base de un alto rendimiento para todos” (Chickering y Gamson, 1987, p.3).

- 6- Comunicar altas expectativas: Tener y comunicar altas expectativas fomenta la planificación de los(as) docentes y estudiantes, ya que a partir de ello se genera motivación y se sabe que se necesita esfuerzo y constancia para poder cumplir aquellas expectativas que se han planteado.
- 7- Respetar los diversos talentos y formas de aprender: Aceptar y respetar la diversidad de estilos de aprendizaje, de capacidades y de talentos es una forma de evolucionar en términos de enseñanza. En este sentido, las instituciones educacionales, y por sobre todo la educación superior, pueden dar la oportunidad a los(as) estudiantes de mostrar sus talentos y aprender de qué manera estos talentos trabajan para ellos, y pueden permitirles desarrollar habilidades que no se les dan tan fácilmente.

Los autores señalan que, aunque estas prácticas pueden funcionar de manera autónoma, sus resultados se multiplican cuando todas están presentes, ya que en ellas se integran valiosas acciones para el desarrollo de los estudiantes. Pensando en cómo el educador puede lograr mejores resultados en su aula, proponen:

- Desarrollar actividades prácticas en las que el docente necesita mantener altas expectativas frente a lo que pueden realizar sus estudiantes.
- Propiciar momentos en que los estudiantes interactúan, cooperan, se responsabilizan y consideran la diversidad de talentos y formas de aprender.

Para Chickering y Gamson (1987), son los profesores y sus estudiantes los principales responsables de la mejora de la formación, ya que “el docente es el

diseñador de ambientes de aprendizaje y tiene la capacidad de rentabilizar los espacios donde se produce el conocimiento” ( Marcelo, Yot y Mayor, 2011, p. 37). Por otro lado, Chickering y Gamson reconocen que es necesario el apoyo de las autoridades y de las agencias acreditadoras, ya que todos en conjunto pueden crear un contexto favorable que propicie las buenas prácticas. Este apoyo se relaciona con compartir propósitos; contar con el financiamiento adecuado; con normas e instrucciones institucionales acordes con los propósitos (establecer claramente las necesidades y prioridades y planificar en relación a ello); evaluaciones periódicas de los resultados y generación de mejoras si fuera necesario y espacios para reflexionar y evaluar en equipo; disponibilidad de tiempos para el desarrollo de estas y otras actividades; perfil y contrataciones acorde con los propósitos. Lo anterior, declaran los autores, genera y mantiene las altas expectativas acordes con el desafío, en tiempos en que “la preocupación por asegurar la calidad de las enseñanzas y de los aprendizajes de los alumnos está requiriendo a los docentes un esfuerzo por anticipar los procesos de aprendizaje en los que los alumnos se verán implicados” (Marcelo, et. al., 2011, p. 38).

De acuerdo con Hanna (2002), los planteamientos de Chickering y Gamson, (1987) “se organizan a partir de un modelo constructivista” (2002, p. 65), aunque cada uno de los elementos que componen los siete principios “expresa sutiles diferencias en cuanto a la perspectiva teórica, todas estas categorías relativas a los entornos de aprendizaje tienen un objetivo común en el aula: todos ellos indican la intención de crear un entorno de aprendizaje activo y comprometido” (Hanna, 2002, p. 66).

Por su parte, Ferreiro (2012) se refiere a los siete principios como posibilitadores de:

una enseñanza presencial eficaz, dado que permiten la creación de ambientes de aprendizaje que aseguran un alto nivel de interacción, cooperación y comunicación. Estos tres conceptos (interacciones, cooperación y comunicación) constituyen en nuestro criterio piedras

angulares para el diseño educativo a nivel de aula, no obstante estar condicionado por toda una serie de factores que dependen en gran medida de tomas de decisiones a nivel de institución. (2012, p. 52)

Ferreiro (2012) señala que las buenas prácticas requieren de un desarrollo metodológico para generar ambientes de aprendizaje que colaboren de una mejor manera al desarrollo de quien se está formando en él. En este sentido, me parece importante puntualizar que, la cualidad de buena práctica depende de la finalidad de cada IES que la analiza o desarrolla y que “las formas en que las diferentes instituciones implementan las buenas prácticas dependen mucho de sus alumnos y sus circunstancias” (Chickering y Gamson, 1987, p. 2).

A partir del mencionado informe se desarrolló una investigación titulada *Perceptions of Science Teachers on Implementation of Seven Principles for Good Practice in Education by Chickering and Gamson in Courses*, realizada el año 2018 por los investigadores Uğras y Asiltürk. En ella se intentó determinar las percepciones de los docentes de ciencias en relación con los siete principios para las buenas prácticas presentadas. Esta investigación demostró que los profesores involucrados implementaron los siete principios utilizando diversas estrategias. A partir de la experiencia se obtuvieron interesantes resultados. En primera instancia, se determinó que, para alcanzar aprendizajes exitosos, se debe tener en cuenta la sensación de pertenencia que tiene el estudiante con la institución en la que estudia, junto con otros factores importantes como la existencia de entornos de aprendizaje que permitan una interacción social positiva y que den apoyo a los estudiantes, un ambiente de respeto, aceptación, responsabilidades compartidas, colaboración en el trabajo académico y conexión entre estudiantes. Este hallazgo es importante ya que, entre otras cosas, reafirma que “la educación basada en el aprendizaje colaborativo mejora los logros académicos de los estudiantes” (Uğras y Asiltürk, 2018, p. 178).

La investigación desarrollada en 2014 por Tricia A. Seifert, Benjamin Gillig, Jana M. Hanson, Ernest T. Pascarella y Charles F. Blaich, titulada *The Conditional Nature of High Impact/Good Practices on Student Learning Outcomes*, señala

que la educación superior necesita cuestionar los modelos teóricos y conceptuales imperantes, y con ello intentar, de una manera más efectiva, influenciar en las políticas públicas de educación superior y así colaborar, por una parte, en la ampliación del acceso al conocimiento, y por otra, en la disminución de las desigualdades sociales. Se estudiaron elementos condicionantes de las buenas prácticas, como son los antecedentes académicos y sociales de los estudiantes, sus anteriores experiencias con buenas prácticas y sus logros académicos. Los resultados, en términos generales, en relación con los efectos de las siete buenas prácticas de Chickering y Gamson, están vinculados con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (logradas, por ejemplo, a través de proyectos de investigación que supusieron un reto académico y altas expectativas), con el interés por realizar investigación y por aprender a lo largo de la vida.

Los hallazgos, en general, muestran que los resultados académicos frente a las buenas prácticas parecen depender de antecedentes personales y experiencias previas. Esto es importante de considerar, ya que, de acuerdo con los autores, revela a las IES la necesidad de tener en cuenta las condiciones y características de entrada de los estudiantes y a partir de ello, desarrollar adaptaciones que permitan mejorar las oportunidades de aprendizaje en los programas de estudio. Se concluye que los estudiantes que ingresan a estudiar con las condiciones de entrada más baja (habilidades de pensamiento crítico y actitud frente a sus estudios), parecen beneficiarse de las experiencias de buenas prácticas. Para quienes han tenido estas experiencias en su formación anterior (antes de comenzar la universidad), la investigación muestra que el impacto del aprendizaje eficiente tiende a mantenerse. Finalmente, se detectó que la enseñanza efectiva, el desarrollo de habilidades de estudio y la interacción con el profesorado y sus compañeros, mostraban un impacto positivo en la calidad de la formación.

En otra investigación, también relacionada con el impacto de las buenas prácticas y los siete principios analizados, titulada *Applying the Seven Principles of Good Practice: Technology as a Lever - in an Online. Research Course* desarrollada en el año 2014 por Sherryl Johnson, los siete principios fueron

utilizados para evaluar la enseñanza y el aprendizaje en cursos en línea, verificando que:

1. Una relación constante entre estudiantes y profesores es un factor muy importante en la vida de los estudiantes, impacta en su motivación e involucramiento. La atención que prestan los docentes a las necesidades de sus estudiantes los ayuda a vivir de mejor manera los momentos difíciles y así mantenerse en sus estudios.
2. El aprendizaje mejora cuando se trata de un esfuerzo de equipo. El aprendizaje es colaborativo y social, por lo que estudiar con otros mejora las oportunidades de aprendizaje y la comprensión de las ideas.
3. El aprendizaje activo, colabora en el aprendizaje especialmente cuando se comparte lo que se está aprendiendo y se aplica ese aprendizaje en la vida cotidiana.
4. Los estudiantes necesitan retroalimentación adecuada sobre su desempeño, necesitan asistencia para valorar sus conocimientos, las competencias en juego, para analizar lo aprendido y revisar sus avances.
5. La buena práctica enfatiza el tiempo en la tarea. Tiempo más energía es igual a aprendizaje. Aprender a usar bien el tiempo es especialmente importante para los estudiantes.
6. Las buenas prácticas comunican grandes expectativas. Esperar que los estudiantes se desempeñen bien se convierte en una profecía autocumplida.
7. Las buenas prácticas respetan los diversos talentos y formas de aprendizaje. Muchos caminos conducen al aprendizaje. Diferentes estudiantes traen diferentes tareas. Los estudiantes necesitan oportunidades para mostrar sus talentos y aprender. La enseñanza eficaz reconoce y aborda las diferencias en las habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La autora de esta investigación concluye que los siete principios de las buenas prácticas, con énfasis en la tecnología, proporcionan un marco de cohesión para una formación online de calidad (Johnson, 2014).

En relación con la innovación educativa, es necesario situar su conceptualización en aquellos aspectos y definiciones que permiten comprenderla dentro de los procesos que vive la educación superior. Dado que existen diversas definiciones para innovación educativa, para efectos de esta investigación consideraremos que es un proceso intencionado de mejora, que comienza con la concepción de una idea y el diseño de su implementación en diversas etapas (desde las más iniciales hasta las de transferencia). En algunos casos, cuando sus resultados son un cambio real que beneficia el logro de los objetivos educativos, la innovación puede alcanzar su consolidación como una buena práctica (Rivas, 2000). Este proceso implica el manejo creativo en todos los ámbitos de la enseñanza (Barraza, 2005).

Las innovaciones se implementan con personas y en espacios educativos en los que conviven creencias, preconcepciones, formas de trabajo, tipos de liderazgo que pueden detenerlas o bien posibilitarlas (Fullan, 2002; Bolívar, 2005). Las innovaciones desarrolladas por algunos docentes se constituyen como referencias para otros educadores que buscan mejorar la enseñanza para el beneficio de sus estudiantes, porque las innovaciones son cambios dirigidos a la mejora de algunas de las dimensiones de la enseñanza (evaluación, desarrollo de competencias, uso de TIC, entre otras) (Marcelo, Yot y Mayor, 2011).

A partir de lo anterior, el docente innovador involucra en este proceso a sus estudiantes, esperando que ellos optimicen la comprensión de lo que aprenden “a través de su implicación en procesos de indagación y/o colaboración y que son representación de buenas prácticas de enseñanza” (Marcelo, Yot y Mayor, 2011, p. 37).

Los docentes, a través del desarrollo e implementación de innovación como nuevos programas, actividades de aprendizaje, tareas, entre otros, buscan mejorar el logro de los aprendizajes. Cuando los resultados de las experiencias

innovadoras son positivas, esa innovación puede ser institucionalizada al considerarse una buena práctica, “cuando un educador o grupo de educadores toman decisiones de cambio sobre su práctica educativa para mejorarla, hacerla mejor es el principio básico de una “buena práctica” (Bartolomé, Martínez y Requies, 2010, p. 104), y son las buenas prácticas los “instrumentos que sirven para facilitar la aplicación de la innovación educativa en los contextos formativos” (Fidalgo, 2014, s/p.).

## 2.7 El estudiante de educación superior del siglo XXI

Las buenas prácticas que promueve una IES solo se hacen tangibles y significativas cuando hay un otro significativo que las recibe y las entiende de una manera adecuada, permitiendo que se impriman en la forma en la que actúan en un momento determinado. En ese sentido, el estudiante de educación superior del siglo XXI trae características peculiares, por lo que se hace necesario también describirlos.

Estos estudiantes necesitan integrar a su acervo personal la capacidad de aprender a aprender, porque una de las características de este siglo es que la producción del conocimiento se desarrolla de manera acelerada, por lo que se hace indispensable la actualización permanente a través de formación continua, es decir, aprender durante toda la vida, favoreciendo procesos de transformación con el objetivo de mejorar y adaptarse a lo que la sociedad espera de su labor. Es así como, uno de los desafíos para las IES, es que “fomenten en el alumnado los hábitos y actitudes que les permitan seguir aprendiendo durante toda la vida” (Hanna, 2002, p. 60).

Fernández (2006) define los retos que la sociedad del conocimiento le impone a la enseñanza universitaria, básicamente en tres aspectos: la cada vez mayor extensión del conocimiento, su fragmentación y finalmente su vertiginosa obsolescencia. Ello lleva a pensar que “el conocimiento que la gente necesita para vivir y trabajar en la sociedad actual es cada vez más interdisciplinario y

más centrado en los problemas y procesos concretos, en lugar de lineal, rutinario y bien definido” (Hanna, D., 2002, p. 60).

El estudiante de hoy se siente cercano a la tecnología y cotidianamente la incorpora a la vida diaria (Nieto, 2010), por ello necesita dominar habilidades de aprendizaje fundamentales para la vida personal y laboral, competencias técnicas de uso de diversas herramientas, habilidades intelectuales de orden superior y la incorporación de las TIC que les “permiten enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad, a través de una adecuada alfabetización digital; y, sobre todo, como facilitadoras de nuevos modelos y estrategias de formación” (Esteve y Gisbert, 2011, p. 55).

De acuerdo con el Dossier de prensa de Via Universitària (2017-2019), desafortunadamente “sólo el 5% de las metodologías son innovadoras, la revolución digital aún no ha llegado a las aulas” (Xarxa Vives, 2019, p. 15). Este reporte también afirma que la metodología seleccionada por los docentes incide en el aprendizaje, por lo que los estudiantes valoran las actividades prácticas más que las clases magistrales. Por ello, “lo que se enseña, después de todo, es al menos tan importante como el cómo se enseña” (Chickering y Gamson, 1987, p. 2). Entonces, si pensamos que la metodología seleccionada por los docentes importa, la integración de innovación al aula se constituye como una nueva oportunidad para generar en los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para el siglo XXI.

En este marco, las innovaciones educativas pueden colaborar en la mejora de los aprendizajes, en generar espacios y contextos propicios para la reflexión pedagógica, creando una realidad de aula más participativa, desarrollando personas/estudiantes socialmente responsables y con un mayor sentido crítico para analizar y transformar el mundo (UNESCO, 2016).

Entre las habilidades de aprendizaje necesarias para el siglo XXI, de acuerdo con lo que Reyes (2010) destaca, se encuentran las de información y comunicación; pensamiento crítico y pensamiento sistémico, resolución de problemas, creatividad, autonomía, colaboración, entre otras. Por su parte,

Fernández (2006) señala que, para lograr un aprendizaje eficaz, la formación necesita concebirse como un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Este tipo de aprendizaje requiere “implicar activamente al estudiante, empezando por poner en juego el conocimiento que trae consigo al aula” (Hanna, 2002, p. 61).

Señalado lo anterior, no es casual que los resultados de una investigación realizada por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, respecto de lo que los estudiantes consideran un “buen docente”, concluyan que éste es aquel que es “un comunicador claro y experto, un generador de analistas autónomos, motivador, productor de evaluaciones justas, facilitador de la participación y generador de espacios de confianza” (Asún, et. al., 2013. p. 45). Los estudiantes “han dejado de ser sujetos pasivos y la relación docente-estudiante ha dejado de ser unidireccional” (Zúñiga, 2012, p. 430), necesitan que su docente sea capaz de generar un buen ambiente de aprendizaje, propicie la articulación teoría y práctica, los trate con respeto y consideración.

A los resultados de esta investigación, destaco también la necesidad de que un buen docente tenga siempre altas expectativas respecto de sus estudiantes, ellos necesitan ser tratados con respeto, que se considere su diversidad de origen, el capital cultural que traen, la trayectoria de formación y su potencial de desarrollo. Esto porque, aunque el docente no lo quiera exteriorizar, la opinión que tenga de cada uno de sus estudiantes se manifiesta inconscientemente y es percibida incluso a través de la comunicación no verbal, ya que ésta “conforma un lenguaje social que en cierta manera es más rico y más importante que nuestras palabras” (Mlonidow, 2012, p. 152).

Las competencias que se espera se desarrollen en la educación superior son: la autodeterminación, el espíritu de superación, el entusiasmo, la capacidad de entrega, el trabajo en equipo, el rol de líder o de subordinado (dependiendo de los momentos de cada profesional). Es importante “la incorporación de las competencias a la formación universitaria porque puede facilitar a los estudiantes la aplicación de la teoría a la práctica y un mejor desempeño profesional en el contexto laboral” (López, et al. 2018, p. 540). Para ello los estudiantes esperan

que sus docentes relacionen la teoría estudiada con los temas importantes de la actualidad y con las necesidades del mundo del trabajo, y al mismo tiempo los guíen en el proceso de aprender a transferir un determinado conocimiento a otras áreas de su interés (Asún, et al., 2013).

Dado lo anterior, la UNESCO (2005) alienta a los estudiantes a expresar sus aspiraciones en materias educativas, puesto que, de acuerdo con lo que señala esta organización internacional, ese ejercicio de manifestación de aspiraciones relacionadas con su propia formación, les ayuda a generar autonomía. Las Instituciones de Educación Superior (IES) son las encargadas de cumplir estos requerimientos, formando a profesionales capaces de actuar con autonomía y resolución en diferentes contextos y con equipos diversos, en un mundo cambiante, en donde la empresa define las competencias que requiere de un titulado, porque de ello depende su productividad.

Esta tarea, de acuerdo con algunos artículos que trabaja Gilar, Pozo y Castejón (2018) y a partir de lo declarado por empleadores, las competencias que demuestran los titulados requieren potenciarse con mayores habilidades emocionales, mayor capacidad para trabajar en equipo, para gestionar a otros profesionales y para adaptarse a los permanentes cambios.

A partir de lo señalado por Nicola, Pinto y Mendonça (2018), las empresas necesitan profesionales que cuenten con características personales bien definidas y una serie de habilidades que van desde las interpersonales, de pensamiento crítico y creativo, hasta las prácticas. Es evidente que se requiere para ello contar con docentes innovadores, capaces de integrar a su hacer de aula nuevas herramientas de enseñanza, que aporten a la tarea de formar estudiantes capaces de hacer frente a diversas situaciones, cambiantes e inciertas, de manera eficaz, a pesar del estrés y la presión que ello podría suponer. Este desafío requiere de la acción y de la colaboración para el proceso de aprendizaje, ya que a partir de ello se pueden crear instancias significativas y desarrollar capacidades como las de “distinguir, relacionar, contextualizar y globalizar, por lo que es necesario derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas” (Fandiño, 2011, p. 7).

Por otra parte, los estudiantes están permanentemente expuestos a información de todo tipo, a estímulos de corta duración, redes sociales, hiper comunicación y acceso a realidades de todo el mundo, lo que los vuelve más proclives a los cambios, ya que están acostumbrados al uso de la tecnología. La Red como “toda herramienta impone limitaciones, aunque también abre posibilidades” (Carr, 2011, p. 251). Los estudiantes necesitan tener niveles de concentración adecuados para alcanzar procesos intelectuales complejos.

Frente al desafío de aumentar la concentración, los docentes tienen herramientas eficaces, como por ejemplo el aprendizaje colaborativo, ya que éste ayuda al desarrollo del pensamiento crítico, favorece “la osadía mental, la curiosidad intelectual, la comprensión, el planificar y diseñar estrategias, ser intelectualmente cuidadoso, buscar y evaluar razones y ser metacognitivo” (Zúñiga, 2012, p. 434). Lo anterior se debe a que “el aprendizaje colaborativo se basa en la labor que realizan los estudiantes para aportar información, orientar su proceso de aprendizaje y dar forma a los contenidos que se adquieren” (Hanna, 2002, p. 68).

Lograr que los estudiantes se concentren y tomen más atención frente al aprendizaje es una expectativa que, de acuerdo con algunos autores, se hace cada vez más difícil de alcanzar dada “la sobre exposición al mundo audiovisual que ha transformado el hábitat de los individuos. Ahora, el umbral para captar el interés y la atención del alumnado está mucho más alto” (Sancho, Creus y Padilla, 2010, p. 19).

La atención disminuye en los jóvenes, ya que “la Red atrae su atención solo para dispersarla” (Carr, 2011, p. 147). Esto ocurre porque cuando Internet toma contenidos y los publica en su espacio, les incorpora hiperenlaces, los divide en partes para los motores de búsqueda y les agrega muchos otros elementos, transformando así no solo el contenido publicado, sino también la forma en que lo usamos y aprendemos de él (Carr, 2011). Esto se debe a que la hipertextualidad invita a navegar, con lo que el lector no permanece en el texto procurándole la atención necesaria para comprenderlo, sino que sale de él y se adentra en un océano de información distrayendo su lectura, y con ello “el grado

de atención que le prestamos y la profundidad de nuestra inmersión en él” (Carr, 2011, p. 115). De allí que la experiencia vivida solo logra “una lectura somera, un pensamiento apresurado y distraído, un pensamiento superficial” (Carr, 2011, p 143-144).

Dado que la utilización de tecnologías de información es de uso regular, y considerando lo señalado, los estudiantes necesitan manejar criterios para poder clasificar, sistematizar y analizar la información a la que pueden acceder, para que sus reflexiones tengan una cierta profundidad y espíritu crítico. Por lo que es importante llevarlos a situaciones en las que necesiten tomar decisiones, además de “tomar conciencia de sus potencialidades para participar en la vida social, familiar, económica y política del país. El pensamiento crítico proporciona herramientas indispensables para conseguirlo” (Zúñiga, 2012, p. 438). La tarea es ardua si lo que se requiere es formar a estudiantes “críticos, dotados de los conocimientos y actitudes que les permitan seleccionar, procesar, analizar y sacar conclusiones de la información que reciben” (García, 2009, p. 32), fundamentalmente porque “estamos evolucionando de ser cultivadores de conocimiento personal a cazadores recolectores en un bosque de datos electrónicos” (Carr, 2011, p. 170).

Actualmente los jóvenes se encuentran cada vez más situados en la forma en que quieren encausar sus intereses para formar proyectos de vida. Este es uno de los numerosos factores que han modificado el sistema de educación superior y el quehacer de sus docentes, ya que, dados los cambios permanentes, nuevos escenarios y desafíos, los educadores requieren buscar “en la reflexión sobre la propia actividad profesional, la estrategia clave para la revisión, análisis y mejora permanente de su docencia” (Sánchez, 2013, p. 3).

A partir del contexto señalado, la mejora de la docencia necesita estar asociada a la incorporación de nuevos elementos, pero en una nueva y transformada realidad educativa, ya que una innovación no se concibe como tal, ni logra ser exitosa si únicamente se basa en la integración de los nuevos componentes a un contexto en el que todo subsiste tal cual como siempre ha funcionado (Sancho

y Alonso, 2012). Las innovaciones que se introduzcan necesitan ser consistentes y coherentes con el contexto, ya que son los propósitos educativos establecidos los que requieren ser observados y considerados para su desarrollo e implementación (Sancho, 2018).

Tal como se señala en el Informe Mackesey, "los sistemas escolares que han tenido éxito en la mejora seleccionan un conjunto integrado de acciones del menú de las intervenciones apropiadas para su nivel de rendimiento" (Barber, Chijioke y Mourshed, 2007, p. 20).

## 2.8 A modo de conclusión

En este capítulo he revisado el escenario actual en el que se encuentra la educación superior, donde la innovación en ámbitos de docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio es la condición bajo la cual se puede sortear de una mejor manera la transformación sistémica que se está viviendo en la llamada sociedad del conocimiento.

He presentado y analizado algunas buenas prácticas que promueven la búsqueda de la calidad y de la integración de principios propios de la enseñanza basada en competencias, en estos tiempos en que las IES necesitan ocuparse del aprendizaje autónomo de los estudiantes y el uso de tecnologías, considerando las condiciones y repercusiones de ello.

Al presentar al estudiante del S. XXI, he intentado mostrar sus características y necesidades y con ello los desafíos con los que se enfrenta la educación superior.



## Capítulo 3:

### Los docentes y las prácticas innovadoras en el S XXI

Cuando el grupo de docentes pone en juego su quehacer en el aula, también se pone en disposición de generar saber pedagógico sobre su propia práctica.  
(Hernández, 2017, s/p)

#### 3.1 Introducción

En este capítulo revisaré los cambios y actuales escenarios que han provocado una nueva transformación de la educación superior, las demandas y expectativas de las personas y de la sociedad y el contexto en que se implementan prácticas innovadoras.

A partir de varios autores, presentaré al docente del S. XXI y las nuevas culturas de aprendizaje. Iniciaré la discusión respecto de la construcción de la identidad profesional del docente e intentaré aproximarme a lo que podríamos denominar un nuevo perfil del docente universitario, en el que esté presente la necesidad de modificar metodologías para estimular el aprendizaje de quien debe llegar a ser un ciudadano competente, consciente y creativo. Para ello, el docente desarrolla innovación, propiciando así mejores condiciones de aprendizaje para sus estudiantes.

Se analizará el concepto de innovación desde la perspectiva etimológica y también desde la mirada práctica. A través de ella se visualiza a dicho concepto como una herramienta que permite relacionar el cambio con la sostenibilidad, por lo que se concibe como un mecanismo fundamental para el desarrollo de los países.

Finalmente, a partir de cuatro instituciones de educación superior, intentaré identificar algunos procesos de innovación educativa, mostrando sus especificidades y contextos de desarrollo, para así intentar aportar a la mirada respecto de las posibles expresiones innovadoras y sus aplicaciones.

### 3.2 Marco en el que se sitúan las prácticas innovadoras

Ya he señalado que el sistema de Educación Superior está cambiando y que ha experimentado transformaciones sustanciales producto de su adaptación a la sociedad, al modelo económico imperante y a las tecnologías y su consecuente efecto globalizador, condicionando así las formas en las cuales se concibe la preparación e instrucción de futuros y futuras profesionales, quienes requieren ser competentes en relación con las múltiples y cambiantes necesidades actuales. Por tanto, la globalización, el desarrollo de tecnologías de información y comunicación, los nuevos actores educativos, la virtualización, el valor estratégico que tiene el conocimiento y la innovación, son características de este nuevo escenario denominado sociedad del conocimiento (ANUIES, 2004).

Los estudiantes requieren tener aprendizajes significativos que les permitan sortear los acelerados cambios que hacen que sus realidades a intervenir sean más fluctuantes. Es por esto, que un conocimiento teórico sin una aplicación práctica en donde se evidencien y desarrollen otro tipo de habilidades, es insuficiente en relación con las expectativas que se tienen de un profesional del S.XXI, y también para el nivel de habilidades cognitivas que se están desarrollando a nivel social-cultural-global (ANUIS, 2004). De esta forma, se hace necesario transferir conocimientos, habilidades cognitivas para acelerar procesos de resolución de problemas, y aplicar otras metodologías que fomenten un pensamiento y práctica autónoma. Respecto de ello, Zabalza, (2002) plantea que:

Las demandas y expectativas de los individuos y de la sociedad se han modificado de forma sustancial. Cada vez se plantea un tipo de formación menos vinculada a contenidos científicos específicos y especializados y se requiere más una formación polivalente, flexible, y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y en la solución de la persona que potencia su madurez y capacidad de compromiso social y ético (p. 10).

Este tipo de formación o enfoque es el que se ha denominado enfoque por competencias, y es donde se ha sistematizado y desarrollado parte de la información y conocimiento acerca del cruce entre la creciente necesidad de profesionales que puedan responder de mejor manera a los desafíos de su entorno dinámico y al cómo poder lograr esto a partir de la enseñanza, tanto en su nivel básico, medio, superior y continuo (Zabalza, 2002). En este sentido, se entiende por competencia “la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional)” (OCDE, 2010, p. 6), donde lo principal es el concepto que permite entender el aprendizaje como algo versátil, es su carácter multidimensional, es decir, para que se logre una competencia se requiere que estén involucrados el conocimiento (saber), el procedimiento (saber hacer), la actitud (ser) y la metacognición (autorreflexión acerca de cómo se vivió el proceso y lo que se logró).

Una “competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos” (OCDE, 2010, p. 6). Todo esto dado en un proceso de enseñanza aprendizaje activo, en que el estudiante es el protagonista y el docente es quien media para que el aprendizaje se produzca.

Brassard sintetiza lo que comprende como un perfil de competencias de la siguiente forma:

Corresponde a una descomposición de elementos que deseamos que sean simples y estructurados, los cuales pertenecen al saber actuar. Dicho saber actuar consiste en una combinación, una configuración, dependiendo de la situación, de saberes, de saber hacer y de saber ser, lo cual permite la evaluación personal y la toma de consciencia de sus fuerzas y debilidades, junto con favorecer la información, la expresión, la motivación y la

progresión de cada uno en su trayectoria profesional.  
(2016, p.6)

De este modo, lo que se desprende de aquí es que lo que se busca hoy en la Educación Superior es, en vez de dar una receta, proporcionar las herramientas y conocimientos necesarios para que el estudiante pueda prescribir su propia receta, tanto para hacer una determinada cosa como para resolver problemas. “Ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos políticos y tecnológicos” (IIPE, 2000, p. 24). Se le suma a esto la necesidad de formación permanente de los profesionales, quienes deben tener en cuenta el desarrollo continuo de sus capacidades y destrezas para la comprensión de una realidad en vertiginoso cambio: “La formación permanente se ha convertido en un claro objetivo de las políticas educativas que debe ser valorado y potenciado como un elemento más del proceso productivo y del desarrollo social, necesario para la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento” (Consejo Europeo, 2000, s/p).

Entonces, la forma en cómo se transmite el conocimiento para el logro de aprendizajes y experiencias significativas en distintos estadios de formación, es decir, para el desarrollo de competencias, comienza a ser la forma en la cual se busca ser diferente, tanto a nivel docente como a nivel institucional. El sello de la formación se ha transformado en una imagen, y esa imagen es la que marca ahora diferencias entre un(a) docente y otro(a), y entre una institución de educación superior y otra (Zabalza, 2004).

Cabe preguntarse entonces ¿cómo se logra esta diferenciación? La respuesta a esta pregunta tiene muchos niveles como formas de abordarla. La propuesta que en esta investigación se presenta pone en relevancia el papel del docente y su camino para el logro efectivo de las competencias en sus estudiantes, para cumplir de esta forma los objetivos de aprendizaje expuestos en los planes de estudio, y que, por ende, tributarán a un perfil de egreso determinado. En ese camino, de la mano de la innovación, modifican metodologías en busca de

estimular el aprendizaje por diferentes vías; cambiando también las formas en las cuales se evalúa, y, por consiguiente, se mide ese aprendizaje. De esta forma,

se le ha asignado al profesorado nuevos roles y funciones, y básicamente se le ha planteado al docente la necesidad de contribuir como pilar fundamental en la formación de un educando competente, capacitado y dotado con las herramientas para enfrentarse a la sociedad competitiva actual, que desarrolle actitudes y habilidades creativas que aumenten su potencial innovador. (Galvis, 2007, p. 83)

Para cumplir con este planteamiento, el docente necesitará, a su vez, aumentar su potencial innovador para lograr los objetivos que plantea su materia a tratar. En el desarrollo de este capítulo, esto será explicado bajo el prisma de la innovación, que es la tinta que compone este sello diferenciador y a partir de la cual es posible vislumbrar buenas prácticas docentes.

### 3.3 La práctica pedagógica: un espacio para la innovación

Para comenzar, se hace necesario analizar y comprender el concepto de innovación. Desde una perspectiva etimológica la palabra "innovar" viene del latín *innovare* y significa "renovar, mejorar", y sus componentes léxicos son: el prefijo in- ("penetración", "estar en") y novus ("nuevo"). Es decir, la innovación apela a un cambio profundo, desde dentro y, como todo cambio profundo, solo se puede hacer plausible a través de un proceso en donde se construyan los cimientos para hacerlo significativo, profundo y consistente. Zabalza (2003-2004) señala al respecto que "innovar no es sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores. Y mantener los cambios hasta tanto se haya podido consolidar la nueva cultura que los cambios (cuando son cambios y no meros sucedáneos) conllevan necesariamente" (p. 113).

A su vez, la innovación se entiende también como una herramienta que permite adaptación a los contextos. Cajilde (2011) argumenta al respecto que la innovación es un instrumento que permite relacionar el cambio con la sostenibilidad, y se concibe como un mecanismo fundamental para el desarrollo de los países. Por lo tanto, se extraen como elementos que conforman una innovación, el cambio y la sostenibilidad, y éstas serán las premisas para su desarrollo.

Margalef y Arenas (2006), citando a Zaltman, Duncan y Holbeck (1973), hablan de tres usos que se le dan al concepto de innovación.

- El primero hace alusión al “proceso creativo por el cual dos o más conceptos existentes o entidades son combinados en una forma novedosa, para producir una configuración desconocida previamente” (2006, p. 13).
- El segundo tiene que ver con “el proceso por el cual una innovación existente llega a ser parte del estado cognitivo de un usuario y de su repertorio conductual” (2006, p. 13).
- Por último, la innovación también se concibe como “una idea, una práctica o un artefacto material que ha sido inventado o que es contemplado como novedad, independientemente de su adopción o no adopción” (2006, p. 13).

Como señalan los autores, estos tres usos, todos pertinentes al concepto, dan cuenta del proceso sistematizado que sostiene y se desarrolla en una innovación: el primer estadio tiene que darse por una invención creativa, por una formulación novedosa para enfrentar un algo; que luego, al llevarla a un hábito, al hacerla parte de una buena práctica constante, transforma el estado cognitivo de un usuario, y probablemente éste, en busca de mejorías constantes en su invención logra un producto, idea o práctica consistente, que se puede apreciar, independiente de que se utilice o no.

En este mismo sentido, y dándole características que definen un proceso de largo plazo, Carbonell (2001), también citado por Margalef y Arenas (2006),

“define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas” (p. 14), lo que coincide con lo establecido por Riquelme (2012), acerca de que la innovación “se asume, que debe ser deliberada, planificada, específica y evaluada, después de un tiempo suficiente, en relación con sus objetivos pedagógicos y sociales, en el entendido que aporta algo diferente o nuevo al contexto en la cual se aplica” (p. 1).

Llevándolo al área educativa, la innovación se entiende como una práctica sostenida en el tiempo cuyo objetivo es generar un cambio estructural. En este sentido, las condiciones en que podría sostenerse son las siguientes: se supondrá que una idea novedosa es aceptada cuando busca la mejora de una práctica educativa y que, con un esfuerzo deliberado, planificado y encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos, conllevará a un aprendizaje de sus participantes, relacionándolo a su vez, con intereses económicos, sociales e ideológicos que influyen en todo este proceso de innovación (Margalef y Arenas, 2006).

Este aprendizaje tendrá que ser sistematizado, socializado y naturalmente tenderá a la mejora. Para esto, las ideas novedosas y creativas que surgen en el contexto educativo tienen que ser visibilizadas, siendo responsables de ello tanto el profesorado, el estudiantado, como la misma institución. Esta última tendrá que desarrollar mecanismos para que estas ideas se transformen en una innovación y sean sostenibles en el tiempo como una buena práctica.

Es así como la innovación docente se comprende como la sistematización de iniciativas individuales de innovación, donde la creatividad entendida y relacionada con prácticas nuevas es solo la renovada reflexión de lo permanente y lo importante (Cajilde y García, 2011), y donde la IES toma el rol de garante, debiendo crear los mecanismos para fomentar, potenciar, desarrollar y perfeccionar estos procesos. En búsqueda de estos mecanismos, Zabalza (2003-2004) organiza modelos de innovación en las IES, los cuales sirven para

categorizar las prácticas de innovación más habituales en estas instituciones. A partir de ellos, presento a continuación la tabla 4.

*Tabla 4: Categorización de Innovaciones según Zabalza*

(Elaboración propia a partir de lo expuesto en Zabalza (2003-2004).

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Enfoque</b>
Por tipos.	Según los contenidos a los que afecte la innovación.	Currículum, organización, relaciones interpersonales.
Por modalidades .	Según las diversas formas de llevarlas a cabo.	Individuales, grupales, de centro, etc. De origen externo, interno. Prescritas, guiadas, autogeneradas, etc.
Por niveles de impacto.	Según los ámbitos a los que afecta la innovación propuesta.	Estructural, de prácticas.

Todas las innovaciones pueden ser abarcadas por estas categorías. En particular, el visibilizarlas a partir de su nivel de impacto es lo más comprensivo, ya que a partir de esto se desprenderá un análisis de la modalidad, de sus contenidos, y de las formas en las cuales una innovación se sostiene y mejora en el tiempo, o bien, en el caso contrario, se podrán analizar cuáles son los motivos por los que una innovación se estanca y termina desapareciendo. En este mismo sentido, Zabalza (2003-2004) señala que “innovar es una posibilidad cuyo pronóstico depende de que se produzca la conjunción positiva de varios factores: una idea que mejoraría las cosas, unas personas dispuestas a llevarla a cabo, unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y que la apoyen” (p. 126). Considerando también estas dimensiones, Elmore (1990), citado en Zabalza (2003-2004), plantea que existen tres grandes orientaciones desde la que se está planteando la innovación:

1. Modelos de innovación basados en la reforma de la tecnología de la enseñanza, donde entiende tecnología como “todos los dispositivos puestos en marcha para propiciar el aprendizaje de los estudiantes” (Zabalza, 2003-2004, p. 124), los cuales dependerán de los recursos tangibles e intangibles, la infraestructura y manejo de herramientas y de tecnologías, tanto de los docentes como de la institución de educación.
2. Cambios basados en mejorar condiciones ocupacionales de los docentes y profesionales de la educación.
3. Cambios en las relaciones entre las instituciones formadoras y sus clientes.

Planteado esto, y tomando en cuenta los dos primeros puntos de estas orientaciones, me centraré en profundizar en el rol del docente en los procesos de innovación, enfocándome en qué factores influyen en el desarrollo de estas buenas prácticas.

En este sentido, sabemos que las instituciones de Educación Superior cuentan con departamentos dedicados al control y evaluación de la calidad de los procesos docentes y pedagógicos, cuya función es estandarizar procesos que permitan efectuar esto de manera ágil, generando información de valor, estableciendo indicadores que posibiliten tener una visión de la realidad académica de las instituciones. Un ejemplo de esta estructura la constituye el Centro que dirigí, ya que cumple con las funciones antes mencionadas en la IES. Esto ha significado un cambio para la docencia tradicional, donde aspectos como la libertad de cátedra – un aspecto característico y tradicional de la enseñanza superior – se han visto disminuidos al existir nuevas formas y metas ligadas a diferentes indicadores: las IES se ocupan de obtener buenos indicadores académicos (notas, asistencia, porcentaje de aprobación) y, debido a esto, comienzan a evaluar distintos procesos ligados a la labor docente (Gimeno, 2012).

Para el logro de buenos resultados, y tal como lo señala Zabalza (2004) para construir una buena imagen de la docencia, resulta natural que las instituciones

trabajen para estandarizar ciertas prácticas, en busca de lograr un elevado nivel de integración de conocimientos y perfilar un estilo de profesional con competencias adecuadas para los tiempos actuales. De esta forma, construyen, desde distintos ámbitos, esta imagen diferenciadora donde generalmente se destaca una enseñanza enfocada en el aprendizaje efectivo y significativo para los estudiantes: un proceso de enseñanza- aprendizaje enfocado en el desarrollo de competencias. En este punto el papel de la innovación y del docente que la realiza es fundamental, ya que permite que la docencia se encamine hacia esa imagen que se quiere lograr, tanto a nivel personal (del docente) como institucional, y también, en un nivel macro, permite que la docencia se profile hacia las necesidades actuales de formación (Zabalza, 2004).

Entonces se hace necesario volver a visualizar los cambios de concepción que hay sobre el sentido de la formación en educación superior, sobre el rol de estas instituciones y, en especial, profundizar sobre el papel de la docencia en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Para alcanzar el necesario cambio en las creencias de los docentes, potenciar el desarrollo de los estudiantes generando mejoras a partir de la innovación educativa, se requiere “no solo una reestructuración de las instituciones, sino una nueva visión y cultura, lo que implica que los docentes cuestionen y cambien sus creencias y hábitos” (Medina y Navío, 2018, p. 76).

Entendiendo que “los métodos de enseñar son formas de dirigir, corregir u orientar los métodos de aprender” (Gimeno, 2012, p. 32), y que la influencia que tienen los docentes en el estudiantado puede marcar su destino profesional, me parece importante analizar, reflexionar y tratar de comprender cuáles son los factores que propician prácticas innovadoras en los docentes, para así poder entender sus motivaciones profesionales al desarrollar su rol como docente.

### 3.4 El rol docente: una identidad en construcción

Reflexionar acerca de la docencia es una necesidad en la denominada sociedad del conocimiento, sobre todo la docencia en Educación Superior, con sus

particulares características y también por el nivel de competencias que se espera desarrollen en el estudiantado. Es a través de la labor docente que se generan diferencias, siendo el factor esencial para forjar cambios y desarrollar competencias en la multidimensionalidad que esto implica. Zabalza (2003-2004) establece las siguientes características de la docencia en educación superior:

- a) La docencia es un componente importante en la formación de los estudiantes, y a través de ella se marcan diferencias entre una institución y otra. Es donde se ofrecen oportunidades de aprendizaje.
- b) Es un tipo de actuación con características propias y distintas a otras labores que el profesorado pudiese tener.
- c) Es una práctica que tiene que ir acompañada por formación, revisión y reflexión, profundizando y ajustando el trabajo docente a las condiciones y propósitos de formación.
- d) La docencia es un espacio de competencias profesionales.

Para el desarrollo de lo que se expondrá más adelante es necesario tener en cuenta que, en general, en la Educación Superior, muchas veces no se dan las condiciones para que se reflexione y se ponga en práctica lo referente a los puntos c) y d) que expone Zabalza (2003-2004). Propiciar esto es necesario, ya que la mayoría de los docentes de Educación Superior no tienen formación en pedagogía: se han “convertido” en docentes por el manejo elevado de los conocimientos que enseñan en sus clases. Entonces, cabe la pregunta: ¿cómo hacer que una persona con conocimientos específicos y complejos transmita pedagógicamente sus conocimientos? Desde su propia experiencia en docencia universitaria, Zabalza (2002), hablando de los docentes e incluyéndose en ese colectivo, nos dice al respecto que “el lugar en el que se pone nuestra identidad es en el saber de la especialidad (lo que nos identifica con los otros colegas de la especialidad sean o no docentes) y no el saber de la docencia (lo que nos identificaría con los otros colegas de la misma institución, sean o no de nuestra especialidad)” (p. 5).

En relación con esto, y en búsqueda de formar una identidad de la docencia universitaria, se releva la importancia de reconocer y tener en cuenta al analizar la actividad del profesorado universitario las diversas funciones que cumple. Las más reconocidas son las funciones ligadas a la enseñanza, a la investigación y a la gestión, y las que últimamente han aparecido son las que se han denominado *business*, agrupando las funciones ligadas con la búsqueda de financiamiento para proyectos, negociación con empresas para realizar convenios y proyectos, realizar asesorías y gestionar la participación como expertos en diversos foros científicos, y por último las funciones institucionales, relacionadas con la representación de la propia IES en el nivel nacional e internacional (Zabalza, 2002).

La forma en que se realizan estas funciones estará determinada o, más bien, influenciada por las distintas dimensiones que conforman la identidad profesional de un docente, información que se desarrolla en tabla 5, tomando lo argumentado por Zabalza (2002).

*Tabla 5: Dimensiones de un docente de Educación Superior (elaboración propia a partir de lo señalado por Zabalza, 2002)*

<b>Dimensiones</b>	<b>Relaciones</b>
Dimensión Profesional.	Ligada a las exigencias, parámetros en los que se construye identidad profesional de un(a) profesor(a), desde su profesión y conocimientos específicos; sus principales dilemas al respecto y sus necesidades de formación.
Dimensión Personal.	Es la que se relaciona con el tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión de docente; ciclos de vida de los docentes y condicionantes que los afectan, como problemas personales. Importante también en esta dimensión son las fuentes de satisfacción e insatisfacción personal, que a su vez se liga con las otras dos dimensiones.

Dimensión Laboral.	Se relacionan con las condiciones contractuales; los sistemas de selección y promoción; los incentivos y las condiciones laborales.
--------------------	---

A partir de estas dimensiones, y tomando en cuenta lo señalado por Bolívar, Fernández y Molina (2005), en una investigación sobre la crisis de identidad profesional del profesorado en España, es necesario reflexionar sobre la vinculación entre las funciones y dimensiones que caracterizan al docente en su labor. Y también, en la articulación de una identidad profesional que fomente un espacio de desarrollo de competencias para realizarla. Del concepto de identidad, que ampliaré en el capítulo 4, “se comparte que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (Bolívar, et. al., 2005, s/p). En este mismo sentido, la identidad se construye tanto a partir de otro como también a partir del propio relato que se hace un sujeto sobre sí mismo (identidad personal), relato que irá variando según el tiempo y las vivencias, y que constituye una “reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura” (Bolívar, et. al., 2005, s/p). Desde ahí también se configura la identidad social, que es “un modo de definición social del individuo, que le permite situarse y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación” (Bolívar, et. al., 2005, s/p) y también la identidad profesional, que es una convergencia de estas identidades, definiéndose “como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales” (Bolívar, et. al., 2005, s/p).

Existe una definición de sí mismo en relación al trabajo que está realizando; una suerte de proyección que se hace real en cada acción que emprende en su entorno laboral, y que también va transformando la construcción de sí mismo en relación al desenvolvimiento con su realidad en general, en el entendido de que el ser humano es un ser social, y que toda identidad se va adecuando a las

circunstancias como también a los objetivos que, en distintos ámbitos, cada sujeto pudiese tener.

Buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos (Zabalza, 2009). De esta forma, el desarrollar una identidad profesional docente se hace necesario, ya que implica nuevos desafíos y exigencias que necesitan de reflexión. Esta identidad “se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión” (Bolívar, 2007, p. 14). Tener claridad acerca de la imagen que se quiere proyectar como docente y como experto en ciertas materias es algo complejo, porque, en el caso de los docentes universitarios, la mayoría de las veces se llega a ejercer este rol por circunstancias que no necesariamente se relacionan con un deseo profesional genuino.

La dimensión personal, es decir, el tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, conjugado con la identidad personal, definida como la reconstrucción del propio relato con proyecciones futuras, influyen en la construcción de la identidad profesional, porque “la identidad profesional suele ser resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse docente, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano” (Bolívar, 2007, p.14).

Hacer confluir la identidad personal con la identidad profesional en favor de construir una dimensión personal – en relación con el rol docente – es un desafío, ya que la identidad profesional es “considerada como un vínculo o, con otras palabras, es el concepto que los maestros forjan de sí mismos, pero en concordancia a su profesión y su trabajo” (Valdéz 2017, p. 146). En la construcción de la identidad personal y profesional, las concepciones de los docentes juegan un importante papel, ya que ellas son básicamente individuales, su construcción es en gran parte social, pues dependen de las experiencias vividas, los valores recibidos y las ideas aprendidas.

Una de las maneras en las que se trabaja el desarrollo de una identidad profesional docente es a partir de generar un compromiso con la institución, en

donde los incentivos, como una fórmula para lograrlo, han tomado especial relevancia. Los incentivos, que atraviesan las dimensiones explicitadas en el Cuadro “Dimensiones de un docente...”, permiten que el interés de mejorar prácticas vaya construyendo una identidad profesional docente. Sin embargo, el mejoramiento de las prácticas en las instituciones de Educación Superior se ha identificado con mejoras de los indicadores de insatisfacción de los docentes (Zabalza, 2002).

En resumen, y tomando en cuenta el punto de vista sistémico en el cual se enmarca esta investigación, es posible ver la interdependencia entre identidad profesional y el soporte institucional que incentiva la generación de un rol docente consciente, teniendo en cuenta todas las funciones que al profesorado se le enmiendan. Retomaré este aspecto en el siguiente capítulo, en el que trabajaré las trayectorias en la construcción de la identidad del docente.

### 3.5 Docentes innovadores: gestores educativos para la denominada sociedad del conocimiento.

El trabajo en aula es un contexto de incertidumbre. Para operar en él, los gestores educativos, es decir, los docentes, funcionan a través de hipótesis, que pueden ser “tanto descriptivas como predictivas; hipótesis que pueden resultar buenas o malas, pero que en todo caso orientan a experimentaciones” (IIPE, 2000, p. 25), dentro del aula, generando adaptaciones en búsqueda del logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. En este sentido, es interesante plantear la enseñanza y su respectiva práctica como una forma de arte, ya que implica el desarrollo de un instinto y/o talento especial, donde el proceso de enseñanza entendido como un proceso “dinámico, innovador, sensible a los contextos de la enseñanza” (Biddle, Good, y Goodson, 2000, p. 213) exige y demanda constantemente las capacidades de un docente.

Virno (2003), citado por Tenti (2009), caracteriza al trabajo docente como una *performance*, ya que es un trabajo de virtuosos y es una “actividad que exige la presencia y cooperación de otros, es decir, que necesita de un público. (...) Una buena clase no tiene producto inmediato. Según Virno, a la falta de productos el

virtuoso tiene testigos. La virtud (la calidad del docente) está en la ejecución y en la actuación y no en el producto” (Tenti, 2009, p. 44). Tenti establece “propiedades generales que definen el oficio docente” (2009, p. 40), haciendo énfasis en que éstas operan bajo ciertas condiciones de abstracción, debido al carácter complejo y diverso de esta práctica. Estas propiedades son las siguientes:

1. La docencia es un servicio personal, en el sentido de que quien “enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que tiene ello de estimulante y de riesgoso” (Tenti, 2009, p. 40). En esta inversión, también tiene que demostrar un genuino interés por el bienestar de sus estudiantes, en lo relacionado con lo profesional principalmente, y también demostrarles que constituye una motivación para él el ejercicio docente y el poder lograr un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, generando así confianza y mayor participación.
2. La docencia es un trabajo colectivo, porque “los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos” (Tenti, 2009, p. 40).
3. Cambio radical de los problemas a resolver, ya que “cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una especie de “improvisador obligado”, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va utilizando” (Tenti, 2009, p. 41).
4. El trabajo docente como el trabajo concreto, entendido éste a partir de “la capacidad de ejercer una cierta definición de los problemas, los objetivos a perseguir y las estrategias a emplear” (Tenti, 2009, p. 42). Para hacer buenas elecciones o desarrollar estrategias acordes al contexto en el que se encuentra, son necesarias la motivación y el compromiso.

Este trabajo de artistas que realizan los docentes implica el desarrollo de determinadas competencias, que por el incierto y dinámico escenario al cual se

enfrentan, suelen describirse de distintas maneras por los autores que han desarrollado el tema. Zabalza (2003), por ejemplo, aporta a este análisis las siguientes competencias que caracterizan la labor docente:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse – relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Asimismo, Perrenoud (2004) realiza lo que él denomina un inventario de competencias, considerando diez familias de competencias que definen lo necesario para realizar la labor docente. Cabe destacar que las siguientes competencias que se enumeran son genéricas al oficio docente:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar las normas y dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Desarrollando la misma idea, Brassard (2006), en su artículo llamado “Perfil de Competencias del docente de Nivel Universitario” realiza una síntesis de las

implicaciones de la enseñanza en la educación superior, describiendo las funciones ligadas a esta labor, y también lo que define como “dar pruebas”, en favor de que el desempeño del docente genere confianza y credibilidad en sus estudiantes. Por ello, “adquirir las competencias docentes a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, capacitará al docente para el buen desempeño de la profesión docente” (Zabalza, 2009, p. 77).

La persona que es competente en pedagogía tiende a dar prueba de liderazgo pedagógico, es decir, tiende a propiciar y acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, estimulando, a partir de distintos métodos, su aprendizaje. Puede también dar prueba de control pedagógico, esto es, tomar en cuenta las planificaciones, evaluaciones, planificar actividades y adaptarlas; está en condiciones de mostrar su rigor pedagógico, dando instrucciones claras, apoyándose a través de ejemplos o actividades concretas, y determinar la necesidad de formación o desarrollo e implementar lo necesario para poder satisfacerla. Y, por último, puede dar prueba de apertura, reconociendo la diversidad de enfoques pedagógicos, adaptando sus requisitos al contexto de aprendizaje, administrando los errores y reforzando las aptitudes positivas del alumnado.

A partir de esto, Brassard (2016) presenta las siguientes competencias pedagógicas.

1. Liderazgo de experticia: Se relaciona con tener un gran conocimiento en un campo específico, el cual busca ampliar, utilizar, compartir con los/as estudiantes.
2. Comunicación: Relacionada con la elocuencia verbal y escrita, conjugada con una flexibilidad que le permite ajustarse a diferentes públicos.
3. Pensamiento crítico: “Esta competencia subentiende tanto una habilidad para organizar las cosas sistemáticamente y comparar los diversos aspectos de un problema, como una capacidad de definir las relaciones de causa y efecto, en miras de resolver los problemas” (Brassard, 2016, p. 11).

4. Capacidad de escucha: Tener la capacidad de escuchar al interlocutor, distinguiendo elementos que pueden servir para entender al otro(a) y también hacerse entender.
5. Contención: Se relaciona con el brindar apoyo y soporte a los/as estudiantes.
6. Colaboración: Es una competencia que se relaciona con la contribución positiva a las redes de intercambios que existen entre el profesor(a), estudiantes y la institución.
7. Evaluación: Comprende la comunicación de criterios, normas, estándares y objetivos que permitan al estudiante definir las metas de su desarrollo. Permite también realizar ajustes, tanto en los/as estudiantes como en los/as docentes, para mejorar sus respectivos desempeños en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo.
8. Resolución de Problemas: Supone una capacidad rápida de análisis de la situación y también una capacidad de decisión certera y correctiva cuando la situación lo exige.
9. Tecnología: Se refiere a poseer un manejo hábil respecto a las intervenciones tecnológicas que se hagan en un contexto educativo, incluido un contexto de desarticulación espacio-temporal (B y E-Learning), y también comprende la habilidad para “buscar, encontrar, estructurar y transmitir información por medio de herramientas tecnológicas e informáticas” (Brassard, 2016, p. 16).
10. Profesionalidad: Se relaciona con un saber actuar específico, el cual se realiza “en función de cualidades de orden moral, habilidades intelectuales, talentos y preocupación por la colectividad” (Brassard 2016, p. 16).

Al comparar la definición de competencias de estos tres autores, se puede apreciar que éste último, el propuesto por Brassard (2016), aunque sea el más

generalista, nos permite vincular las demás competencias propuestas por Zabalza (2003) y por Perrenoud (2004), tal como se ilustra en la tabla 6.

*Tabla 6: Convergencia de competencias profesionales docentes*  
(Elaboración propia a partir de lo expuesto por Brassard (2016), Zabalza (2003) y Perrenoud (2004)).

<b>Propuesta de Brassard</b>	<b>Zabalza</b>	<b>Perrenoud</b>
Liderazgo de experticia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar la progresión de los aprendizajes.</li> </ul>
Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas</li> <li>Comunicarse – relacionarse con los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</li> </ul>
Pensamiento Crítico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</li> </ul>
Capacidad de escucha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicarse – relacionarse con los alumnos</li> <li>Tutorizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar en equipo.</li> <li>Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.</li> </ul>
Contención	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicarse – relacionarse con los alumnos</li> <li>Tutorizar</li> <li>Evaluar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.</li> </ul>
Colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar la metodología y organizar las actividades</li> <li>Identificarse con la institución y trabajar en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar en equipo.</li> <li>Participar en la gestión de la escuela.</li> </ul>
Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutorizar</li> <li>Evaluar</li> <li>Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar la progresión de los aprendizajes.</li> </ul>
Resolución de Problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afrontar las normas y dilemas éticos de la profesión.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicarse – relacionarse con los alumnos</li> <li>• Tutorizar.</li> </ul>	
Tecnología.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de nuevas tecnologías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar las nuevas tecnologías.</li> </ul>
Profesionalismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar e investigar sobre la enseñanza</li> <li>• Identificarse con la institución y trabajar en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar la propia formación continua.</li> </ul>

Entendiendo la complejidad que implica definir un perfil de competencias para un docente universitario, señalaré que las competencias que se exponen son generales e involucran un desarrollo constante y sostenido, en donde probablemente algunos docentes potenciarán más algunas competencias que otras, existiendo una heterogeneidad de estilos para ejercer la docencia como docentes existen. Se hace necesario destacar que:

la formación del profesorado ha comenzado a verse como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido configuran una determinada identidad profesional. Aquello que una profesora o profesor sea, se sienta e incluso la pasión con que vaya cada día a clase será, así, fruto del *vitae cursu*. (Bolívar, 2007, p. 14).

El docente, al desarrollar distintas competencias, favorece la habilidad o capacidad de adaptarse y el ser creativo, lo que potencia sus capacidades de innovación, como “un elemento central en la formación de liderazgo actual, como son las habilidades de liderazgo y el liderazgo pedagógico. Estas habilidades hacen referencia no sólo a las habilidades cognitivas o instrumentales, sino fundamentalmente se requieren habilidades interpersonales y socioemocionales” (Villa, 2015, p. 8). Esta capacidad, en palabras de Zabalza (2003), entraría en la categoría de la excelencia docente, la que “expresa una especial cualificación docente y debería ser valorada como criterio de promoción docente en el mismo plano que la excelencia investigadora” (2003, p. 128).

Por ende, un docente de educación superior que fomenta nuevas culturas de aprendizaje es el que se encuentra desarrollando constantemente sus competencias en búsqueda de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promovido por un afán de excelencia académica, que, a su vez, estará influenciado por su identidad profesional y el equilibrio o desequilibrio que existe en las dimensiones que componen esta identidad. Conectando con lo anteriormente expuesto acerca de la diversidad de estilos que puede tener la práctica docente, es que algunos/as autores, como Castillo y Cabrerizo, citados en Arias (2008) y Llopis (2011), han desarrollado tipologías que nos permiten tener una noción de algunos de los arquetipos docentes presentes en el contexto de la Educación Superior:

- Docente Innovador: Busca nuevos métodos para trabajar, busca nuevas soluciones, y no tiene reparos en utilizar lo último en tecnología. Se mantiene atento a las actualizaciones y novedades en los ámbitos de su interés (Llopis, 2011).
- Docente Creativo: Modifica su entorno, lo adapta para lograr sus objetivos. Es versátil, y tiene manejo de tecnologías. Le entusiasma utilizar la creatividad en el aula, promueve la participación y es colaborador y generoso (Llopis, 2011).
- Docente Innovador y Creativo: De disposición flexible hacia las personas, las decisiones y acontecimientos, es un docente receptivo a las ideas, valora la diferencia. Idea o participa de proyectos de innovación. Posee un conocimiento rico en matices, lo que le permite integrar y evocar experiencias fácilmente. Promueve el aprendizaje por descubrimiento, incita al sobreaprendizaje y a la autodisciplina, aplica técnicas creativas. Tiene habilidad para entusiasmar e inducir a los estudiantes hacia el autoaprendizaje. (Llopis, 2011)
- Docente Investigador e Innovador: Está predispuesto a aceptar el cambio como una condición inherente a su actuación profesional. Se mantiene en una formación permanente, y la reflexión de la práctica docente es constante. Trabaja en equipo, tiene capacidad

de iniciativa, utiliza cotidianamente nuevas tecnologías. Desarrolla colaboración con otros(as) colegas o especialistas (Arias, 2008).

Asimismo, Ríos (2006) desarrolla ideas en relación a la personalidad de los innovadores, donde – entendiendo que el objetivo de la personalidad sería “generar y reducir tensiones, diseñar programas para lograr metas distantes, disminuir o resolver conflictos” (p. 112) – la personalidad que se liga con los innovadores es una que se “caracteriza por su alto grado de abstracción, mayor capacidad para adaptarse a situaciones inmediatas, menos absolutista, de mayor relativismo, libre para resolver problemas y buscar soluciones” (p. 111). De esta manera, se puede generar una conexión con el ejercicio de la profesión docente, en articulación con la identidad, la personalidad y sus dimensiones, y el apoyo institucional necesario para poder potenciar todo eso. En este sentido, y como ya he expuesto anteriormente, la necesidad de articular y desarrollar redes docentes en búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es algo que ya se está haciendo, y necesita una inyección de energía para poder desarrollar todo lo que su potencial podría lograr, planificando y guiando un desarrollo profesional docente que aúne todo.

Al respecto, Zabalza (2003-2004) establece como una premisa para la viabilidad de una innovación, la formación del profesorado universitario, y Calvo (2009) habla del desarrollo profesional del docente, reconociendo que “los docentes tienen un saber que es abierto, en proceso de constante reconfiguración, moldeado por las políticas, pero sensible a las condiciones de enseñanza y aprendizaje” (p. 149) y que, por lo mismo, se tiene que sociabilizar, sistematizar, orientar y discutir, poniendo de ejemplo los programas de formación permanente en Bogotá, que unen la actualización de conocimientos pedagógicos, con la investigación y propuestas para modificar prácticas pedagógicas.

Es necesaria la generación de un espacio de desarrollo profesional docente para la actual sociedad del conocimiento, respaldada institucionalmente por la Recomendación 195 de la OIT “que incorpora el aprendizaje permanente a los desafíos del desarrollo de recursos humanos y reconoce a la educación y la formación como un derecho para todos los seres humanos” (OIT, 2017, s/p).

Al respecto, Duta y Canespecu (2011) apuntan que la formación en docencia universitaria se tiene que estudiar más allá de las concepciones pedagógicas necesarias, es decir, hay que analizar la profesión docente universitaria en su conjunto. En este sentido, proponer metodologías activas de enseñanza-aprendizaje es parte del desarrollo de competencias de un docente universitario, por tanto, es parte de su desarrollo profesional docente, el cual muchas veces presenta deficiencias en relación con una formación didáctico-pedagógica.

En relación con lo anterior, las propuestas metodológicas más recurrentes son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el método de proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por descubrimiento, el estudio de casos, los incidentes críticos, la enseñanza situada, entre otros (Moreno, 2011). Toman especial relevancia los medios didácticos utilizados por el profesorado para lograr los objetivos educativos establecidos en los programas de estudio, incorporando tecnologías de forma coherente y armoniosa en la práctica docente, promoviendo experiencias de aprendizaje relevantes, novedosas y atractivas para los estudiantes. Incorporándolo todo en un “proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado, “formarse”, en lugar de formar a los docentes” (Bolívar, 2007, p. 15).

Por último, la evaluación es un elemento curricular influyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al enfocarlo según el modelo de competencias permite “valorar el dominio por parte del alumno de distintos tipos de contenidos de aprendizaje cognitivos, procedimentales, actitudes y valores” (Moreno, 2011, p. 44).

### 3.6 La innovación a través de cuatro instituciones

La innovación educativa que he planteado en esta investigación consiste, en el contexto de la educación superior, en realizar un cambio, una mejora y una resolución de problemas a partir de una perspectiva novedosa o un método nuevo. Además de concebir a la innovación como una estrategia institucional, se

necesita también enfatizar su cualidad global pues está inserta en el contexto de la actual sociedad del conocimiento, por lo tanto, la política institucional que contemple la innovación puede estar mediada y enfocada en una estrategia educativa adecuada para los desafíos que impone un mundo globalizado.

Es posible situar a la innovación en el campo educativo en general, y a través de su implementación es que podemos situarnos en el proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica, pues el lugar y rol del docente es fundamental en los procesos de innovación educativa. El rol como formadores y como mediadores del aprendizaje, su relación con los estudiantes, la actualización del conocimiento sobre su disciplina, las competencias necesarias para la labor pedagógica, la metodología y formas de aproximarse a los estudiantes, y la naturaleza misma del trabajo docente,

“no puede permanecer al margen de una actividad que es profundamente humana y moral, como la enseñanza, necesita implicarse. En esta óptica la didáctica no puede contentarse sólo con mirar impasible la realidad educativa: tiene que intervenir, pues es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina”. (Moreno, 2011, p. 36)

En síntesis, las anteriores son todas variables en las que se ha puesto el foco para reflexionar y constituyen una aproximación a lo que son las buenas prácticas docentes.

Al desarrollar el concepto de “buenas prácticas”, Zabalza da una primera aproximación en la que las caracteriza como “aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas (en este caso educativas) del contexto” (2012, p. 21). Estas modalidades se convierten en algo concreto cuando hablamos de las distintas instancias o productos que genera la implementación de un enfoque innovador, tales como: la necesidad del desarrollo profesional continuo de los docentes a través de formaciones, la actualización de sus currículums (Zabalza,

2012) mediante la experiencia ganada en la disciplina particular, la creación de instancias en donde se pueda efectuar una puesta en común y retroalimentativa de las reflexiones sobre su rol.

Tomando en cuenta la implementación de estas “buenas prácticas docentes” como una aplicación puntual y particular de la innovación educativa (pero que sin embargo no la agota) es que expongo a continuación cuatro instituciones de educación superior: la Universidad de Los Andes en Chile, la Universidad Autónoma de México, la KU Leuven en Bélgica y el KAIST (Instituto Avanzado de Ciencia y Tecnología de Corea). Estas cuatro instituciones se han seleccionado con el propósito de identificar procesos de innovación educativa, explicitar las particularidades de cada caso y sus condiciones de aplicabilidad, con el fin de generar un conocimiento sobre las posibles aplicaciones de la innovación y sus diversas manifestaciones.

Es importante recordar lo que antes he señalado, en relación a que la conceptualización de buenas prácticas debe considerar necesariamente la finalidad y el contexto de la IES desde la cual se revisa, por lo que la siguiente presentación no modela ni generaliza, sólo ejemplifica para los fines de mi investigación. “La buena práctica de innovación educativa se asocia al contexto donde se aplica. De hecho, es el propio contexto el que determina los indicadores que debe cumplir la experiencia para ser considerada como innovación o como nueva práctica”, afirma Fidalgo (2013, p. 750).

#### 4 Universidades revisadas:

1.- La Universidad de Los Andes<sup>4</sup> es una universidad chilena con régimen privado de orientación católica inspirada en el Opus Dei, fundada el 8 de septiembre de 1989, por lo tanto de una creación más bien reciente. Dicta 24 carreras profesionales y 11 programas de bachiller para comprender un total de 10.000 alumnos entre pregrado (7.500 aprox.) y posgrado (2.500 aprox.) con un cuerpo docente de

---

<sup>4</sup> Datos extraídos de: <http://www.uandes.cl/> (visitado el 18 de julio de 2018)

1.800 docentes y alrededor de 1.000 empleados como personal de apoyo. Además, consta de 9 facultades y 11 escuelas de formación.

La misión de la universidad es “profundizar en el conocimiento de todos los ámbitos del saber y contribuir a la formación integral de sus estudiantes. Espera promover el diálogo académico, el trabajo bien hecho y el afán de servicio a la sociedad. Anhela irradiar un modo de vida coherente con las enseñanzas de la Iglesia católica” (Misión, Visión e Ideario, 2018, s/p). Y su visión “aspira a ser un centro de excelencia, caracterizado por su apertura a los retos culturales y morales de la sociedad, y su afán de responder a ellos con soluciones innovadoras. Sus docentes, alumnos y estudiantes serán actores centrales en la vinculación de la Universidad con la sociedad” (Misión, Visión e Ideario, 2018, s/p).

2.- Por otra parte, la Universidad Autónoma de México (UNAM)<sup>5</sup> es una universidad pública, la más importante de ese país y de mayor tradición, fundada hace ya más de 100 años el 22 de septiembre de 1910, por la cual han pasado numerosos intelectuales, políticos, dirigentes y personalidades eminentes en la vida pública mexicana como premios Nobel, presidentes de la república, senadores y empresarios.

La universidad dicta 122 carreras universitarias, 36 carreras técnicas y 3 planes de estudio de bachillerato; distribuidas en 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 8 escuelas nacionales. Al ser una universidad pública, su financiamiento depende directamente del presupuesto nacional y del cual se destina más de un 60% en actividades de docencia.

Su misión es “impulsar la innovación en la Universidad y propiciar el aprovechamiento de los conocimientos, tecnologías y productos de la UNAM, en beneficio de la sociedad mexicana, a través de una

---

<sup>5</sup> Datos extraídos de: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/> (visitada el 18 de julio de 2018) y <https://www.unam.mx/> (visitada el 18 de julio de 2018)

vinculación efectiva con los sectores público, social y privado”. Además de plantearse como objetivo el “servir como vínculo entre la comunidad universitaria y los sectores productivo y social para la transferencia de desarrollos, conocimientos, servicios y productos de la UNAM”, con el fin de cumplir la visión de “ser reconocida dentro y fuera de la UNAM como la instancia de excelencia que impulsa la innovación y propicia el aprovechamiento de sus capacidades de innovación, conocimientos y tecnología, con objeto de mejorar la calidad de vida y la competitividad de México”.

3.- En tanto, la KU Leuven (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica)<sup>6</sup> es una universidad católica belga, de régimen público, con amplia tradición educativa, pues es la heredera de la Universidad Católica de Lovaina fundada en 1425. Se trata de la universidad más grande y prestigiosa de Bélgica, además de ser una de las más antiguas y tradicionales de Europa. La componen 15 facultades, 29 departamentos y 3 institutos. Imparte 4 programas de bachiller, 80 estudios de maestría, 40 programas de doctorado, en una estrategia educativa inclinada hacia la especialización, investigación y formación de posgrado. Forma a sus estudiantes como futuros ciudadanos responsables y críticos.

4.- Por último, el KAIST de Corea<sup>7</sup>, institución de educación superior pública, creada hace relativamente poco tiempo, en 1971, es una institución de élite, promotora del progreso científico y tecnológico, que asume la responsabilidad de estar a la altura en este rubro en un país como Corea, que está a la vanguardia de las innovaciones tecnológicas. Se compone de 5 escuelas (ciencias naturales, ciencias de la vida y bioingeniería, ingeniería, negocios y artes liberales) e

---

<sup>6</sup> Datos extraídos de: <https://www.kuleuven.be/kuleuven/espanol.html> (visitada el 20 de julio de 2018) y <https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/opleidingen/e/index.htm#f=-1,-1,-1> (visitada el 21 de julio de 2018)

<sup>7</sup> Datos extraídos: de <http://www.kaist.edu/html/en/index.html> (visitada el 22 de julio de 2018)

imparte en su totalidad cursos de posgrados, enfocados en la investigación científica y especialización.

En sus casi 50 años de existencia, la institución se ha convertido en una de las mejores universidades coreanas y asiáticas, principalmente por sus aportes en el área de ingeniería y sus desarrollos tecnológicos. Sus objetivos institucionales se centran en: “educar y fomentar científicos de élite para el futuro, equipados con teorías básicas y capacidades para aplicaciones prácticas; llevar a cabo investigaciones aplicadas que posibiliten en el corto y largo plazo los avances tecnológicos del país, y colaborar en investigaciones con diversos grupos de instituciones de investigación e industrias<sup>8</sup>”.

A continuación, en la tabla 7, se sintetizan algunas de las características principales que mencioné de cada universidad, presentadas con la idea de poder efectuar una comparación más explícita entre estas.

*Tabla 7: Cuadro comparativo de las Universidades analizadas (elaboración propia)*

	<b>UNIVERSIDAD DE LOS ANDES</b>	<b>UNAM</b>	<b>UK LOVAIN</b>	<b>KAIST KOREA</b>
<b>Año de Fundación.</b>	1989	1910	1425	1971
<b>Régimen de financiamiento.</b>	Privada: donaciones, matrículas.	Pública.	Pública.	Pública.
<b>Religiosa o laica.</b>	Católica, Opus Dei.	Laica.	Católica.	Laica.
<b>Cantidad de edificios.</b>	13 edificios para uso académico y 2 clínicas privadas.	2.207 entre facultades, bibliotecas, aulas, entre	Sin información.	Sin información.

<sup>8</sup> Traducción propia.

		otros.		
<b>Cantidad de estudiantes.</b>	10.000 entre pregrado y posgrado.	349.515 entre pregrado y posgrado.	57.181 en total.	9.812 en total.
<b>Cantidad de docentes.</b>	1.800 en total.	40.578 en total.	1.495 en total.	1.323 en total.
<b>Docentes por estudiante.</b>	1 docente cada 5 estudiantes aprox.	1 docente cada 9 estudiantes aprox.	1 docente cada 38 estudiantes aprox.	1 docente cada 7 estudiantes aprox.
<b>Programas de pregrado.</b>	<b>35:</b> 24 carreras y 11 bachilleres.	<b>158:</b> 122 carreras profesionales y 36 carreras técnicas.	4 bachilleres y 7 programas preparatorios.	<b>97</b> cursos
<b>Programas de posgrado.</b>	<b>142:</b> 6 doctorados, 32 maestrías y 104 postítulos y diplomados.	<b>92</b> entre maestrías y doctorados. Además de 42 programas de especialidades.	<b>120:</b> 80 maestrías y 40 doctorados.	<b>95</b> en diversos programas.
<b>Ránking QS (2018).</b>	Sin registro en las primeras mil.	122 a nivel mundial, 3 en Latinoamérica.	71 a nivel mundial, 21 en Europa.	41 a nivel mundial, 11 en Asia.

El propósito de identificar a estas cuatro instituciones es hacerlas dialogar entre sí y poder esclarecer su funcionalidad de acuerdo con el contexto particular de formulación e implementación de cada institución. Más allá de los propósitos institucionales de cada una, el objetivo de presentarlas es mostrar cómo conciben e implementan la innovación y el desarrollo de las buenas prácticas docentes. Bajo estas consignas, lo primero que presentaré es el lugar que se le da a la innovación en general en cada universidad, el trato que se le tiene y la prioridad. En este contexto, las cuatro instituciones tienen un organismo

autónomo, es decir, una dirección propia que se encarga de la innovación de forma global.

Las diferencias están dadas por el foco de la innovación, ya que la UK Lovain y el KAIST son instituciones que se caracterizan principalmente por el desarrollo innovador que existe en la implementación de nuevas tecnologías e investigaciones científicas, generando productos de tecnología aplicada en donde se plasman estos nuevos avances científicos promovidos por estas instituciones<sup>9</sup>. En contraste con esto, están las políticas instauradas por la Universidad de los Andes y la UNAM, ya que estas instituciones, con el fin de lograr precisamente una innovación en procesos y en el desarrollo de nuevas tecnologías e investigaciones científicas, ponen el foco en la estrategia pedagógica como pilar fundamental de la innovación, desarrollando y aplicando metodologías de enseñanzas innovadoras para poder responder a sus distintas demandas, diferenciadas por el contexto particular de cada una. El foco en el desarrollo de la innovación en estas dos últimas IES se acerca al que la institución caso de esta investigación plantea.

En el modelo educativo de la Universidad de los Andes la convergencia entre innovación y prácticas docentes está precisamente en la relación que tienen ambas con los estudiantes, puesto que se promueve una relación muy personalizada (prueba de ello es la cantidad de docentes que hay por cada estudiante: uno cada cinco). Es este quizá el elemento característico y diferenciador de la estrategia innovadora en esta institución, que se traduce en prácticas tales como el acompañamiento extracurricular de docentes para estudiantes, institucionalizando instancias como talleres de escritura académica, asesoramiento universitario, tutorías personalizadas, apoyo psicoeducativo (instancias de formación de hábitos de estudios y consultas personalizadas por estudiantes). Además de esta relación personalizada, está la constante preocupación por la actualización docente que se ve en la práctica en los

---

<sup>9</sup> La UK Lovain durante el año 2017 fue considerada una de las cinco universidades más innovadoras del mundo, considerando publicaciones científicas, patentes tecnológicas e innovaciones para ser comercializadas: <https://nieuws.kuleuven.be/en/content/2017/ku-leuven-is-fifth-most-innovative-university-in-the-world> (visitada el 23 de julio de 2018).

periódicos y permanentes cursos e instancias de formación docente en la que se privilegian cuatro áreas formativas: la formación cultural, la gestión y formación académica, la promoción de habilidades para la docencia y la formación filosófico-teológica.

La línea de formación docente y la de relación entre el docente y el estudiante están en concordancia con lo que plantea Zabalza sobre que los docentes sean conscientes de que su labor se extiende más allá del aula con sus estudiantes: “Acabamos de terminar una importante investigación sobre “buenas prácticas” en la docencia universitaria y una de las características comunes a los docentes estudiados ha sido, justamente esa: sentían que su trabajo como docentes era mucho más que un trabajo, estaban cumpliendo una misión formativa con sus estudiantes” (Zabalza, 2009, p. 71).

Por último, otra de las preocupaciones estratégicas se centra en entender el ambiente laboral en que se insertan los docentes como un elemento importante a considerar si se pretende efectuar de una forma correcta las políticas de innovación, puesto que se entiende que es un factor a considerar para que los docentes (quienes finalmente llevan a la práctica la innovación pedagógica) puedan realizar de la forma más óptima posible su misión. Para esto, la universidad tiene un departamento de gestión preocupada de mantener un buen clima laboral, ejecutando planes de acción claros (definen, elaboran, comprometen, implementan). Vinculado a lo expuesto, también se encuentra la preocupación constante de mantener la infraestructura del campus en las mejores condiciones.

Todo lo anterior, parecerían intentos aislados de creatividad que no serían sostenibles si no se institucionalizaran, esto es lo que se ha sostenido que es la característica de la innovación. Por ello, todas estas prácticas y políticas están enmarcadas en un PEI (Planificación Estratégica Institucional) para el período 2017 – 2021, el cual considera la innovación como un eje transversal en el proyecto institucional: Señala el mencionado documento: “La Junta Directiva y la Comisión Permanente del Consejo Superior (CPC) definieron cinco focos estratégicos sobre los que se basa la planificación actual: Innovación Docente;

Investigación, Desarrollo e Innovación; Postgrado; Educación Continua; y Desarrollo Sustentable”<sup>10</sup>.

Resulta pertinente para la comparación el caso de la UNAM, pues su contexto es diametralmente opuesto al de la Universidad de los Andes, puesto que más allá de la diferencia de escala de ambas universidades, una institución como la UNAM enfrenta problemas completamente distintos, ya comunes en la situación de la educación superior actual. Moreno Olivos (2011), por ejemplo, reconoce desafíos específicos en la educación del siglo XXI: aulas sobrepobladas, diversidad de alumnos, currículum universitario fragmentado (adecuado a los intereses formativos de los alumnos, que sea flexible y diversificado), condiciones laborales del profesorado (ambiente laboral propicio para...), entre otras variables. Estas son situaciones a las que se enfrentan las universidades en la actualidad. En este contexto, es significativo entender que la problemática a la que se enfrenta la UNAM por su cualidad de universidad pública, de prestigio y tradición, es la de enfrentar el problema de la sobrepoblación de estudiantes. El hecho ya fue notado en la década del 70 donde el riesgo de una educación masiva conllevaba al problema de que se terminara brindando una educación de masas, impersonal y antihumana (Sánchez, 1990).

En este contexto, se entiende que los desafíos de esta institución están enfocados principalmente en poder otorgar una educación de calidad que permita satisfacer la gran cantidad de estudiantes que entran en ella y de estar constantemente siendo pionera en el ejercicio de la docencia e investigación en su país por el prestigio y tradición que tiene. Así, la UNAM, según Sánchez (1990), sitúa la innovación en las dimensiones de la docencia y de la investigación como pilares, siendo esta última la más prioritaria entre las dos. Según este autor:

la UNAM distingue -no separa- la docencia y la investigación. A cada una de estas dos funciones le corresponde su propia estructura organizativa, un gobierno específico; el personal adscrito a cada sistema responde a

---

<sup>10</sup> <http://www.uandes.cl/pei> (visitada el 23 de julio de 2018)

criterios y perfiles particulares; la normatividad de cada sistema no se identifica con la del otro salvo en características propiamente institucionales de carácter global. (Sánchez, 1990, p. 18)

Para este propósito también se ha creado una unidad diferenciada que permita dirigir y planificar los procesos innovadores (la coordinación de innovación y desarrollo), la cual tiene como objetivos en el área de la docencia: “impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y beneficien a los alumnos, tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM”.(Sitio Web UNAM) <sup>11</sup>.

Los proyectos de innovación pueden girar en torno a temas que permitan una enseñanza creativa, con nuevas formas de pensar, para motivar el interés y la imaginación de los estudiantes y penetrar en los campos multidisciplinarios que permiten resolver situaciones complejas<sup>12</sup>.(Sitio Web UNAM)

La propuesta se ve plasmada en actualizaciones curriculares, cambios de plan de estudio de prácticamente todas las carreras en los últimos 20 años, la creación y fortalecimiento de redes institucionales tanto nacionales como internacionales, el constante aprendizaje de nuevas técnicas de enseñanza por parte de los docentes, la exigencia de que más allá de ser expertos en su disciplina puedan ejercer la práctica docente y transmitir sus conocimientos de la forma más óptima posible. También la exigencia de que el personal docente sea el idóneo al destacarlos académica y científicamente en sus disciplinas respectivas.

Los ejes planteados son concretados a través de cursos y diplomados en los cuales se acentúa la formulación de nuevas metodologías de enseñanza, el uso de las tecnologías de información, el dominio de lenguas extranjeras y el

---

<sup>11</sup> <http://www.innovacion.unam.mx/quehacemos.html> (visitada el 24 de julio de 2018)

<sup>12</sup> <http://www.innovacion.unam.mx/quehacemos.html> (visitada el 24 de julio de 2018)

conocimiento de disciplinas emergentes y relacionadas<sup>13</sup>. Sin embargo, se puede reconocer que el lugar de la innovación está principalmente orientado a la práctica de investigación antes que la docencia, pues es la ventaja comparativa que la institución tiene para sí. Teniendo en cuenta esto, el quehacer innovador se centra en impulsar el desarrollo de tecnología mediante el conocimiento científico aplicado, la creación de empresas de la universidad, establecer redes de colaboración con otras instituciones de investigación e industriales, promover el desarrollo profesional de sectores económicos del país, además de fomentar una cultura de promoción del desarrollo tecnológico del país.

Es interesante también entender la diferencia entre estas dos instituciones, la Universidad de los Andes y la UNAM, con respecto al rol y lugar que ocupan en el seno de la sociedad a la que pertenecen, pues la UNAM en cierta medida enarbola la tarea formativa, docente e investigativa del país (al ser pública y de calidad), mientras que la Universidad de los Andes en Chile posee un rol más privado y no tan protagonista, lo que le permite mayor flexibilidad en su trabajo.

Siguiendo con el desarrollo es posible situar, más allá de un análisis pormenorizado, a la UK Lovain y el KAIST Korea como dos instituciones que sitúan la innovación en el ámbito de la investigación y la promoción de tecnologías creadas mediante el desarrollo científico. Sin embargo, no se pueden entender ambas dimensiones como disociadas, ya que, en el caso de la UK Lovain se ven como indisociables puesto que:

la investigación científica es la fuente que nutre la enseñanza académica, al tiempo que la enseñanza permite poner a prueba investigaciones concluidas. Por lo tanto, nuestro objetivo no es otro que enseñar a los estudiantes a participar en la construcción del conocimiento. A partir de un conocimiento sólido de su ámbito de estudios, vinculado a una perspectiva interdisciplinaria más amplia, el estudiante se apropia de los principios de la investigación:

---

<sup>13</sup> <http://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/pasd> (visitada el 24 de julio de 2018)

comprensión de la forma en que los resultados de investigación son obtenidos, estrategias de reflexión en la manera de abordar hechos y datos, así como una actitud crítica y científica.<sup>14</sup>

Así entendida, las prácticas docentes se basan en fijar el aprendizaje de los estudiantes orientado hacia la realización de la actividad científica. Esto se traduce en la resolución de problemas prácticos, mallas curriculares cortas y con diversas instancias prácticas de experimentación y trabajo en terreno. Y como es el caso de ambas instituciones, existe una mayor oferta en formación de posgrado antes que de pregrado, lo que facilita el hecho de que la estrategia pedagógica esté enfocada en la experimentación, en el aprendizaje antes que en la repetición y enseñanza tradicional. En este sentido, el docente está en línea con lo que se puede denominar la renovación de su misión formadora en el siglo XXI.

Si bien es posible reconocer similitudes estructurales entre ambas instituciones (sus objetivos se basan en la formación en posgrado, a la innovación científica y tecnológica, el reconocimiento internacional, entre otras), también se puede establecer una diferencia fundamental en la tradición, la orientación religiosa pero, sobre todo, en la relación de los docentes con los estudiantes, puesto que en el KAIST Korea la enseñanza es mucho más personalizada y particularizada al mantener una mayor cantidad de docentes en su plantel. De hecho, la innovación en la enseñanza en el KAIST Korea se basa en la incorporación de nuevas metodologías que estén a la vanguardia de las necesidades de la sociedad actual.

Las buenas prácticas docentes o innovadoras no pueden ser consideradas como de aplicación universal, sino que más bien van a depender de factores internos de cada institución (tales como sus objetivos, equipos docentes, cantidad de estudiantes, infraestructura, recursos) así de como factores contextuales dados por la sociedad y país en el que se encuentran (PIB, desarrollo tecnológico y

---

<sup>14</sup> <https://www.kuleuven.be/kuleuven/espanol.html> (visitada el 24 de julio de 2018)

humano, factores demográficos). La revisión que se acaba de hacer trata de poner sobre relieve este hecho.

Las instituciones de educación superior estudiadas realizan sus estrategias innovadoras y sus buenas prácticas docentes en el ámbito donde maximizan sus ventajas comparativas:

- En el caso de la Universidad de los Andes se pone el énfasis en el acompañamiento y la estrecha relación entre docente y estudiante, la buena infraestructura y el propicio clima laboral.
- La UNAM incurre en las prácticas docentes con la misión de estar constantemente a la vanguardia del progreso y necesidades del país, exigiendo la actualización frecuente del cuerpo académico, la exigencia de destacarse en su disciplina y además de incorporar nuevas metodologías de enseñanza para el aprendizaje.
- La prioridad de la UK Lovain está en la investigación, para lo cual diseña prácticas docentes orientadas a la formación especializada en posgrado, además de aprovechar su tradición y ubicación geográfica para establecer redes internacionales de cooperación con instituciones académicas, industriales y comerciales.
- El KAIST Korea, por último, le otorga un lugar central a la innovación en el campo del desarrollo de científicos para la creación de tecnologías aplicadas, misión acorde a la sociedad con elevado desarrollo en tecnologías como es Corea.

He presentado estas cuatro instituciones con el fin de lograr un reconocimiento del tipo de innovaciones desarrolladas y de la creación de estructuras institucionales para sostenerlas en el tiempo. También para revisar su posible aplicabilidad a otras instituciones, estableciendo así un diálogo que permita una mejor preparación para los desafíos de las IES en el siglo XXI.

Estos cuatro ejemplos me permiten relevar que la innovación es un proceso de mejora que se ha incorporado a la formación en las IES. Para su implementación a nivel institucional, además de contar con la motivación y participación de los docentes y estudiantes, es esencial la participación de quienes toman las

decisiones, ya que son quienes pueden generar los cambios que se presentan como necesarios. Compartir la responsabilidad de la innovación, haciendo partícipes de ella a los directores, coordinadores, y autoridades en general (Lleixà, Gros, Mauri y Medina, 2018), facilita que la innovación se institucionalice y con ello tenga mayores oportunidades de que se sostenga en el tiempo, ya que ésta “demanda una cierta adaptación de las estructuras y los espacios lectivos” (Michavilla, 2009, p. 4).

### 3.7 A modo de conclusión

Los cambios y nuevos escenarios han generado otras concepciones de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello, la educación y la figura del docente universitario emergen como cruciales para aproximarnos como sociedad a los objetivos y fines de la educación que plantea este siglo, todo ello bajo los nuevos contextos, conceptos, relaciones y condiciones. Especial atención tiene en este capítulo la construcción de la identidad profesional del docente, tema que abordaré con mayor amplitud a continuación.

Se trabaja el concepto de innovación, como una opción presente en la educación superior, a través de la cual es posible acercarse a la mejora de los aspectos fundamentales para el desarrollo de la sociedad.

A partir de la presentación de algunas instituciones seleccionadas, intenté identificar determinadas prácticas docentes y algunos cursos de formación con foco en la actualización disciplinar y los contenidos pedagógicos que debiesen adoptar los docentes, como también el acompañamiento a los estudiantes, la creación de redes de colaboración nacionales e internacionales, el enfoque en el desarrollo de tecnologías y productos tecnológicos que permitan satisfacer necesidades sociales específicas, entre otras.

Las cuatro instituciones revisadas son diversas ya que están ubicadas en distintos lugares del mundo, cuentan con distintos regímenes de financiación, propósitos y misiones institucionales. Mi intención era realizar una comparación teniendo en cuenta el eje de la innovación, para visibilizar sus buenas prácticas,

ver el alcance de sus resultados y vislumbrar que el contexto de su formulación es clave para entender la pertinencia de estas, ya que “existe una gran cantidad de experiencias docentes, la mayoría de ellas financiadas y promocionadas por la propia universidad” (Fidalgo, et. al. 2013, p. 751).



## Capítulo 4:

### Trayectorias y subjetividades en la construcción del docente innovador

Existo en la medida que puedo decir quién soy y dar cuenta de mi persona a quienes me interrogan al propósito.  
Cacho, 2004, p. 71

#### 4.1 Introducción

En el capítulo anterior planteé la necesidad de desarrollar y construir una identidad profesional docente. Retomando esta idea, en este capítulo intento establecer una primera aproximación ya que retomaré la discusión en los capítulos de análisis. Para ello, trabajo el concepto de identidad dentro de tres esferas:

- Identidad personal, ligada con el discurso de un sujeto sobre sí mismo, reconstruyendo el presente en función de una trayectoria futura.
- Identidad social que se configura debido al reconocimiento por parte de otro.
- Identidad profesional, motivo importante de esta investigación, que es la que se activa en función de la interacción, para identificarse entre pares, y diferenciarse de otros grupos profesionales.

#### 4.2 Identidad personal, social y profesional

Cacho (2004) realiza una fusión de estas esferas, enfocándose en la identidad profesional y haciendo alusión a que se construyen implicando un

sentimiento de pertenencia social, lo que genera la inclusión de la personalidad individual en una colectividad

hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad; dicha inclusión se realiza sobre todo mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la comunidad en cuestión; esto lleva a que los sujetos piensen, sientan y vean las cosas desde el punto de vista del grupo de pertenencia”. (p. 73)

“Una de las preocupaciones teóricas y empíricas esenciales en las ciencias sociales en general ha sido el análisis de la relación entre individuo y sociedad”, afirma Blanco (2013, p.8), ya que es, en la relación social, donde se aloja la construcción y el desarrollo de la identidad profesional, la cual necesita estar soportada por grupos sociales con emblemas reconocibles en torno a la ocupación que desempeñan: “Los profesionales forman una cierta comunidad, que es la que da el ethos o carácter de la profesión; y ésta aporta, además, un sentido de identidad y pertenencia” (Bolívar, 2005, p. 118).

Manuel Cacho (2004), en su artículo titulado “Profesores, trayectoria e identidades”, plantea el marco en el que presento el desarrollo de la identidad:

la construcción de la identidad personal, el proceso de “llegar a ser alguien” pasa, ineludiblemente, por dos momentos. El primero es la integración en la realidad social presente; el segundo, la memoria del pasado. Es preciso pertenecer a una comunidad y aceptar el lenguaje, los símbolos, las instituciones, ideas y valores que ella reconoce. Es más, la identidad se va construyendo por la integración consecutiva en diversos grupos: la familia, la escuela, la iglesia, el partido, las corporaciones profesionales, las asociaciones deportivas, benéficas, recreativas, culturales. Las diversas corporaciones van configurando identidad, a cuyas estrategias y exigencias

hay que adaptarse para ser admitido en ellas y usar su nombre”. (p. 72)

El desarrollo de la identidad personal nace de la reflexión entre la persona y la sociedad, lo que significa que se construye identidad al interior de un tejido social, a partir de procesos de socialización variados y continuos (Berger y Luckman, 2001) y se genera a partir del propio análisis y autorrelato relacionado con lo vivido. De esta manera, recuerda lo experimentado, intenta develar el sentido de su vida y de su propio yo, para encontrar “un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que era y lo que hoy es” (Bolívar, et. al., 2004, p. 5).

A partir de lo anterior, la persona puede reconocerse entre los demás, “existo en la medida que puedo decir quién soy y dar cuenta de mi persona a quienes me interrogan al propósito” (Cacho, 2004, p. 71), porque son los otros quienes revalidan la identidad que se busca cimentar y asumir, ya que “ la vida de los individuos, por lo general, es potenciada gracias al contacto esencial de la persona consigo misma, al establecimiento de relaciones con otras personas y con un medio ambiente rico culturalmente, y además con la opción de vivir experiencias creadoras y gratificantes” (Baracaldo, 2011, p. 252).

En este proceso, resulta importante la identificación que la persona hace de sí misma y también la que los otros hacen de la persona: “la identidad no se daría sin la diversidad y la diferencia. Podemos decir “yo” porque hay “otros” iguales a mí y a la vez distintos. Ser igual a uno mismo es distinguirse de los otros” (Cacho, 2004, p. 71). La identidad incorpora la sensación de sentirse parte de un colectivo mayor, en el que la personalidad individual se apropia de los elementos, símbolos y tradiciones de ese colectivo, haciéndolos propios (Cacho, 2004).

La propia identidad involucra necesariamente, además de procesos sociales-relacionales, el reconocimiento de los otros frente a la valía que la persona le confiere a su identidad, ya que “la identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida” (Bolívar, et. al., 2004, p. 4). En la labor de desarrollar la

identidad personal, interviene la formación profesional, debido a que una de sus principales tareas es “despertar una conciencia moral en todo profesional, es la primera configuración de la identidad profesional que se produce durante los años de la carrera universitaria” (Bolívar, 2005, p. 103).

Por otra parte, la persona desarrolla su identidad profesional a partir de la generación de relaciones con otros, en un espacio social compartido, en el que se encuentra con su entorno profesional, social y de trabajo, de tal forma que “la identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal" (Bolívar, et. al., 2004, p. 5). La identidad profesional se entiende como una fusión basada en los modelos profesionales, procesos relacionales y biográficos, que se construyen anclados en lo que ellos interpretan e internalizan de las experiencias educativas cargadas de emociones, desde la etapa preescolar, hasta incluso durante el ejercicio de la docencia. Es así como “el desarrollo de la identidad profesional del docente cobra sentido en las interacciones con los demás durante el ejercicio y el desarrollo de la vida profesional como docente” (Serrano y Rodríguez, 2016, p. 37).

La identidad profesional “va más allá del logro del sustento diario y requiere por ello, de la construcción de un proceso identitario que otorgue a su práctica cotidiana significatividad y trascendencia” (Matus, 2013, p. 5). De esta manera, la persona (en este caso el docente) autodefine su identidad profesional a partir de su individualidad, su condición de educador, las influencias del contexto de trabajo, las relaciones sociales y la práctica profesional (Bolívar, 2004). Así, define su identidad profesional, moldeándose a través de la trayectoria profesional, constituida por el ejercicio profesional del docente y articulada con las acciones desarrolladas por otros y con otros, en un entorno laboral definido, viéndose a sí mismo “formando parte de un grupo social poseedor de ciertas características y competencias” (Galaz, 2011, p. 103).

Ya he señalado que la identidad profesional se alimenta de la relación entre el yo y los otros. Para los docentes, específicamente, “la visión que tienen de su identidad profesional es algo que se construye a medida que ellos van interactuando con el sistema educativo” (Madrid y Mayorga, 2017, p. 376).

La práctica pedagógica puede verse afectada por la desvalorización que algunos sectores de la sociedad manifiestan respecto de la actividad docente, lo que puede perturbar el ánimo de los(as) profesores(as), perjudicando su motivación, satisfacción laboral y prácticas. Por ello, estudiar la identidad profesional resulta fundamental, porque al afectar las prácticas pedagógicas, es posible que detone en el docente una actitud positiva que lo interpele a su revisión permanente, cuestión que puede realizar a través de la reflexión docente y en comunidades de pares. Tal como señala Freire (2004), la reflexión docente supone pensar de manera crítica la práctica de hoy o la de ayer, para reflexionar respecto de cómo se puede mejorar la próxima. Ello podría beneficiar la mejora de la calidad educativa, todo depende del docente y la forma como interpreta “las situaciones, ya que puede influir negativa o positivamente para salir adelante en cada situación en su desarrollo profesional” (Sánchez y Huchim, 2015, p. 152).

La formación vinculada al desarrollo profesional es un proceso continuo que puede incentivar el desarrollo de la innovación en aula, mejorar el nivel de las actividades docentes y así lograr un mayor bienestar de los estudiantes durante su experiencia educativa, guiándolos en el proceso de concebirse a sí mismos y al mundo que los rodea, con proyección de futuro y hacia las necesidades del país (Milicic y Aron, 2000; Matus, 2013). Por consiguiente, crear espacios de vinculación y trabajo que le permita a los docentes relacionarse con otros(as) para propiciar la reflexión podría colaborar en la generación de una cultura de la innovación, dejando atrás las actividades tradicionales, que afectan a los estudiantes y sitúan al ejercicio docente lejano a su carácter profesional. Por ello es importante relevar que “la enseñanza críticamente reflexiva está informada por la reflexión crítica” (Day, 2006, p. 128).

El ejercicio permanente y necesario de reflexión sobre su propia práctica es relevante porque ayuda a mejorar la autopercepción del trabajo profesional personal y de otros, lo que favorece una mayor satisfacción respecto de la labor realizada, promueve relaciones más armoniosas y constructivas, ideales para iniciar el desarrollo del aprendizaje (Milicic y Aron, 2000).

Para profundizar en el término profesión y sus distintas dimensiones, analizar y vislumbrar horizontes que permitan la construcción y desarrollo de una identidad profesional del docente innovador, tomo como base a la Sociología de las Profesiones, rama cuyo estudio emergió a partir del análisis de la relación entre los crecientes procesos de modernización e industrialización, por un lado, y los cambios en la concepción de los roles ocupacionales por otro. Estos últimos, desarrollándose con una marcada tendencia a la diferenciación y especialización, implicando necesariamente una inversión de tiempo y recursos, siendo cada vez más importante su papel en la vida de los individuos y en la sociedad en general, ya que inscribe nuevas dinámicas de interacción (Panaia, 2008).

La sociología de las profesiones, cuya unidad de análisis es la profesión, ha remitido sus estudios a la organización social de las actividades del trabajo, a la significación subjetiva de ellas y a los modos de estructuración del Mercado del Trabajo (Panaia, 2008). Las profesiones representan desafíos inscriptos en trayectorias históricas (Panaia, 2008), toman caracteres particulares a partir de la adquisición de competencias técnicas específicas aprendidas a través de un “corpus de conocimientos científicos, muy generalizados y sistematizados teórica y empíricamente” (Cacho, 2004, p. 73). En el ámbito formativo, en donde se adquieren las competencias, existe una socialización profesional que genera códigos y, por ende, una comunidad que los comparte y se identifica con ellos.

Philippe, Durbar y Tripier (1998), acerca de los principios de las profesiones, señalan lo siguiente:

- La profesión está íntimamente vinculada con el entorno social en el que se practica.
- La profesión no cuenta solo con una forma de hacer las cosas.
- No hay profesiones invariables, todas ellas se organizan y cambian a partir de su vinculación con el medio y la sociedad.

Las profesiones se constituyen como actividades fundamentales para hacer frente a la necesidad de ocupaciones definidas, que son valoradas y que

requieren de competencias específicas, logradas a partir de una formación especializada, anclada en un conjunto de conocimiento ordenado teóricamente, que incluye modelos, pautas, reglas de socialización y que cuenta con un cuerpo documentado de normas y valores propios de una actividad profesional (Parsons, 1971). Menciono lo anterior ya que, según Galaz, “en el marco de desarrollo histórico de toda profesión, la formación y el empleo de competencias es un asunto crucial, porque en virtud de su efectiva posesión el profesional se define como categoría social” (2011, p. 93).

“La profesión no es objetiva, si no una relación dinámica entre las instituciones, la organización de la formación, la gestión de la actividad, de las trayectorias, caminos, biografías individuales en el seno de las cuales se construyen y se deconstruyen las identidades profesionales, tanto sociales como personales”, afirma Panaia (2008, p. 11). Tomando en cuenta este principio, y enlazándolo con uno de los objetivos de mi investigación – analizar las trayectorias individuales y cómo éstas inciden en la identidad profesional del docente innovador –, a mi juicio es primordial entender que la formación de la identidad profesional, tal como lo señala Sepúlveda (2010), se estructura a través de

procesos de transición en la vida y en acontecimientos sociales e individuales que marcan el paso de una etapa a otra (entrar o dejar el colegio, cursar estudios superiores, alcanzar un puesto de trabajo, el matrimonio o emparejamiento, la maternidad o paternidad, la jubilación, etcétera), constituyen eventos de gran significado en la construcción de identidad de los sujetos. (p.29)

Estos nuevos procesos requieren la adquisición de nuevas prácticas, así como también nuevas visiones de sí mismo y del entorno que les rodea.

El análisis de las trayectorias formativas permite reconstruir una parte del proceso de la configuración de la identidad profesional de los profesores(as), así como del imaginario sobre lo que implica ser docente. Asimismo, las trayectorias

laborales permiten complementar la reconstrucción de la identidad profesional, sobre todo a partir de la dinámica educativa y las interacciones tanto formales como informales entre ellos mismos, con los directivos, con los alumnos (Cacho, 2004).

Los investigadores Thea van Lankvelda, Judith Schoonenbooma, Monique Volmand, Gerda Croisetb y Jos Beishuizena (2017) realizaron una síntesis cualitativa, con enfoque sociocultural de 59 estudios que investigaron las experiencias de los docentes universitarios en el ámbito académico, su objetivo era acercarse a una comprensión conceptual de los factores psicológicos y contextuales que fortalecen u obstaculizan el desarrollo de la identidad docente en el nivel universitario. La precisión respecto del nivel educativo la realizan porque, para los autores del estudio, el desarrollo de la identidad de estos docentes es diferente al de los otros niveles, ya que los educadores universitarios, cumplen otras funciones además de enseñar (investigan y gestionan). Los autores constataron, a partir de los estudios analizados, que la autopercepción que tienen los docentes se relaciona con el desarrollo de su identidad. Ellos son capaces de visualizar la trayectoria profesional a construir, en la medida en que se sienten y se reconocen como personas valiosas y profesionales competentes, cuando se sienten vinculados con la labor que realizan, cuando son responsables con la tarea docente y cuando tienen la capacidad de proyectar su vida profesional.

La revisión de los estudios arrojó que son diversos los factores que contribuyen en la construcción de la identidad del docente universitario. Analizaron específicamente cuatro para intentar comprender los aspectos que fortalecen u obstaculizan el desarrollo del docente universitario. Estos cuatro factores, cuyo impacto es variable en el desarrollo de la identidad de los docentes, son: identidad en el contexto universitario, entorno laboral directo, contexto más amplio de la educación superior y, finalmente, la interacción con los estudiantes y actividades de desarrollo del personal. Algunos de sus resultados son:

- Los docentes sienten que desarrollar una identidad como profesor(a) es fundamental para ejercer la profesión.

- El contacto con estudiantes y las iniciativas de formación continua son visibilizados como fortalecedores de la identidad de los docentes universitarios. Específicamente a partir de las opiniones y evaluación de los estudiantes, con las cuales se sienten apreciados y seguros en sus competencias y experiencia, perciben que su trabajo es importante, se sienten comprometidos y muy satisfechos, lo que fortalece su identidad como docentes.
- Sienten que los elementos más contextuales de la educación superior (políticas educativas y liderazgos) que afectan la labor docente son obstaculizadores.
- Respecto del entorno más inmediato, es decir, aquel que el docente vive día a día en la institución donde ejerce docencia, se comprobó que, cuando los líderes demuestran valorar la enseñanza y no sólo les preocupa la investigación, los docentes lo sienten como facilitadores. Este tema es relevante ya que, en algunos de los estudios, los docentes sienten que la relación docencia-investigación es tensa y compromete su identidad, especialmente porque perciben que las autoridades académicas valoran en menor medida a la enseñanza en relación con la investigación, ya que, a la hora de realizar las evaluaciones para mejoras laborales, se valoran más los resultados de investigación que la excelencia en la enseñanza.
- Se enfatiza que es necesario afianzar al docente universitario, destacándolo frente a sus pares, motivándolo, recompensando sus esfuerzos con espacios de reflexión y generación de comunidades de pares, con incentivos económicos, premios por excelencia académica y becas de estudios. Lo anterior ayudó al accionar colectivo de los docentes investigados, los acercó posibilitando el compartir ideas, realizar probaturas de innovaciones en aula, intercambiar experiencias, apropiarse de un lenguaje académico, proporcionó mayor seguridad y legitimidad al interior de su

institución, una sensación de mayor vínculo con sus colegas, fortaleciendo la identidad de cada uno como docente universitario.

- El contar con espacios, incentivos, apoyos y consideración por parte de la autoridad fue considerado como positivo, ya que cuando los docentes experimentaron esas retribuciones sintieron un acercamiento real entre el mundo de la enseñanza y la gestión, alcanzando confianzas mutuas.
- Señalan que las autoridades tendrían que ser cuidadosas en sus discursos y mensajes, ya que éstos afectan a los docentes.
- Los docentes que se definen con vocación para la enseñanza sienten estar más vinculados con su labor, por lo que ésta se vuelve parte de lo que son y es eso lo que les transmiten a sus estudiantes.
- Los estudios mostraron las diferencias en relación con los docentes que ingresaron a la universidad a partir de sus profesiones, respecto de aquellos docentes que ingresaron como profesor(a) una vez doctorados(as). Los docentes que ingresaron a la docencia universitaria desde su profesión se identificaron más con ella que con la misma docencia y vivieron esas primeras etapas con dificultades, dudas e inseguridades. Los estudios plantean que pasados 24 o 36 meses, el ejercer docencia pasó a ocupar un espacio importante en la identidad de estos profesionales, integrándose este rol como otra identidad o reemplazando a la primera.
- En el caso de los graduados de doctorado que se convirtieron en docentes universitarios, ellos(as) se sienten más intelectuales que especialistas en su disciplina de origen, se definen como doctores que enseñan o profesionales que unen la docencia y la investigación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la investigadora Caroline Trautwein (2018) también estudió el desarrollo de la identidad docente. En su estudio, exploró los cambios en la

identidad de ocho académicos inscritos en un programa extenso de desarrollo docente. Las dimensiones estudiadas fueron:

- Primera fase: Posicionarse del rol (primera etapa de ejercicio como docente).
- Segunda fase: Asumir ese rol (fase más avanzada en la que los docentes cuentan con experiencia en el rol).
- Tercera fase: Encontrar una nueva manera de ejercer el rol (cuando a los participantes de la formación los introdujeron en la cultura de la enseñanza centrada en el aprendizaje y los movieron desde las estrategias más tradicionales).

Sus principales descubrimientos fueron:

- En el estudio se señala que el desarrollo de la identidad es fundamental para un docente, ya que influye en la calidad de su proceso de enseñanza.
- La experiencia de investigación releva que los procesos de formación de docentes universitarios vinculados con la mejora de la enseñanza, en algunas ocasiones, logran cambiar la identidad de los docentes involucrados. Este cambio dependerá de la identidad personal de cada participante.

En el caso de la investigación estudiada, la formación prolongada propició que algunos docentes se cuestionaran sus prácticas y trasladaran el centro de su quehacer hacia el aprendizaje de los estudiantes, modificando su rol en el aula, desde quien provee el conocimiento hacia quien facilita el aprendizaje, con estos cambios se transformaron sus concepciones pedagógicas y su identidad profesional como profesor(a).

- Destaca la investigadora que en la primera fase del ejercicio docente el profesional se siente como estudiante, le falta confianza. En la segunda fase, el educador comprende más profundamente lo que significa ser docente, tiene más experiencia por lo que se siente más seguro, ha dejado atrás las expectativas iniciales, por

lo que siente que cumple de buena manera su rol. Aquí las subjetividades personales y profesionales se acercan y le hacen comprender que ambas colaboran en su desarrollo. En la tercera fase, al enfrentarse a una concepción distinta de su rol tradicional como docente (centro en el aprendizaje), nuevamente se siente vulnerable y con falta de confianza, se cuestiona lo que ha hecho hasta ese momento con sus estudiantes. La nueva experiencia propiciada en la formación lo invita a buscar nuevas prácticas docentes, en la que se pueden incorporar innovaciones y nuevos métodos. Comprender las mejoras, introducir los cambios, dejando el temor al fracaso o a la falta de experiencia en esta nueva pedagogía, los hizo más seguros y fortaleció su identidad.

Finalmente, la autora sugiere que investigaciones posteriores podrían ayudar a indagar sobre el desarrollo de la identidad docente, vinculándolo con la carrera profesional, incluyendo sus trayectorias, indagando cómo cambia la identidad a partir de experiencias de formación y desarrollo. Esta proyección se vincula con los objetivos de mi investigación.

#### 4.3 Trayectorias de vida

El desarrollo de la identidad se realiza a través de procesos de socialización en los cuales se producen relaciones y reconocimientos con otros (Bolívar, et. al. 2004). El estudio de las trayectorias de vida permite entender cómo se relacionan las distintas etapas de la existencia de una persona y cuál es el peso de cada una de ellas, en términos de su influencia, en el devenir de su vida y en el desarrollo del contexto social en el que se encuentra inmerso: “Las múltiples trayectorias de los individuos y sus implicaciones para el desarrollo, son elementos básicos del curso de la vida, tal como se conceptualizan en la investigación y la teoría” (Elder, 1998, p. 2).

Los investigadores Elder y Shanahan (2006), precisan el marco en que podemos conceptualizar a las trayectorias, señalando que éstas:

abarcaban una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.) que son interdependientes; el análisis del entrelazamiento de las trayectorias vitales tanto en un mismo individuo como en su relación con otros individuos o conglomerados (de manera muy importante, con la familia de origen y procreación) es central para el enfoque del curso de vida. Las trayectorias dan la visión dinámica, por ejemplo, del comportamiento o los resultados, a lo largo de una parte sustancial del curso de vida. (p.12)

Es así como las trayectorias se conciben, según Cacho (2004) como la sucesión de eventos, prácticas y rutinas de orden formativas o laborales, que se organizan en tres dimensiones: la dimensión del tiempo biográfico (cadenas de ciclos de vida); la del tiempo educativo, (ciclos y dinámicas escolares); y la del tiempo histórico (oportunidades y limitaciones del tejido social, de las políticas laborales y educativas). Este autor señala, de hecho, que la familia es la instancia social inicial en la que la persona se relaciona con un colectivo, por lo que ésta se constituye como la primera instancia de socialización de la persona. Luego, las prácticas y rutinas vividas en la educación escolar le muestran otros modelos que van generando, en algunos de ellos, el interés por tener una profesión, en el caso particular de esta investigación esa profesión es la docencia. Las personas pueden experimentar cómo realizar esa profesión siguiendo los modelos y prácticas de sus profesores(as).

En el ejemplo que Cacho plantea en su texto, en relación con seis profesores estudiados, en lo que respecta a los recuerdos del paso por la educación escolar, éstos manifiestan que sus referentes se vinculan con los que fueron sus profesores(as), en especial aquellos que mostraron afecto en la relación docente-estudiante; los que tenían manejo de grupo, los que les daban seguridad

y límites en los que moverse. Finalmente, aquellos que manejaban la didáctica, lo que les permitía utilizar estrategias diversas para generar variadas experiencias, dependiendo de los objetivos y actividades que se planteaban en el aula. Todos estos referentes y recuerdos imprimieron en los seis profesores investigados una identidad como docente.

En relación con las trayectorias laborales, el camino que lleva a los educadores a ejercer docencia en diversos espacios educativos, provoca que el espacio social de ese sujeto se vaya transformando, cambiando con sus necesidades, desafíos y experiencias. Las cambiantes relaciones en este tipo de organizaciones, sus características, formas de trabajo, relación con los padres de familia, entre otros, impactan en el docente como limitaciones y/o espacios de apoyo para su desarrollo profesional. Con lo anterior, es posible señalar que “los diversos niveles de formación y el transcurrir a lo largo de un ciclo de vida, es también un ciclo de adquisición de experiencia” (Panaia, 2008, p. 24).

Los referentes relacionados con las trayectorias laborales tienen relación con las múltiples experiencias de vida laboral, en su paso por diversas escuelas, con las estructuras formales e informales que conviven en ellas, la presencia de grupos diversos, las formas de relacionamiento con los padres. A partir de ello la dinámica profesional se presenta “como sinónimo de recorrido de una persona en el curso de su ciclo de vida” (Panaia, 2008, p. 20).

Al ser la práctica docente una actividad social, que se realiza en un contexto histórico y social, ésta posee estructuras y significados que están relacionados con el espacio específico en el que se da la docencia, espacio que requiere contar con las condiciones necesarias para que se implemente dicha actividad profesional. La actividad docente la desarrollan personas que cuentan con experiencias, competencias, una cultura social, y prioridades definidas, que tiñen el ejercicio de la docencia a partir de las características de cada uno, sus propósitos, motivaciones y formas de concebir la vida, la sociedad, la profesión que ejercen, y también por lo que es y hace el grupo profesional al que pertenecen (Hargreaves, 1996).

Los referentes pedagógicos se crean durante la formación profesional, a partir de elementos propios del ejercicio de la profesión docente vinculados al currículo, a sus creencias, prejuicios, concepciones previas, autoelaborados todos a partir de la propia experiencia como estudiante, y anclados en los modelos y prácticas de quienes fueron sus docentes. A partir de ello se construye la idea de lo que para cada profesor(a) es ser un buen docente (Cacho, 2004).

#### 4.4 El curso de vida

El marco analítico del curso de vida proporciona elementos conceptuales que permiten comprender de mejor manera cómo inciden distintos aspectos de la vida en la identidad profesional y “las relaciones complejas entre la experiencia de vida de los sujetos y el funcionamiento de las instituciones sociales”, según Sepúlveda (2010, p. 30). Desde su perspectiva de análisis, este autor pone en tensión la agencia individual y las condiciones estructurales que enmarcan las experiencias de vida, y en términos metodológicos propone una articulación de los métodos cualitativos y cuantitativos a partir de un análisis longitudinal que “releva la importancia de considerar la revisión de la experiencia de diversas cohortes, y las similitudes y diferencias existentes entre éstas” (Sepúlveda, 2010, p. 30).

Este “enfoque interdisciplinario que toma como unidad de análisis el curso de vida de un individuo” (Roberti, 2015, p. 308), alberga diversas disciplinas de las Ciencias Sociales tales como la sociología, la historia, la psicología y la demografía. Sus cinco principios base son:

- **Principio de desarrollo a lo largo del tiempo:** Se considera una perspectiva a largo plazo, posibilitando “el dar cuenta del inter-juego entre la vida individual y el tiempo histórico social” (Roberti, 2015, p. 307).
- **Principio de tiempo y lugar:** Toma en cuenta la dimensión espacio temporal, dándole contexto al desarrollo de la biografía de un individuo.

- **Principio de *timing*:** “La incidencia o impacto de las transiciones en la vida o los eventos personales o sociohistóricos, variarán en función de las experiencias concretas de los sujetos y la ocurrencia (*timing*) en que estas se manifiestan” (Sepúlveda, 2010, p. 32).
- **Principio de vidas interconectadas (*linked lives*):** “La vida se desarrolla en vinculación con otros (las vidas son vividas de manera interdependiente) y las influencias históricas y sociales se expresan a través de esta red de relaciones” (Sepúlveda, 2010, p. 33). Existe interdependencia, por lo que los sucesos de la vida de un individuo pueden influir en otros(as).
- **Principio de libre albedrío (agencia):** “Los individuos construyen su propio curso de vida a través de la toma de decisiones y las opciones disponibles en el marco de oportunidades y restricciones impuestas por el contexto en que les toca vivir”. (Sepúlveda, 2010, p. 33) .

Tomando estos principios, este marco analítico a su vez se organiza a través de los siguientes conceptos:

- a) **Trayectoria:** “El concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991, p. 63). Las trayectorias comprenden varios dominios, entre ellos el trabajo, la escolaridad, la vida reproductiva, la migración, entre otros (Blanco, 2011).
- b) **Transición:** Son los “cambios de estado, posición o situación, no necesariamente predeterminados o absolutamente previsibles” (Blanco, 2011, p. 12) que se desarrollan y contienen en una trayectoria. Estas transiciones no son fijas, pueden ocurrir inesperadamente y también de manera simultánea. Por ejemplo, un individuo puede sufrir la pérdida de un ser querido entrando a un trabajo nuevo. “Con las transiciones se asumen –o se entra a– nuevos roles, lo que puede marcar nuevos derechos y obligaciones

y, a veces, implicar nuevas facetas de identidad social” (Blanco, 2011, p. 13).

- c) **Punto de inflexión:** Hace referencia a “momentos especialmente significativos de cambio; se trata de eventos o transiciones que provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida” (Blanco y Pacheco, 2003, p. 163).

Es interesante el cambio que propone este enfoque por diversos motivos. El primero de ellos es que formula “el accionar de los individuos entendiéndolo desde el concepto de agencia, definida como “la capacidad de intervenir (tomar decisiones, intencionar una meta, modificar un destino, transitar hacia un objetivo) en el marco de determinadas condiciones y vías institucionales socialmente construidas” (Sepúlveda, 2010, p. 33), otorgándole a esta capacidad del ser humano su adecuado “peso y replanteando las preguntas de investigación en términos de trayectorias y patrones en vez de cadenas causales” (George, 2006, p. 678). Este replanteamiento se relaciona con un segundo aspecto interesante: este enfoque plantea una articulación de metodologías cuantitativas y cualitativas, atendiendo por un lado las determinantes sociales, medidas estadísticamente, y, por otro lado, analizando el trabajo que el propio individuo realiza para convertirse en la proyección de su identidad, diseñando un curso de acciones con un sentido u objetivo. Se utiliza para esto, y este es el tercer aspecto interesante, “un análisis de carácter longitudinal que releva la importancia de considerar la revisión de la experiencia de diversas cohortes, y las similitudes y diferencias existentes entre éstas” (Sepúlveda, 2010, p. 316).

El análisis del curso de vida ha sido utilizado desde distintas perspectivas interpretativas, otorgándose en cada una de ellas un carácter particular. Para efectos de esta investigación, tomo como referente el trabajo realizado por Cacho (2004) en su estudio acerca de la identidad profesional de los profesores de primaria de la región del Bajío Leonés. En este estudio, la trayectoria se estructura temporalmente en tres dimensiones:

- dimensión del tiempo biográfico, donde “se establecen secuencias según los ciclos de vida”;
- dimensión del tiempo educativo, determinada por los ciclos y dinámicas escolares;
- y dimensión del tiempo histórico, que toma en cuenta el contexto social, político y económico y cómo eso influye en las diferentes oportunidades y limitaciones de un individuo.

Tomando en cuenta la dimensión del tiempo biográfico, en conjunto con la del tiempo educativo, abordo la construcción de la trayectoria de los docentes, analizando lo que ellos develan de sus referentes familiares, las experiencias escolares, la formación profesional, la actualización para el ejercicio de sus funciones y la construcción de la trayectoria laboral entendida como el recorrido que han tenido los docentes en diversas instituciones o grupos humanos.

El objetivo es poder reconstruir parte del proceso de configuración de identidad profesional de los docentes innovadores, teniendo presente el “imaginario sobre lo que implica ser docente, (...) la dinámica escolar y las interacciones tanto formales como informales entre ellos mismos, con los directivos y con los alumnos” (Cacho, 2004, p. 81), sus cohortes y el contexto socio-histórico en el cual están inmersos.

Para situarnos empíricamente en el desarrollo de la identidad del docente, a continuación, presento un estudio realizado por el grupo de investigación ESBRINA de la Universidad de Barcelona<sup>15</sup>. He descubierto en él elementos similares a los de mi investigación, y por ello sus análisis representan una oportunidad para enriquecer mi visión frente a lo expresado por los docentes innovadores implicados en mi investigación. Comparto con los investigadores las inquietudes y dilemas que ellos declaran haber padecido.

La experiencia fue coordinada por Sancho (2013) y se tituló Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad, 24 historias de vida profesional. El

---

<sup>15</sup> Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017 SGR 1248). <http://esbrina.eu>

contexto de esta investigación se enmarca en la crisis económica vivida en Europa, producto de la cual la gestión de las organizaciones fue modificada y con ellas las identidades y competencias profesionales, los desafíos, expectativas y condiciones de la sociedad, los cambios tecnológicos, las visiones y percepciones de las IES, de su labor frente a la docencia universitaria y a los estudiantes de este siglo.

A través de historias de vida, los investigadores del grupo ESBINA intentaron comprender las experiencias profesionales de los docentes participantes, su percepción de los cambios y cómo ellos afectaron a su profesión. Se esperaba reconstruir las trayectorias profesionales, consideradas como un “proceso personal, pero que puede ser realizada a través de la identificación de los hechos o momentos considerados más importantes por cada participante, de cómo se vivieron, qué los provocó y qué consecuencias tuvieron” (Sancho, et. al. 2013, p. 9).

Quiero destacar, de este estudio, algunos aspectos de su definición y análisis, porque ellos han nutrido mi visión en relación con mi investigación. Este estudio:

- “No buscaba perfilar generalizaciones sobre toda la situación de los docentes universitarios, sino beneficiarse de las visiones sobre cómo sus condiciones de vida y trabajo profesional se ven afectadas por los cambios sociodemográficos y las reformas políticas” (p. 10).
- “El propio foco analítico se basaba en los relatos individuales del profesorado” (p. 10).
- “El análisis evidenció las formas multifacéticas e incluso contradictorias en las que las condiciones sociales y políticas pueden afectar las vidas profesionales de los docentes e investigadores universitarios” (p. 10).

Las reflexiones de las 24 historias analizadas, que a continuación presento, fueron realizadas a partir de los relatos de los participantes y constituyeron elementos interesantes para tener en cuenta y nutrir mi investigación:

- Los cambios contextuales, sociales, legales “configuran un tipo de sujeto y, en este sentido, sí tienen una influencia en la vida del profesorado, en la medida en que modifican las reglas que dan sentido a la identidad docente y que afectan a las diferentes formas de construir las relaciones respecto a esas normas” (Sancho, et. al. 2013, p. 7).
- La identidad y subjetividad del profesorado se ha construido tradicionalmente desde la idea de que para “transmitir” algo, primero hay que dominarlo, de que el docente ha de “saberlo todo” (Sancho, et. al. 2013, p. 138). Sin embargo, en el mundo actual, donde de cualquier tema o área de conocimiento existe mucha más información de la que podemos llegar a dar sentido a lo largo de nuestra vida, parece importante comenzar a situarse en la posición de ser capaces de aprender mientras se enseña.
- La reconfiguración del contexto profesional y los recursos disponibles supuso un cambio no solamente respecto a la práctica profesional, sino que tuvo una influencia importante en la propia identidad docente y en cómo los profesores se posicionan ante su profesión.

Para finalizar, y tal como lo señala Galaz (2011), la identidad profesional se forma en el devenir de la trayectoria profesional durante el desempeño profesional docente, no en soledad, sino que relacionado con otros y en un contexto laboral específico. Los vaivenes de la vida en sociedad moldean esa identidad, es cada docente, como protagonista de su propio relato, quien puede narrarla.

#### 4.5 A modo de conclusión

En este capítulo intenté aproximarme a la construcción y desarrollo de la identidad profesional del docente, identidad que está anclada en un grupo social

identificable a partir de la actividad que desempeña, gracias a las relaciones que establece en su espacio social y laboral. Con ello he pretendido reconstruir parte del proceso de configuración de identidad profesional de los docentes innovadores, presentando también el desarrollo de la identidad personal, que nace de la reflexión entre la persona y la sociedad, por lo que es necesario definirlo como un proceso que se logra en compañía.

Como en otros capítulos, consideré la reflexión docente como fundamental para comenzar a delinear procesos de mejora de la calidad de la educación. También recordé que reflexionar sobre la propia práctica favorece el autoconocimiento y el análisis de lo realizado en el campo profesional. Consideré las trayectorias individuales y cómo éstas repercuten en la identidad profesional del docente innovador. Asimismo, mencioné que las trayectorias laborales permiten complementar la reconstrucción de la identidad profesional. Luego me introduje en el análisis del curso de vida y cómo ésta ayuda a comprender cómo inciden distintos aspectos de la vida en la identidad profesional.



## Capítulo 5:

### Marco Metodológico

Si supiese qué es lo que estoy  
haciendo, no lo llamaría investigación,  
¿verdad?  
Albert Eistein (s/p)<sup>16</sup>

#### 5.1 Introducción

El presente capítulo se focaliza en el desarrollo del problema de estudio y el marco metodológico de esta investigación, en el que se presentan las opciones metodológicas que decidí tomar. Primero presento la perspectiva metodológica que asumo en esta investigación, para continuar desarrollando el problema de investigación, los objetivos y la metodología utilizada. Después de explicitar estos aspectos generales, me focalizaré en presentar las distintas técnicas de recolección de información y las características generales del proceso de interpretación y análisis de ésta, para luego presentar los aspectos relacionados con el rigor científico y éticos que se tuvieron presente en el desarrollo de la investigación. Concluyo el capítulo con el contexto educativo en el que se enmarca mi trabajo, definiendo sus principales características, que me ayudarán a comprender en profundidad la realidad de los docentes innovadores participantes de mi estudio.

#### 5.2 Problema y objetivos de investigación

Esta investigación surge de la necesidad de comprender en profundidad a los docentes innovadores, buscando reconocer sus creencias y motivaciones. Es una problemática relevante, dado el nuevo escenario en el que se encuentra la sociedad en general y la educación en particular. Los desafíos propios del siglo XXI, sus altas expectativas frente a los procesos educativos exigen que los docentes aprendan nuevas formas de enseñar e incorporen nuevos

---

<sup>16</sup> Obtenido de <https://www.mundifrases.com/tema/investigaci%C3%B3n/>

conocimientos (Sancho y Hernández, 2014), que sean capaces de desarrollar una cultura de la innovación, utilizando los aportes generados por medio de la investigación educativa y aplicándolos a sus prácticas pedagógicas innovadoras (Hargreaves, 2003).

En este contexto, las premisas iniciales de la investigación fueron las siguientes:

- a) No conocemos las trayectorias profesionales y personales de los docentes, ni el contexto institucional apropiado que permita impulsarlo a desarrollar innovación pedagógica para la mejora permanente de su práctica docente.
- b) A partir de estas prácticas identificadas, se ve la necesidad de generar procesos de formación, especialización, seguimiento y acompañamiento de los docentes, que permitan que otros docentes estén al tanto de las innovaciones pedagógicas que se están desarrollando.
- c) Generar una inquietud consciente y permanente por la valoración del cambio y la innovación, entendida como una oportunidad de mejora, que permite ir adoptando y gestionando acciones orientadas a beneficiar los aprendizajes de los estudiantes.

Partiendo de estas premisas iniciales, las principales preguntas que orientaron esta investigación fueron:

- ¿Cuáles son las trayectorias profesionales y personales de los docentes que innovan?
- ¿Cuáles son las condiciones necesarias para enfrentar de manera creativa y con acciones concretas las posibilidades y desafíos que se le presentan en su quehacer profesional?
- ¿Cómo son y qué experiencias han tenido los docentes que tienen una disposición positiva frente a la innovación y a la reflexión pedagógica?

Todas ellas basadas en los supuestos de que los docentes se atreven a innovar y desarrollan prácticas específicas que les permiten lidiar con este contexto lo anterior permite pensar que los docentes innovadores tienen un desarrollo profesional y personal que les entrega herramientas para generar innovación. De estos elementos, se desprenden los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Explorar las concepciones y prácticas del docente universitario, con el objetivo de comprender cómo se configuran y relacionan estas concepciones y prácticas con formas de ser y actitudes que pueden ser consideradas como innovadoras.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los principales desafíos de contexto para desarrollar innovación en educación superior en Chile, desde la mirada de los propios actores.
- Mapear las principales características de los docentes innovadores de una institución de educación superior de Chile.
- Recorrer los itinerarios de desarrollo personal, de formación y laborales de los docentes innovadores de dicha institución, desde la mirada de los propios actores.
- Situar la visión que tienen los docentes de su propio rol y de las condiciones que requieren para ejercer una docencia innovadora.

## **5.3 Perspectiva de Investigación**

En esta investigación adopté como perspectiva el enfoque teórico construccionista, específicamente en base a los postulados de la Construcción Social de la Realidad, desarrollados por los autores Berger y Luckmann (2001). Especial relevancia tiene para la aplicabilidad de esta perspectiva los siguientes supuestos que la sustentan:

La primera proposición afirma que la realidad se construye socialmente en base a las interacciones que ocurren entre los

individuos en el transcurso de su vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2001).

La segunda proposición, relacionada con el objeto de esta teoría, nos indica que la sociología del conocimiento es la disciplina que analiza la forma en que se llevan a cabo estos procesos de construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2001).

### 5.3.1 Estrategia metodológica y alcance de investigación

El propósito central de mi estudio es comprender las concepciones y prácticas innovadoras de docentes de educación superior en Chile. En coherencia con este objetivo, la investigación responde a una metodología cualitativa en el nivel de recolección de información y en la estructuración del análisis final de los datos.

Esta investigación se caracteriza por presentar un diseño transversal y exploratorio, que comienza con la descripción y luego profundiza en la interpretación del fenómeno del docente innovador. En esta misma línea, las técnicas de recolección de información utilizada son de corte cualitativo, basados en la conversación, en el análisis documental y en el análisis de contenido.

A partir de esta consideración general, el enfoque cualitativo que he trabajado tomó como base la perspectiva teórica construccionista (Holstein, 2008), mientras que, metodológicamente, tomé como base la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (San Martín, 2014). Ambos enfoques sirvieron como fundamento para identificar, profundizar, reflexionar y articular las cualidades de los docentes innovadores estudiadas, y desarrollar discusiones en torno a la realidad de la educación superior en la actualidad, y a la construcción del perfil del docente innovador.

### 5.4 Metodología de Investigación

Como ya he señalado, para abordar los objetivos de mi investigación, utilicé una metodología de corte cualitativo, con enfoque exploratorio – interpretativo,

mediante la utilización del método de caso con una perspectiva micro-etnográfica. El enfoque cualitativo me ha permitido indagar un tema emergente en Chile como es el de los docentes innovadores en la Educación Superior en el Siglo XXI (Pascual y Navio, 2018).

Este diseño metodológico y el fluido acceso a la institución investigada me permitieron acceder a los principales participantes (docentes, administrativos y directivos) que conforman el campo de estudio, a sus discursos, relaciones, participaciones y la forma en que desarrollan su quehacer innovador. Esta investigación se centró en la reconstrucción de significados en torno al tema de la docencia innovadora, tomando como referencia las trayectorias personales, profesionales y laborales, en la búsqueda de poder, desde el reconocimiento de lo común de los relatos, lograr el objetivo del estudio que es caracterizar al docente innovador.

De acuerdo con Sampieri (2007), este estudio presenta un carácter transversal, ya que la aplicación de las distintas estrategias de investigación y el análisis de la información recolectada, se enmarcaron en un tiempo definido, con el objetivo de tener una visión particular del fenómeno en un momento determinado.

Para lograr comprender la realidad de los docentes innovadores en el contexto de la Educación Superior en Chile, se realizaron diversas gestiones y coordinaciones para acceder a los distintos colaboradores que comparten con los docentes informantes el contexto institucional donde se sitúa esta investigación, lo que permitió una mayor consistencia investigativa en torno a la configuración del docente innovador.

Operativamente, utilicé micro-etnografías “de pequeños grupos de trabajo” (Sandín, 2003, p. 158), realicé observación no participante durante actividades académicas de formación continua; revisé y analicé fotografías, textos de entrevistas, publicaciones, entre otros; efectué revisión documental (por medio de las técnicas de recolección de datos de la entrevista en profundidad), para posteriormente realizar un análisis detallado, lo que me permitió profundizar en la reflexión de la “compleja relación que se da entre la práctica docente y la experiencia educativa” (Bisquerra, 2004, p. 298-299), proceso que me permitió

estudiar las interrelaciones durante la formación y desempeño profesional de los docentes, las formas de autoridad utilizadas por sus jefaturas, las formas de relaciones generadas con sus pares, el contexto como fuente para entender las conductas del grupo y de los individuos que lo conforman (Del Canto, 2012), así como también la práctica docente y lo que en ella ocurre desde los profesionales involucrados.

El acceso a los colaboradores se facilitó por el conocimiento de la institución en la que se desarrolló la investigación y porque, dado mi cargo, conocía los proyectos innovadores desarrollados por los docentes. Pude indagar en tres tipos de colaboradores: docentes, administrativos y directores. La unidad principal de análisis son los docentes innovadores, cuyos relatos se complementaron con las visiones de administrativos y directivos, que aportaron la mirada del contexto institucional donde se desenvuelven los mencionados docentes.

Todo lo anterior se estudió, esencialmente, por medio de entrevistas en profundidad. Sirvió de apoyo la información secundaria que fue posible recabar (sistematizaciones, investigaciones y documentos institucionales), y que permitió contextualizar los análisis y reflexiones que se desarrollaron en torno a la caracterización y comprensión del perfil de los docentes estudiados.

Como elementos específicos, se utilizaron dos tipos de métodos para abordar la problemática de entender y comprender en profundidad a los docentes innovadores en el contexto de la educación. Particularmente, se usaron los métodos de estudios de caso y micro-etnografías.

#### **5.4.1 Estudio de caso**

El estudio de caso consiste en seleccionar lo que se va a estudiar a partir de un caso concreto (Stake, 1994). En esta investigación mi caso lo constituye la IES en la que yo me desempeñaba profesionalmente y se concreta en los docentes y colaboradores participantes. Siguiendo lo planteado por Coolican (1997), el estudio de caso que llevé a cabo consistió en un acopio exhaustivo de

antecedentes e información de un grupo de individuos, procurando una extensa y detallada recopilación de la historia del caso. En esta investigación, la recopilación se realizó esencialmente por medio de las entrevistas, enfocándolas en la trayectoria de vida vinculada a la familia, niñez, formación escolar, profesional y trabajo docente.

Tomando la problemática de los docentes innovadores a través del estudio de caso, es posible llegar a la comprensión de lo particular del caso estudiado, cómo funcionan las partes que lo componen y las relaciones que se dan entre ellas, con el objetivo de formar un todo explicativo (Balcázar, González, Gurrola, y Chimal (2015).

La característica básica del estudio de caso se ancla en la intencionalidad de abordar de forma intensiva una unidad de estudio (persona, familia, grupo, etc.) (Stake, 1994; Yin, 1994). Tiene un carácter idiográfico, ya que busca una caracterización amplia y, a la vez, profunda de un caso, no partiendo necesariamente de una hipótesis de trabajo previa (Gilgun, 1994). El estudio de caso, siguiendo a Tellis (1997), es posible definirlo como la metodología ideal para la realización de un estudio holístico en una investigación (Álvarez y San Fabián, 2012). Permite profundizar en el estudio de personas o conjunto de individuos, en un período determinado de tiempo, buscando indagar y recopilar información personal de los participantes del estudio.

El estudio de caso permite realizar análisis desde múltiples perspectivas, no solo acotadas a los participantes de la investigación, sino que también es posible considerar otros actores que interactúan en el contexto donde se desenvuelven (Tellis, 1997; Balcázar et. al., 2015). Entre sus principales funciones (Muñoz, P. y Muñoz, I., 2000; Balcázar et.al., 2015) están:

- Descubrir y analizar situaciones únicas.
- Analizar las relaciones del sistema donde tienen lugar el caso objeto de estudio.
- Desarrollar la capacidad de observación de la realidad.
- Facilitar la toma de decisiones.

- Favorecer el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinario.
- Proporcionar descripciones abiertas sobre realidades múltiples.
- Fomentar la comprensión de fenómenos y hechos sociales.
- Generar preguntas de investigación.
- Contribuir al desarrollo profesional, como método que propicie la reflexión sobre la práctica y facilitar la comprensión del caso objeto a través de la búsqueda de información desde diferentes perspectivas.

#### 5.4.2 Micro-Etnografías

Como he planteado anteriormente, este estudio asumió una perspectiva etnográfica del estudio de caso, entendida como la forma de investigación que conjuga un acercamiento descriptivo como un análisis teórico de un fenómeno cultural determinado (Serra, 2004) lo que posibilita, a su vez, realizar una descripción rigurosa de experiencias educativas (Ogbu, 1994), y tiene la potencialidad de permitir reconocer nuevos datos, miradas y perspectivas en vista de una mejora en el quehacer educativo (Serra, 2004). En base a estos antecedentes, la perspectiva etnográfica es la que permite caracterizar las prácticas educativas de los docentes innovadores participantes de este estudio.

En el marco de la perspectiva etnográfica y teniendo en cuenta la complejidad de la unidad de estudio (Spradley, 1979), esta investigación se focalizó en una situación educativa concreta, por lo que este trabajo etnográfico reviste el carácter específico de micro-etnografía.

La micro-etnografía se caracteriza por focalizar su trabajo de campo en una sola institución o en una o varias situaciones sociales ( Hammersley y Atkinson), 1994). Por lo que, este tipo de acercamiento etnográfico al fenómeno, al ser restringido, permite acortar los tiempos de implementación y puede ser desarrollado por un solo investigador, ya que no es el tiempo lo que define la micro-etnografía, sino la mirada y la escucha del investigador, la forma en que observa, cómo relata y construye la complejidad de los contextos que estudia

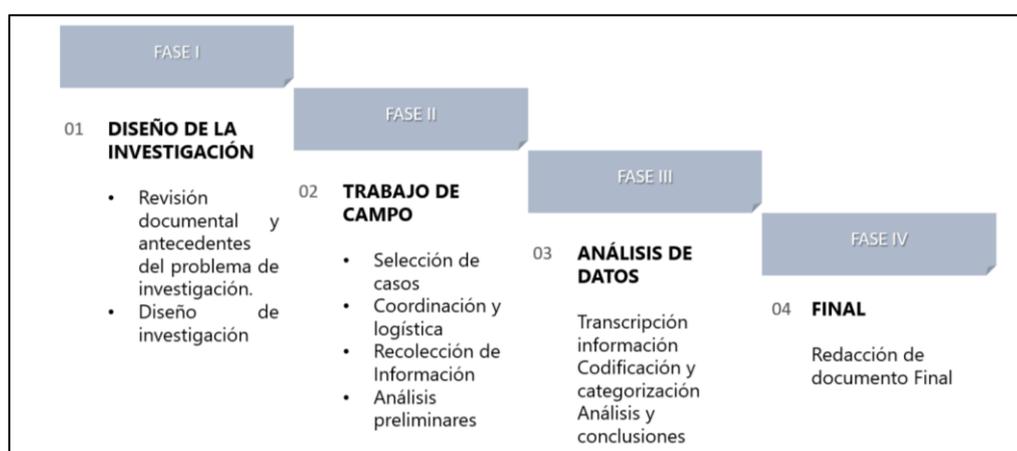
(Hernández, Martínez y Montané, 2014), permitiendo que la producción de información se realice de forma breve y concentrada (Atkinson, Donev y Tobías, 2007).

El aporte en educación de la micro-etnografía está dado por el hecho de que sus resultados representan una gran utilidad para la implementación de reformas y cambios de orientación en el desarrollo de la labor docente (Zubieta, 1982). Especialmente relevantes son los relatos micro-etnográficos analizados en este estudio, ya que permitieron describir las experiencias personales, de formación profesional y las prácticas profesionales e institucionales, como también lo reconocen autores como Díaz de la Rada (2014), en una compilación de 8 etnografías en la que se expone la relevancia del uso de la micro-etnografía para dar cuenta de los fenómenos educativos.

### 5.5 Fases de investigación

El proceso de investigación caracterizado por el método de estudio de casos, bajo una perspectiva micro-etnográfica, tomó como referencia, para la delimitación de las fases de investigación, los cánones presentados por autores como Ruiz (2012) y Hernández (2010), y que se resumen en el siguiente esquema:

*Tabla 8: Fases de la investigación (basada en Ruiz (2012) y Hernández (2010))*



La fase inicial de la investigación correspondió a la revisión documental y al diseño de la investigación. La revisión de la documentación que realicé se centró en la innovación desarrollada por docentes de educación superior, lo que luego contribuyó al desarrollo del marco teórico y de la selección de los casos de estudio. También nutrió el diseño de investigación, que permitió orientar mi trabajo, reconociendo no solo los casos a estudiar, sino también la perspectiva de cómo abordarlo, siendo necesario diseñar y validar las técnicas para levantar información.

En la fase II, se desarrolló el trabajo de campo, etapa que abarca desde la logística o contacto con los informantes o casos claves para la realización del estudio, hasta la recolección misma de la información por medio de las técnicas seleccionadas, y la realización de análisis preliminares en base a la información obtenida.

La fase III se concentró en la realización del análisis detallado de la información recolectada, a partir de la aplicación de las distintas técnicas de análisis de información.

Todo lo anterior concluyó con la etapa final, en la que se sistematizaron las acciones investigativas realizadas a lo largo del proceso de investigación, centrada esencialmente en la escritura del informe final de tesis y otros documentos originados (artículos, ponencias, comunicados o poster) a partir de los resultados de la investigación.

Es importante tener presente que estas fases no se desarrollaron necesariamente de forma lineal, sino que muchas veces se llevaron a cabo de forma simultánea, como los procesos de documentación y análisis de datos, que se dieron a lo largo del todo el proceso investigativo.

## 5.6 Diseño y técnicas de producción de información.

Para lograr comprender la realidad de los docentes innovadores en el contexto de la Educación Superior en Chile, se realizaron gestiones y coordinaciones para

tener acceso a los distintos participantes que influyen en la configuración de un docente innovador.

Para poder dar cuenta del objetivo de mi investigación, utilicé cuatro técnicas de producción de datos: la “revisión documental”, la “entrevista en profundidad”, la observación y “triangulación metodológica”, ya que se reconocieron como las técnicas que permiten una mayor concordancia teórico – epistemológica (Noreña et. al., 2012). Considerando lo anterior, me fue posible estudiar las interrelaciones durante la formación y desempeño profesional de los docentes, las formas de autoridad utilizadas por sus jefaturas, las formas de relaciones generadas con sus pares, el contexto como fuente para entender las conductas del grupo y de los individuos que lo conforman (Del Canto, 2012), así como también la práctica docente y lo que en ella ocurre desde las personas involucradas.

El acceso a los colaboradores se facilitó por el involucramiento con la IES estudiada y el conocimiento de los proyectos innovadores desarrollados por los docentes. Es así como fue posible identificar por lo menos tres tipos de participantes: los docentes, administrativos y los directores.

La unidad principal de análisis son los docentes innovadores, cuyos relatos se complementarán con las visiones de administrativos y directivos, que aportaron la mirada del contexto institucional donde se desenvuelven los docentes innovadores. Todo se vio esencialmente por medio de entrevistas en profundidad.

También sirvió de apoyo la información secundaria que fue posible recabar y que permitió contextualizar los análisis y reflexiones que se desarrollaron en torno a la caracterización y comprensión de los perfiles de los docentes de educación superior en Chile.

### 5.6.1 Entrevista en Profundidad

La entrevista cualitativa es la técnica que permite obtener información detallada de acontecimientos específicos que han ocurrido en cotidianidad (Kvale, 1996; Fontana y Frey, 2005), por medio de un cuestionario o guión de temas (Balcázar, et. al., 2015). La entrevista en sí es una conversación con un fin específico (Taylor y Bogdan, 1992), que se produce por medio de la interacción cara a cara entre investigador y entrevistado(s) (Clark, 2002), donde el investigador asume la responsabilidad de reportar lo que se dice en la conversación (Kalekin, 2002). La entrevista en profundidad es una técnica que explora por medio de interrogantes, previamente preparada por medio de una pauta, los temas relevantes o de interés para el desarrollo del estudio, buscando generar un clima de confianza que permita al entrevistado responder las distintas temáticas consideradas por el entrevistador en la pauta de entrevista (Taylor y Bogdan, 1992).

Un elemento importante de relevar de la técnica de la entrevista es el hecho de que prioriza la comprensión por sobre la explicación, donde el entrevistador se enfoca principalmente en “escuchar” sin juzgar sus respuestas sino valorando su relato personal. Esta actitud de escucha facilita el reconocimiento de nuevos temas en el transcurso del diálogo. Además, es una técnica que permite resguardar el anonimato del entrevistado, recabar información en profundidad, especialmente cuando hay poca información sobre el tema (Sánchez y Gómez, 2014). Sus principales desventajas se relacionan con la fragilidad de la memoria del entrevistado al momento de responder por una temática específica o, por parte del investigador, cuando afecta el desarrollo de la entrevista por falta de manejo de la técnica influenciando o distorsionando sus respuestas (Taylor y Bogdan, 1992).

A continuación se presenta la distribución de entrevistas de acuerdo a los participantes en la investigación.

*Tabla 9: Distribución de entrevistas por participante (fuente propia)*

<b>TIPO DE COLABORADOR</b>	<b>CANTIDAD</b>
Docentes	6
Directivos	3
Administrativos	3
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

### **5.6.2. Revisión Documental**

La revisión o investigación documental es aquella que se caracteriza por realizar la consulta de distintos tipos de documentos relacionados con el objeto de investigación, tales como libros, revistas, periódicos, documentos institucionales, registros, etc., que le permitan al investigador obtener información, un estado de la cuestión de lo que se está desarrollando en el campo en el que se pretende llevar a cabo la investigación (Zorrilla ,1993).

Por sus características y su forma de proceder, la investigación documental es un procedimiento científico, ya que presenta un esquema sistemático de indagación, recolección, clasificación, análisis e interpretación en relación con el tema de interés del investigador, y tiene la intención de generar conocimiento (Alfonso, 1995).

Una última característica, destacada también por Alfonso (1995) y Tancara (1993), es que a pesar de que la investigación reconoce un cierto protocolo de acción, tiene que tenerse presente que dicho proceder, especialmente en temas cualitativos, no necesariamente puede desarrollarse de forma rígida u ortodoxa. Influyen en este proceso las características personales, las competencias y la experiencia del investigador.

En este estudio, la revisión documental se concentró esencialmente en la revisión de documentación institucional y de publicaciones diversas en las que había material de los docentes y de sus innovaciones, los cuales me permitieron tener un mejor conocimiento de lo que saben hacer los docentes, del contexto donde ejercen su quehacer los docentes entrevistados y también reconocer la

estructura jerárquica de la institución, su misión, su visión, sus políticas internas y su proyecto estratégico.

### 5.6.3. La Observación

La observación realizada en esta investigación fue del tipo no participante (Sampieri, Fernández y Baptista, 1997), es decir, para responder a los objetivos planteados acopié y estudié documentación relacionada con los docentes innovadores que participaron de esta investigación, específicamente me refiero a memorias de trabajo en innovación educativa, libros que compilan los proyectos de innovación desarrollados por los profesores de la institución, revistas de innovación en las que se destacan proyectos de nivel de transferencia (los estudiados), informes de proyectos concluidos en sus tres etapas (iniciales, de continuidad y de transferencia), otros documentos académicos. Todos ellos contienen el trabajo innovador de los profesores, su relevancia institucional y especialmente lo que ellos hacen para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Conjuntamente con ello y para contar con una mirada más holística, considerando mi doble condición (investigadora y directora del Centro), acompañé a los docentes innovadores en una serie de procesos de formación que tenían el objetivo de cerrar brechas de orden pedagógico e investigativo, muchos de los cuales el mismo Centro les proveía (talleres de escritura académica y otros). También asistí a múltiples reuniones que derivaron en la publicación de sus proyectos y en la presentación en congresos y seminarios. En estos espacios tuve la oportunidad de presenciar “lo que realmente hace la gente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas”. (Bisquerra, 2004, p. 299). Esto permitió que me acercara más a ellos, lo que se tradujo en una relación cercana y de confianza desde los ámbitos académicos y de gestión. Esta investigación se benefició de todo ello.

Lo obtenido a través de estas técnicas de recolección de información se incorporaron a la investigación enriqueciendo la mirada y los análisis, aunque la principal fuente de información fueron las entrevistas, ya que contenían un muy

buen material, cuyo contenido saturó la información durante los análisis, es decir, el material cualitativo dejó de aportar nueva información.

La observación no participante; la revisión y análisis de fotografías, de textos de entrevistas, de publicaciones y la revisión documental me permitieron realizar un análisis detallado para profundizar en la reflexión de la “compleja relación que se da entre la práctica docente y la experiencia educativa” (Bisquerra, 2004, p. 298-299), y así estudiar las interrelaciones durante la formación y desempeño profesional de los docentes, las formas de autoridad utilizadas por sus jefaturas, las formas de relaciones generadas con sus pares, el contexto como fuente para entender las conductas del grupo y de los individuos que lo conforman (Del Canto, 2012), así como también la práctica docente y lo que en ella ocurre desde los profesionales involucrados.

#### 5.6.4 Triangulación

Los datos recolectados a través de las distintas técnicas anteriormente mencionadas se sometieron a un proceso de triangulación metodológica, entendida a partir de Denzin (1970) como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular. Como vemos, la triangulación utiliza diferentes fuentes de información en la búsqueda de un mismo resultado, de generar marcos objetivos y reducir el componente personalista de la investigación social (Izcara, 2014). Finalmente, la triangulación permite, especialmente en las investigaciones cualitativas, no quedarse con una sola fuente de información, que pone en riesgo sobre todo su confiabilidad (Izcara, 2014).

En este caso se desarrollaron por lo menos dos tipos de triangulación (Noreña y otros, 2012):

- Triangulación de información: se complementaron los datos obtenidos tanto en la revisión documental como en la realización de entrevistas en profundidad a los distintos colaboradores.

- Triangulación de colaboradores: se contrastaron los discursos de los distintos colaboradores, lo que permite validar las percepciones y los relatos de los docentes informantes.

## 5.7 Descripción de las técnicas de análisis de información

### 5.7.1 Antecedentes generales

El trabajo analítico fue desarrollado por medio de un análisis cualitativo de tipo temático. Este tipo de análisis se caracteriza por orientar su búsqueda en reconocimiento de los temas que son señalados por los participantes de forma explícita, como también los latentes que se infieren del relato. Hay que tener presente que como investigador no se es imparcial u objetivo, ya que en el desarrollo de este proceso inferencial de análisis se incorporan argumentos y reflexiones que han sido fruto de la propia experiencia, y en mi caso particular de mi experiencia como directora del Centro dedicado al desarrollo y promoción de la innovación educativa de la institución estudiada. Esto no distorsiona el análisis, por el contrario, enriquece la interpretación de los datos.

Es por ello por lo que he tenido muy presente, en el desarrollo del estudio, que el análisis temático “no debe perseguir otro objetivo que el lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas, que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos, y subtiende la superficie material del texto” (Piñuel, 2002, p. 4). Es decir, que nos permite reconocer las temáticas esenciales tratadas por los informantes, por medio de la revisión de sus discursos transcritos y notas de campo.

El proceso de análisis comenzó con la transcripción de las entrevistas realizadas, transformándolas en textos que facilitaron su posterior análisis. “Lo que se pretende es reducir e integrar, en la medida de lo posible el material en bruto” (Cáceres, 2003, p.60), me refiero a lo recibido como primera referencia a la realidad que es objeto de esta investigación.

Concluida la transcripción, se segmentó el texto en citas, que posteriormente se agruparon en tópicos similares. Es decir, se elaboraron conjuntos de datos con un sentido interno coherente, lo similar se agrupó con lo similar, lo diverso en otro grupo. Con el texto segmentado, a cada cita se le aplicó un código o categoría temática, justamente aquella que el mismo texto sugería. En ocasiones las categorías pueden ser definidas de antemano, a partir de las lecturas previas o exploratorias que se hicieron de las transcripciones. Esto me permitió reconocer las principales variables y temáticas tratadas por los informantes. Con los códigos asignados se pudo contabilizar su asignación y así elaborar el sentido general sintético del material agrupado por la categoría (Bardin, 1986).

Es importante recordar que, aunque se pueden establecer comparaciones y relaciones si se desea, no se llegará a elaborar perspectivas teóricas ni modelos, ya que en el análisis de contenido sólo estudian las temáticas, sin proponer nuevos enfoques sobre el material (Valles, 2000).

### **5.7.2. Estrategia de análisis de información**

El análisis de información (Cáceres, 2003) se realizó en tres momentos, a través de los cuales busqué dar cuenta del objeto de este estudio. A continuación, se presentan las distintas etapas o fases que se tuvieron presente a lo largo de la realización del estudio:

- ✓ Fase 1: Transcripción de Entrevistas
- ✓ Fase 2: Codificación de las entrevistas por medio de la utilización del Programa ATLAS.ti, herramienta que permite y facilita el manejo de información obtenida en las entrevistas realizadas a los distintos colaboradores (docentes, administrativos y directivos). La codificación mediante este programa me facilitó la realización del análisis y me permitió relacionar los diferentes tipos de participantes considerados en el estudio. Además, paralelamente se realizaron cuadros resumen de los principales conceptos, definiéndolos y haciendo el ejercicio de relacionarlos

con referencias bibliográficas que permitieran profundizar su comprensión.

✓ Fase 3: Análisis final de la información. Logradas en base al desarrollo de categorías emergentes sustentadas en presupuestos teóricos que me permitieran no alejarme de las categorías relevadas. Me refiero esencialmente a que posterior a la lectura de todas las entrevistas realizadas, se realizó una categorización de ellas (Iñiguez, Muñoz, 2004).

### **5.7.3 Naturaleza y forma de los datos.**

Es así como la información que se obtuvo en el trabajo de campo es de naturaleza cualitativa, y asume la forma de textos, transcripciones de entrevistas, pautas de análisis documental y notas de campo, los cuales son elementos claves para el análisis posterior de la información, constituyéndose en las distintas fuentes que me han permitido profundizar en la comprensión del fenómeno de los docentes innovadores. También se constituyen en la evidencia necesaria para demostrar su sistematización y registro para los procesos de triangulación y validación metodológica, sin la cual la validez de los resultados del estudio quedaría en entredicho.

### **5.7.4. Organización de la información**

La información obtenida en el trabajo de campo se ordenó y organizó por medio de un proceso de codificación por temas de carácter cualitativo, con la intención de generar categorías de tipo analítico, que posibilitaran la clasificación y el ordenamiento de la información obtenida en distintos ejes temáticos. Al realizar un ordenamiento de los datos con estas características, pude establecer similitudes, diferenciaciones y comparaciones entre las categorías identificadas a lo largo del estudio, facilitando de esta forma la comprensión del fenómeno de los docentes innovadores en el nivel de Educación Superior Chilena.

En el desarrollo de este proceso resultó relevante utilizar la información entregada por los distintos participantes y fuentes de información, ya que pude profundizar y así dar cuenta de la complejidad de mi caso de estudio. Esta complejidad se logró observar al revisar las entrevistas de los participantes involucrados en el contexto donde se desenvuelven los docentes investigados, así como también, en los documentos oficiales e investigaciones institucionales, lo que permitió no sólo describir mejor el contexto, sino reconocer antecedentes institucionales que permitieron comprender mejor la totalidad del fenómeno estudiado.

#### **5.7.5. Datos emergentes**

Los datos emergentes que surgieron a lo largo del trabajo de campo se sistematizaron e integraron como nuevas variables en el proceso de interpretación de la realidad de los docentes innovadores en el contexto de la Educación Superior Chilena. Los datos emergentes, en sí, son nuevas variables, que entregan nuevos matices al análisis, permitiendo profundizar la interpretación de los datos. En el caso del presente estudio, se relacionan especialmente con antecedentes de las entrevistas realizadas, vinculadas con aspectos de las trayectorias de vida personal de los distintos informantes, que posibilitaron identificar, con mayor precisión y detalle, la génesis de sus prácticas innovadoras en docencia a nivel de Educación Superior.

#### **5.7.6. Procesamiento de Información**

El procesamiento de la información se realizó con el software para análisis de datos cualitativos ATLAS.ti en su versión 8. Ello me permitió, a través de las diversas herramientas que posee, sistematizar la información obtenida en el trabajo de campo, específicamente por medio de las transcripciones, reportes de citas y mapas semánticos.

## 5.8 Consideraciones éticas

Al desarrollar mi investigación acerca de los docentes innovadores en Chile, y teniendo en cuenta el corte cualitativo de mi estudio, donde las subjetividades de los informantes son las que constituyen el proceso de investigación, fue necesario asumir algunos resguardos éticos que reconocieran su condición de sujetos y no objetos de estudio (Guba y Lincoln, 2012).

A continuación presento en la Tabla 10, los criterios éticos considerados y sus respectivas características.

*Tabla 10: Criterios éticos utilizados.  
(Elaboración propia basada en Noreña et. al., 2012).*

<b>CRITERIOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Consentimiento Informado</b>	Los informantes necesitan tener la claridad y estar de acuerdo con su participación en el estudio, teniendo conocimiento de sus derechos y responsabilidades como tal.
<b>Confidencialidad</b>	Es preciso asegurar a los informantes su anonimato.
<b>Manejo de riesgos</b>	El investigador puede tomar todos los resguardos necesarios para el cumplimiento de las condiciones de confidencialidad asumidas con el informante.
<b>Entrevistas</b>	Al ser un proceso de interacción social, el investigador tiene que procurar no incidir ni condicionar en las respuestas de los informantes.
<b>Grabación de audios</b>	Este tipo de archivos requieren ser manejados de forma confidencial, velando por el respeto y el anonimato de los informantes.

El primer criterio ético, el consentimiento informado, que encontrarán en los Anexos, se refiere a la responsabilidad del investigador de dar toda la información al informante, sus derechos y sus responsabilidades como tal (Christians, 2000). En mi caso, esto se realizó por la firma de los participantes de una carta de consentimiento en la cual se les explicaba el objetivo general del estudio, se aseguraba la confidencial del uso de la información y cuáles eran sus derechos y responsabilidades en su rol de informantes en el marco del desarrollo de la investigación.

Los criterios de Confidencialidad y manejo del riesgo se asocian al aseguramiento del anonimato de las personas participantes, siendo esto, como mencioné anteriormente, por medio de la firma de un consentimiento, en que al informante se le aseguró el anonimato y que los resultados serían utilizados sólo con fines académicos y científicos, evitando cualquier tipo de uso que comprometa o vaya en perjuicio de quienes participaron del estudio (Galeano, 2009).

En particular, en el caso de la realización de las entrevistas, los resguardos que tuve que tener como investigadora están asociados a la gestión de la entrevista, procurando un lugar cómodo, y también en lo relacionado al desarrollo de la entrevista, la generación de confianzas que le permitan poder expresar sus ideas de forma libre, no generando juicios de valor en relación con sus respuestas ni determinando o incidiendo en sus respuestas.

Por último, los audios y transcripciones de las entrevistas, en el marco de la confidencialidad, fueron expresamente indicados al momento de realizar el consentimiento informado, dándole a los informantes la seguridad del buen uso y almacenamiento de la información recogida (Bottorff, 2003).

## 5.9 Rigor científico

A lo largo de todo el proceso de investigación, me he preocupado de velar por la rigurosidad científica en la realización de mi trabajo de investigación, con la

intención de que éste resulte válido. Para lograr este propósito se tuvieron en cuenta los criterios que se resumen en la tabla 11.

*Tabla 11: Criterios de rigor científico*  
Elaboración propia basada en Noreña et. al., 2012.

<b>CRITERIO</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>PROCEDIMIENTOS ASOCIADOS</b>
<b>Credibilidad</b>	Los resultados se acercan de alguna medida a dar cuenta del fenómeno objeto de estudio.	Triangulación.
<b>Transferibilidad</b>	Los resultados al ser cualitativos no son generalizables, sino que solo son posibles de transferir.	Recogida exhaustiva de datos.
<b>Consistencia</b>	La complejidad de los datos cualitativos no permite la replicabilidad, solo es posible resguardar la rigurosidad en el origen de los datos.	Triangulación. Detalle del proceso de interpretación de datos.
<b>Reflexibilidad</b>	Los resultados son el reflejo de las descripciones de los informantes.	Transcripciones textuales de las entrevistas. Contrastación con la teoría. Identificación y descripción de limitaciones y alcances de la investigación.
<b>Relevancia</b>	Se dio respuesta al objetivo de estudio planteado para poder	Comprensión general del fenómeno.

	lograr la comprensión del fenómeno estudiado.	Configuración de nuevos planteamientos a partir de los resultados del estudio.
Adecuación Teórica	Concordancia entre el problema de investigación y la teoría cualitativa utilizada.	Respuesta a preguntas de investigación. Ajustes de diseño.

Un primer criterio de rigor científico es el de la credibilidad (Suárez, 2007), y se relaciona en cómo los resultados se acercan al fenómeno objeto de estudio (Noreña et. al., 2012). Un primer aspecto relevante asociado a este criterio viene dado por la experiencia de trabajo en la institución, lo que me permitió una mejor comprensión del contexto donde se desarrolló la investigación, y también algunas facilidades de acceso a los participantes involucrados.

La triangulación es la técnica esencial que me posibilitó no solo la contrastación de las técnicas de entrevista y revisión documental, sino que también resultó relevante la triangulación entre colaboradores participantes del contexto estudiado, proceso que entregó las distintas perspectivas de comprensión que se tienen del fenómeno y su entorno.

En un segundo lugar, trabajé el criterio de la transferibilidad de los resultados a otros contextos, que busqué alcanzar por medio de un análisis exhaustivo de la información recolectada, que permitiera realizar comparaciones y descubrir en qué se asemeja con otros estudios que trabajan el tema. Relevante fue en este sentido el muestreo intencionado de docentes, ya que bajo esa premisa es posible identificar conceptualizaciones que se pueden transferir a otras realidades similares (Guba y Lincoln, 2012; Shenton, 2004).

También se buscó aplicar el criterio de Consistencia, que en el caso de la investigación cualitativa es más complejo de conseguir, y que consiste en la potencial replicabilidad del estudio. Debido al enfoque cualitativo con que se realizó este trabajo, que reconoce la particularidad de los fenómenos humanos, es que se optó por la triangulación de métodos y sujetos, lo que permitió darle a

este estudio la consistencia interna necesaria para poder declarar que los datos obtenidos constan de una rigurosidad metodológica (Noreña et. al., 2012).

Otro criterio que se tuvo presente fue el de la reflexividad, entendido como la intención de que los hallazgos encontrados son el resultado de las percepciones y experiencias expresadas por los informantes (Guba y Lincoln, 2012), por sobre la visión y experiencia del investigador. Esto lo procuré dejando en claro cuál ha sido mi experiencia y relación con el fenómeno estudiado, así como también al declarar las razones de mi interés por trabajar este tema y el por qué de la elección de los métodos de acercamiento al fenómeno.

El criterio de la Relevancia del estudio se entiende como el logro de los objetivos propuestos en la investigación (Suárez, 2007), que, en base a los procesos de triangulación y análisis, me permiten declarar que se lograron los objetivos de investigación, los que se resumen en el reconocimiento del perfil de docentes innovadores de Educación Superior en Chile.

Por último, la Adecuación Teórica se refiere a cómo se adecuan los elementos teórico-epistemológicos que sustenta la investigación y de cómo se llegó a trabajar con una metodología de corte cualitativo. En este caso, la consistencia epistemológica de la investigación está dada por la sintonía que se da entre el problema y la metodología para abordarla, ya que considero que la aplicación de una metodología cualitativa a través del método de caso con acento en la micro-etnografía es el camino que me permitió lograr una mejor comprensión del fenómeno y llegar a esbozar así un perfil de docente innovador.

## 6 A modo de conclusión

En este capítulo he presentado el problema de investigación y el marco metodológico utilizado en mi investigación.

Las preguntas que orientaron esta investigación fueron: ¿Cuáles son las trayectorias profesionales y personales de los docentes que innovan? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para enfrentar de manera creativa y con acciones concretas las posibilidades y desafíos que se le presentan en su quehacer

profesional? ¿Cómo son y qué experiencias han tenido los docentes que tienen una disposición positiva frente a la innovación y a la reflexión pedagógica?. A partir de estas preguntas se presentan los objetivos.

Esta investigación es un estudio de caso, con enfoque interpretativo fenomenológico, la cual me permitió analizar las acciones de los docentes participantes y los significados que le atribuyen a su propia actitud innovadora. El enfoque fenomenológico me acercó a la realidad desde el significado que los docentes les dan a los fenómenos que viven y que constituyen el mundo a investigar. A través de él, se conceptualizaron los significados construidos por los docentes. Con la metodología cualitativa, recurrí a las micro-etnografías a partir de las cuales pude estudiar las interrelaciones durante la formación y desempeño profesional de los docentes, las relaciones generadas con sus colegas y los contextos en que se realiza la práctica docente.

He presentado también el proceso de análisis e interpretación de la información recogida. He explicitado los aspectos vinculados con las consideraciones éticas y el rigor científico.



## Capítulo 6:

### La Institución de Educación Superior investigada

Innovar en docencia es aplicar tres condiciones importantes en todo ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora.  
Zabalza, 2003-2004, p. 120

#### 6.1 Introducción

En este capítulo abordo la dimensión macro para presentar con mayor detalle a la IES donde trabajan los docentes que han colaborado en esta investigación. Con ello intento dar respuesta a los objetivos específicos: identificar los principales desafíos de contexto para desarrollar innovación en educación superior y Mapear las principales características de los docentes innovadores de una institución de educación superior en Chile, desde la mirada de los propios actores.

Presento a la institución en la que desarrollé la investigación, la misma en la que trabajé ocho años como responsable de la promoción y desarrollo de la innovación educativa. Comienzo contextualizándola y luego me adentro en las condiciones que facilitan y obstaculizan el desarrollo de la innovación. Esta presentación se basa en la visión de los entrevistados (docentes y colaboradores que ejercen funciones de gestión académica), también en mi experiencia en la institución, a partir de la observación realizada y en la revisión de documentos internos que orientan el quehacer institucional.

#### 6.2 La institución

Esta investigación ha sido desarrollada en una IES de Chile, que está presente en todas las regiones del país. Fue creada en la década de los años '60 para ser un agente de cambio y contribuir a la transformación social y productiva de Chile y sus personas. Es una corporación de derecho privado, sin fines de lucro, dirigida por un equipo externo compuesto por miembros elegidos de distintas

ramas de la Producción y del Comercio, y un equipo interno presidido por un Rector o Rectora y compuesto por vicerrectores o vicerrectoras nacionales.

A través de los años, la institución ha ido desarrollándose en el ámbito de la formación y capacitación técnica y profesional. Hoy se le reconoce como “una institución de educación superior líder en innovación, desarrollo y transferencias de tecnología, impulsora de tendencias globales en formación profesional, con impacto significativo en los sectores productivo, público y privado” (Valdez, 2017, p. 21).

En las últimas décadas, la institución ha debido perfeccionar sus mecanismos regulatorios, sistema de gobierno y calidad de la formación. Estos cambios han sido relevantes porque han permitido ampliar y profundizar su cobertura y calidad, y han ayudado a enfrentar de mejor manera los desafíos de la sociedad, respondiendo así a la necesidad de lograr el desarrollo personal e institucional “cambiando los modelos organizativos y de gestión” (Imbernón, 2004. p. 11).

Su instrumento de gestión estratégica define los objetivos y líneas de acción. Este instrumento reconoce y fomenta el rol activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y crecimiento; reconoce y fomenta el rol activo de las empresas e instituciones, públicas o privadas, nacionales o extranjeras, con las cuales se relaciona. La implementación, seguimiento y control de este instrumento de gestión “se aborda mediante un portafolio de proyectos estratégicos y sus respectivos tableros de gestión” (Documento interno)<sup>17</sup>.

El instrumento de gestión institucional fue desarrollado con la participación de más de 450 profesionales. En él la institución declara a la Innovación como uno de sus valores y señala, que a través de ella, busca en forma permanente el desarrollo de estrategias creativas, eficaces y eficientes, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la gestión interna de los recursos y las tecnologías. Es así como la innovación educativa es concebida como una función plenamente inserta en la identidad y hacer corporativos.

---

<sup>17</sup> Cuando se señala “Documento interno” se refiere a que presento información obtenida de documentos oficiales que no son de circulación pública, por lo que no puedo referenciarlos ni adjuntarlos a esta investigación.

La institución define pilares sobre los cuales se construye el futuro de la institución. Presento en esta investigación sólo el que tiene relación con el desarrollo de Innovaciones Educativas, que corresponde al pilar Calidad Formativa. En él se habla de “la calidad, pertinencia e impacto de todos los programas de formación, también del desarrollo de una docencia de excelencia, enriquecida por la permanente generación e incorporación de nuevos conocimientos, metodologías y tecnologías, a partir de un cuerpo académico competente y comprometido” (Documento Interno). Lo anterior se plantea a partir de la implementación de un modelo de gestión docente y metodologías de enseñanza de excelencia e innovación pedagógica, que sustenten “una carrera docente que favorezca la motivación para realizar proyectos de innovación y de investigación para el desarrollo profesional” (Imbernón, 2004 p.11). Para lograrlo, la institución definió competencias, perfiles y criterios de desempeño a través de los cuales se espera que el núcleo académico logre una mejora continua de la docencia impartida.

En el año 2015, la institución implementó un modelo de gestión para el seguimiento y evaluación del desempeño de sus colaboradores, y en el año 2017 incorporó a los docentes a ese proceso. Su objetivo es contar con una herramienta que permita a las jefaturas realizar una evaluación del desempeño de sus profesionales a cargo, documentar el logro de las metas individuales vinculadas con la planificación institucional, considerando las competencias definidas para cada familia de cargo. Durante el proceso, las jefaturas documentan los logros, reportan resultados para la toma de decisiones y retroalimentan. A partir de los resultados, cada profesional que lo requiere accede a procesos de capacitación, a partir de los cuales se espera cerrar brechas y generar mejoras en los desempeños.

Esta evaluación de los docentes se suma a la que es realizada por el director de carrera durante los semestres académicos. Dado que es un asunto que necesita ser tratado con mucho cuidado, la institución considera importante establecer en cada una de ellas los “objetivos de la evaluación, seleccionar y aplicar correctamente, desde el punto de vista académico y social las metodologías, las técnicas y los indicadores empleados en la misma y contextualizar

adecuadamente el proceso y la valoración de los resultados” (Escudero, 2019, p. 17).

En esta y otras tareas, la institución entrega a quienes ejercen cargos de liderazgo, la responsabilidad de dirigir, desafiar y desarrollar a su equipo profesional. Para ello, ha generado un plan de formación para líderes que busca el desarrollo de esos equipos responsables de la gestión de las personas. Es así como se realizan formaciones permanentes, charlas y discusiones con equipos internos y externos, actividades lúdicas y prácticas de desarrollo físico y mental.

En los últimos años, y en relación con los avances necesarios para generar mejores condiciones de desarrollo, la institución actualizó su modelo curricular, el proceso de diseño curricular y la política de gestión del cuerpo de académico. El programa de desarrollo de competencias docentes implementó el proyecto de renovación curricular, se actualizaron los estándares bibliográficos, de equipamiento y se generó un sistema de admisión para la Universidad. Cabe señalar que esta institución históricamente ha tenido acceso abierto a todos(as) quienes busquen estudiar en ella, sin requisitos especiales ni pruebas de selección.

Hasta el año 2018, dado que se definía como una institución docente, declaraba no desarrollar investigación, sin embargo, sí desarrollaba innovación educativa. A partir de ese año, las autoridades institucionales acceden a que el cuerpo académico realice investigación “pertinente a su quehacer en el ámbito educativo y disciplinar, que aporte a la formación de los estudiantes, al logro de sus aprendizajes, y a resolver problemas o aprovechar oportunidades que enfrenta el sector productivo y otros actores clave del entorno” (Documento Interno). Esta decisión se basa en una mayor comprensión de que “la investigación y la innovación educativas constituyen quizá las alternativas de mayor consistencia para la sustentación de las tareas propias de un sistema educativo y de las transformaciones mediante las cuales dicho sistema pretende alcanzar, de mejor manera, los objetivos que se ha propuesto” (Moreno, 1995, p. 1).

A partir de la incorporación de la investigación como parte de las funciones de los docentes, se incrementó la proporción de académicos con formación de

postgrado y se implementó el sistema de participación y organización estudiantil. La institución centralizó sus esfuerzos en fortalecer estructuras existentes, crear otras dedicadas a la investigación, además de ocuparse de niveles más complejos de desarrollo, tales como la adopción de innovación, el emprendimiento y la transferencia tecnológica, todo lo anterior considerando la necesidad de complementar la formación de sus docentes, ya que además de ser especialistas en su disciplina, requieren llegar a ser profesionales del aprendizaje y educadores (Bolívar, 2007), “transformando sus prácticas y saberes a través de la incorporación, a su formación continua, de la diversidad de opciones que proveen las innovaciones que, aplicadas en el aula, proporcionan una fuente amplia de alternativas de enseñanza” (Lucarelli, 2004, p. 49).

Poco a poco se ha comenzado a transitar desde la docencia a la generación de conocimiento, disponibilizando fondos de incentivo internos, apoyo para la postulación a fondos concursables, instancias de colaboración entre docentes, formación continua y otros mecanismos que se espera contribuyan a la mejora de la docencia, refuercen las experiencias vividas, sus relaciones con otros docentes y con sus estudiantes, así como también su vinculación con la cultura institucional (Bolívar, 2007).

La institución define el objetivo de realizar innovaciones para integrar mejoras al proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, las vicerrectorías vinculadas a la academia trabajan en conjunto, construyendo experiencias que apoyan el desarrollo de una pedagogía innovadora, intentando mejorar la práctica educativa, a través de la adopción de estrategias, materiales y técnicas que permitan a los estudiantes vivir una experiencia diferenciadora, más acorde a lo que el estudiante del siglo XXI y la sociedad requieren, ya que “nuevos enfoques del aprendizaje, requieren nuevos enfoques de la enseñanza” (Hargreaves, 2003, p. 36) .

Dado que la innovación en la institución está en el centro de su quehacer y es parte de su misión, las actividades desarrolladas por las vicerrectorías colaboran en la generación de espacios para la formación y reflexión docente, que

posibiliten la detección de necesidades, el desarrollo de estrategias de mejora, su implementación y finalmente la difusión de hallazgos y resultados de los proyectos de Investigación e Innovación educativa desarrollados por los equipos de docentes: “La innovación constituye la culminación de una serie de pasos relacionados con la formación, capacitación, motivación y fomento, pues instituye la convergencia entre la idea concebida y el producto terminado” (Alemán, 2012, p. 3).

Como he presentado, la innovación se desarrolla en la institución a través de distintos equipos de vicerrectorías y de sedes. Sin embargo, existe un Centro especializado que lidera su desarrollo.

### 6.3 Condiciones que favorecen la innovación en la institución

La institución declara que implementa intencionadamente innovaciones pedagógicas para, a través de ellas, impulsar la generación de una cultura de la innovación, promover la formación permanente de los docentes y aportar a la transformación de la práctica pedagógica. Este planteamiento se basa en que “el verdadero objetivo es cambiar la cultura de las instituciones, no implementar innovaciones aisladas” (Fullan, 2003, p. 134). A partir de ello y al analizar las innovaciones, es importante recordar que “no hay propuesta de innovación neutral y que hay que decidir su sentido, vinculado no a una moda, sino al proyecto de vida del centro y de sociedad al que nos vinculemos” (Sancho y Hernández, 2018, p. 18).

En el año 2007 se crea el Centro (que estuvo a mi cargo), para colaborar con la misión institucional desde el ámbito de la innovación, generar sinergia y articulación en una institución diversa, dispersa en el territorio nacional, con docentes *part time*, sin formación pedagógica y con estudiantes mayoritariamente de bajo capital cultural y formación educativa, que ingresan a la institución sin procesos de selectividad.

La misión del Centro es “desarrollar y promover la investigación aplicada con foco en la innovación educativa, para la mejora permanente de la calidad de los

procesos educativos” (Documento Interno). De esta manera, “la vinculación de la investigación educativa y la innovación son reconocidas como una necesidad para fundamentar, guiar y evaluar el impacto de estas, a fin de gestionar el cambio en la institución” (Ramírez, 2017, p. 931). Lo anterior se ve reflejado en lo señalado por colaboradores de la investigación:

*si no hubiese sido por el Centro, y que ha estado bajo tu dirección, yo no hubiese, o sea me hubiese ido de la institución un año antes, y tampoco hubiésemos hecho este proyecto que hicimos. (docente Juan)*

*Fíjate que nosotros intentamos varias veces partir con esto del ABP<sup>18</sup> aquí en la sede, pero como no estaba estructurado, no había alguien detrás de nosotros, no lo pudimos hacer, no por desconocimiento, sino porque cada uno se enfrascaba en su trabajo y dejaba eso ahí, dos veces intentamos con la señora vicerrectora y con (...) nuestro asesor pedagógico, intentamos en dos oportunidades aplicarlo antes, pero cuando (...) llegó (el profesional del Centro) a trabajar con nosotros, con él sintonizamos porque dijo: "ya, nos vamos a juntar todos los días este tiempo", él estuvo con nosotros bastante tiempo, nos hizo una inducción, una capacitación, el profe (...), como él ya lo había aplicado antes, la experiencia de él nos sirvió bastante. (docente Roberto)*

La concreción de la innovación educativa en la institución está principalmente centrada en el desarrollo de proyectos que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje y los recursos didácticos que se usen para resolver un problema o lograr un objetivo de carácter educacional, para así mejorar el proceso formativo, concibiendo de esta manera al proceso de innovación como la "introducción de algo nuevo que produce mejora” (Moreno, 1995, p. 1).

En poco tiempo de funcionamiento del Centro, un grupo de docentes innovadores comenzó a participar en sus actividades académicas. Durante esas

---

<sup>18</sup> ABP: Proyecto Aprendizaje basado en problemas.

implementaciones pude observar la motivación de los profesores y su hacer, con ello comprobé la necesidad que demuestran por aprender más y así mejorar la enseñanza que entregan a sus estudiantes.

En la observación de las condiciones de liderazgo innovador del Centro y en relación con las propuestas de los docentes innovadores, me es posible afirmar que esta equipo de la institución desarrolla acciones de formación docente en cada una de las actividades, procesos y estadios de desarrollo de la innovación. Releva la tarea del docente a partir de todas las instancias en las que sea posible, para reconocer el esfuerzo, la motivación y los logros de estos docentes innovadores, considerando la complejidad en la que las desarrollan. Lo anterior lo comparten los docentes señalando lo siguiente:

*Cuando llega un integrante del equipo del Centro a la sede (y me busca), oye me siento toda una autoridad, es muy choro [reconfortante, alegre], el otro día llegó la (...), o llegó la (...), o llegó el (...), todos en realidad, oye el ego se te dispara. (docente Raúl)*

Lo que relata este docente no es casual, el equipo del Centro se dio cuenta rápidamente que los docentes necesitaban ser estimulados, por lo que se ocuparon de destacar explícitamente la importancia de su trabajo, generando de manera permanente instancias en que fuera posible demostrárselo. En cada visita a sede he podido observar la motivación de los docentes, el entusiasmo por trabajar con otros y aprender, además de confirmar que comprenden que el Centro existe para trabajar con ellos, porque se les ha mostrado que todos conforman un mismo equipo profesional que busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la innovación educativa.

Al observar las actividades implusadas por el Centro, éstas revelan la preocupación por entregar las condiciones materiales y de formación para el desarrollo de la innovación. En estas actividades participan docentes que comparten con sus colegas diseñando mejoras, lo que les permite trabajar en equipo y les abre la posibilidad de integrar a esos profesionales a sus proyectos, enriqueciendo así las propuestas y demostrando que conocen las áreas que no dominan, por lo que buscan formación y apoyo en otros especialistas.

El Centro trabaja directamente con los docentes innovadores, ya que son un factor determinante en el desarrollo de las innovaciones educativas, por lo que es necesario apoyarlos, brindándoles la formación necesaria para adquirir las habilidades y conocimientos para implementarlas y lograr su apropiación didáctica, no como un “acto que produce de manera directa determinadas consecuencias, sino como un proceso” (Moreno, 1995, p. 2). Lo anterior es reconocido por los entrevistados:

*Ese es nuestro proyecto que presentamos en el Congreso y estamos haciendo otras cositas más. Estuvimos en los espacios, nos apoyaron de la casa central, del Centro, cuando vino (...) a trabajar con nosotros bastante tiempo, (...), y (...), pero continuamos con ese y los profesores poco a poco se iban entusiasmando, fíjate que este año hicimos capacitación a profesores a lo largo de todo Chile, dividimos el país en 4 zonas, a mí me tocó ir a Valdivia. (docente Roberto).*

*El desarrollo del ABP fueron ustedes [Centro], fue genial, fue súper bueno que ustedes ofrecieran esta participación al Congreso, fue súper bueno, porque poner a gente ahí que pudiera (...), marcando presencia o correítos, tus mismos correos de repente. Yo recuerdo, mira me vino a la memoria algo, llegaba un mensaje tuyo, Carol, ¿quién será Carol?, le voy a contestar a la Carol a ver qué pasa, hola Carol y tú contestas súper rápido, la Carol existe y se comunica conmigo [risas]. Después a (...), pero también enganchamos enseguida con (...), es muy buen corrector no te destruye, no te mata. [profesionales del Centro]. (docente Raúl).*

*Estábamos en una reunión de matemáticas y vino (...) y explicó en qué consistía el proyecto, yo en ese momento no sabía nada de programación porque estudié física y matemáticas, pero en esa reunión se habló mucho de algoritmo y de lógica y él explicó de dónde se podía obtener esa información, que teníamos que mandar una pequeña programación de un tema que nos dio en ese*

*momento. Llegué a la casa y tenía una idea y no sabía si le iba a gustar lo que estaba haciendo o no, pero la envié, porque había que enviarla, era como un mini concurso en ese momento y la envié ese día en la noche y pasó el tiempo y me llamas tú, y me dices que había salido favorecida con ir a capacitación del proyecto (...) los profes que ya estaban trabajando en el proyecto se preocuparon de uno o dos docentes, en ese caso fue (...) que trabajó conmigo en esa capacitación, fueron como dos o tres días en la tarde, porque en la mañana se hacían otras explicaciones que daba (...), y yo no sé, pero tiene que haber tenido muy buena disposición o mucha paciencia conmigo (...), porque me dice “ya, programemos algo, qué te gustaría”, mira me gustaría programar (...) entonces eso ya me empezó a gustar, (...) me gustaba y seguí trabajando en eso y me vine de allá con la idea de seguir participando, fue eso. (docente Roció)*

La institución favorece la innovación incentivando, a través del Centro, el desarrollo de proyectos de investigación e innovaciones, reconociendo, que “la investigación educativa aporta a la innovación elementos conceptuales y procedimentales para programar, desarrollar y evaluar las innovaciones, lo que lleva a fortalecer las fases del proceso innovador” (Ramírez, 2017, p. 930).

La observación del apoyo que brinda la institución a los docentes innovadores muestra que dicho apoyo, en gran medida, se basa en las necesidades detectadas por el Centro y que los mismos docentes manifiestan, me refiero a la necesidad de espacios y condiciones, trabajo conjunto, acompañamiento de expertos, entre otros, como una vía concreta de apoyo para ir más allá en su labor pedagógica.

Así los lo declaran los entrevistados:

*Yo creo que ahí la participación del Centro fue importante, porque como en la sede (...) lamentablemente somos muy desunidos, cada uno trabaja en lo suyo, poco contacto, ya sea por opción o por horario, nos vemos súper poco y obviamente uno tiene su grupito, pero me*

*costaba trabajar con mis colegas, siempre fui la más busquilla [inquieta] del grupo. Entusiasmarlos, que la gente vea, que el colega promedio vea que hay una preocupación de la institución o del Centro, de que hay gente que los pueda apoyar, que hay temas que vale la pena resolver, que los problemas que tienen en el aula se pueden resolver, hay una solución, que nada es fijo, que el famoso descriptor se puede corregir, aunque sea una carga hacerlo pero es todo un proceso, pero es posible hacerlo mejor. (...) Trabajar la cosa emocional también, la cosa afectiva (...). Hay que llegar a ellos, no van a llegar solos, están muy consumidos por la pega [trabajo]. Como hay un porcentaje importante que son técnicos [estudiaron carreras de dos años de duración] son híper prácticos, entonces si no los involucran activamente se van a quedar atrás, si no les ofrecen algo concreto, (...), muchos proyectos que nunca se concretaron, que los conversamos y todo con los profes de matemáticas, con los profes de inglés, hay cosas que son muy interesantes que podrían hacer pero se enredan enteros, le tienen mucho miedo a la investigación, ir a un taller de creatividad, un taller de innovación. (docente Roberto)*

Los procesos de innovación educativa en la institución comprenden el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática por los docentes, para incrementar el conocimiento, su difusión, el uso de este conocimiento para la creación de nuevas innovaciones educativas y para “transformar los procesos de aprendizaje a la luz de las nuevas formas de aprender, conocer, informarse y comunicarse que difunde, a paso acelerado, la sociedad del conocimiento” (Ottone y Hopenhayn, 2007, p. 14). Al observar las acciones de los docentes, éstas manifiestan el interés por generar nuevos escenarios educativos, a partir de la exploración de mejores opciones de enseñanza, lo cual es compartido por los entrevistados:

*primero, son personas que escuchan, son capaces de escuchar y de ir diagnosticando en el ambiente y haciéndose la idea, visualizándola, eh... proyectándola y entusiasmándose con eso, no poniendo límites (...) aquí la confianza es esta, vienes y te sientes, cometiste un error,*

*háblalo conmigo, pero abiertamente, no me ocultes nada, yo te voy a ayudar, (...) ven y háblalo conmigo. Entonces ¿qué es lo que tenemos acá? Tenemos un equipo que lo que hace es que piensa en grande y dice ¿lo podemos hacer?, si los presupuestos para el otro año y lo hacemos. Si, hagámoslo, tengo presupuesto para eso. (directora Magdalena).*

*De la innovación, y lo que sí me ha pasado, es que cuando yo reviso mi historia de vida o laboral, que yo me aburro luego, y el hecho de aburrirme, empiezo a pensar qué hago para entretenerme. (docente Ernesto).*

*La motivación (...) mantenerla, porque esa es la energía que va a hacer a los chiquillos [estudiantes] investigar y un poquito es transmitir lo que yo viví cuando estuve en la universidad. (docente Roberto).*

*Yo invierto mucho tiempo que a lo mejor podría invertir en pasarlo bien, salir con mi familia, con mi marido, yo lo invierto estando en la casa, (...) Pero es que me gusta (...), qué quieres que te diga, me gusta meterme en estas cuestiones, a veces me veo colapsada, ahora, en este último periodo, entre los exámenes, preparar, corregir, enviar la nota, subir la nota, entre todas esas cosas se va tiempo (...) a mí me gusta aplicar lo que estoy haciendo, de hecho cuando estuvimos con la pizarra interactiva con (...), en el proyecto está en hacerlo en dos secciones (...) y la apliqué en todos mis cursos, hasta en cálculo II que son de V semestre, estaban fascinados con la pizarra interactiva y con sus ejercicios que desarrollaban y los guardábamos y los llevábamos al archivo y los subíamos para todos. Entonces los alumnos también se motivan haciendo esas cosas y ellos son más despiertos en la tecnología que uno claramente, muchas veces ellos ayudaban a que uno pudiera continuar. (docente Rocío).*

*Yo creo que el tipo innovador que tiene pasión va a hacer todo lo posible para abrirse el espacio y en algún minuto lo va a lograr. Los profesores son capaces de esperar el momento cuando son*

*innovadores. Hay algunos que tienen menos resiliencia por eso se cansan, se agotan y podrían eventualmente dejar de lado. (director Rubén).*

*Bueno yo creo que es un cambio fuerte eh... ahora específicamente en lo que es innovación educativa, si nos centramos ahí, yo creo que hay gente que por naturaleza es proclive a innovar en sus procesos académicos, eh (...) inevitablemente resurge esta necesidad de ir mejorando la calidad de la docencia, los beneficios de los estudiantes y de manera natural ¿cierto? se le ocurren cosas, digámoslo así, que a otros nunca se le ocurrirían. Nosotros sabemos quiénes son nuestros profesores que siempre están buscando más y mejores formas de entregar sus conocimientos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, (...) siempre está la búsqueda de innovación, de sus estrategias (...), su metodología, los procesos de evaluación en favor de los estudiantes y hay otros que de eso no tiene nada. (director Esteban)*

El tiempo de dedicación ciertamente que es mayor del que disponen, la complejidad de los proyectos implementados se puede visualizar, en alguna medida, en los textos publicados con las propuestas e implementaciones, ya sea en los libros del Concurso, en la Revista de Innovación educativa y en los proceedings de seminarios y congresos en los que participan y las que analicé en este estudio<sup>19</sup>.

Los ámbitos en los que se innova pedagógicamente en la institución, para hacer frente al nuevo tipo de sociedad son: metodologías de enseñanza, estrategias didácticas, estrategias evaluativas y desarrollo de materiales didácticos. Estos ámbitos han sido definidos considerando la necesidad de “adaptar contenidos y capacidades a nuevos requerimientos laborales cambiantes, donde la inteligencia creadora y el procesamiento de información constituyen ejes

---

<sup>19</sup> Estos materiales se enumeran en Anexos, no se integran porque incluyen el logo institucional.

centrales de valor agregado” (Ottone y Hopenhayn, 2007, p. 15). Ello se refleja en lo expresado por los docentes:

*Entonces nos comentaron que fue una forma distinta de hacer las clases y los aprendizajes que se consiguen, que no es solo que aprendan lo técnico que plantea el aprendizaje esperado, sino que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo, el trabajo colaborativo, a investigar, y a buscar fuentes de buena calidad en la información que buscan. (docente Roberto).*

*Ese proyecto va dirigido a Mate aplicada II donde se van a construir varios documentos de trabajo personal para el alumno y más videos que van acorde con el contenido que se va a ir trabajando por cada una de las unidades. Eso también nos va a llevar a que de alguna manera, la forma de evaluar sea distinta porque podríamos, en estos momentos se evalúa la mate aplicada II con pruebas mixtas en sala y el último 20% de libre disposición, que nosotros lo sacamos de control y talleres en clases, pero las otras vienen por decretos de asignaturas, entonces para aplicar este proyecto ya no puede ser igual la evaluación, entonces ahora nos estamos dando el trabajo de cómo vamos a evaluar todo lo que estamos haciendo. Además están consideradas tres charlas de docentes técnicos del área motivadora, (...) hemos conversado con docentes, en este caso con (...), de qué aplicación tiene las integrales y las derivadas en los laboratorios, por ejemplo, y hemos estado tardes largas conversando con él para poder llevarlo al papel y cuesta, cuesta hartito, porque uno es hábil en su área y la otra es hábil en su área y llegar a un consenso cuesta y eso ponerlo en un papel también cuesta y que quede claro. (...) nosotros conversando con los docentes del área técnica hemos aprendido. (docente Rocío)*

Durante la participación en reuniones, pude observar claramente la voluntad de los docentes de lograr que la innovación educativa, tal como lo plantea la institución, se convierta en un instrumento de desarrollo de la mejora de la

calidad de los procesos académicos, que contribuya a generar las condiciones necesarias para la creación de comunidades, en las que se puedan compartir experiencias y conocimientos, en la certeza de que los docentes necesitan comunicar, apoyarse y colaborar, ya que “lo que le sucede a uno le acostumbra a pasar a casi todos” (Imbernón, 2004 p.12). Algunas acciones de la institución así lo demuestran y los mismos docentes lo manifiestan:

*Claro, nos juntamos todos los días martes de 8:30 a 13:00 hrs. y estamos trabajando no solo en eso, sino también en muchas otras cosas más, pero la idea es desarrollar el ABP en asignaturas superiores. (...) son poquitos los profesores que se restan, porque se han ido dando cuenta que bueno, sobre todo la experiencia que vivimos, lo que yo viví en Valdivia<sup>20</sup> se lo comenté al profe que estaba dictando en Arica, al que estaba dictando aquí en Santiago, al de Concepción, y era más o menos similar, se encontraron con resistencias en algunas personas por desconocimiento. (docente Roberto).*

*Hay coordinación, nos coordinamos para trabajar, incluso nos juntamos una vez a la semana para ver qué se hace, pero como te digo, a veces pasan cosas que yo me entero después (...) cuando nos juntamos ahí en la reunión, ahí ya se habla de los temas que nos competen a todos en el proyecto. Ese fue el primero, después con (...), nos metimos en un proyecto de las “pizarras interactivas”, estuvimos un año trabajando juntas, trabajando con el software, haciéndola funcionar trabajando en los cursos, yo en los de ellas y ella en los míos, de las que sacamos bien buena información, nos fue bastante bien con esas aplicaciones, (...) Ahora estamos trabajando con (...) en un proyecto para matemática aplicada II. (docente Rocío)*

Al observar las condiciones establecidas por la institución, en el marco del desarrollo de una cultura de la innovación, es posible identificar la existencia de

---

<sup>20</sup> Arica, ciudad del extremo norte de Chile. Valdivia, Concepción, ciudades del sur de Chile. Santiago, capital.

iniciativas concretas dirigidas a los docentes, que promueven el contacto y la colaboración entre ellos y fomentan “la innovación del profesorado, bien sea en grupos o de forma aislada, con el fin último de ofrecer una mejora o renovación de la práctica docente a través de la reflexión” (Castilla, 2011, p. 162). Lo que se conecta con lo expresado por los entrevistados:

*creo que hay varios profes que son de (la institución), son simplemente motivados por su vocación, algo nos motiva a estar con los jóvenes, a enseñar, el deseo de transmitir, el deseo de compartir conocimiento, información, formación. Yo apelo a la cosa humana, somos seres humanos, (...) tenemos que entendernos con otros de una manera fluida, honesta. A mí me gusta mucho mi profesión, me gusta mucho también hacer clases y muchas alegrías las he tenido en las salas, también las he tenido en mi profesión y trato de ser bueno en las dos cosas. (docente Raúl).*

*Pienso incorporar al equipo que estamos trabajando, porque (...) de Maipú<sup>21</sup> es profesor, fuimos compañeros en la universidad, él después estudió ingeniería civil, y (...) es ingeniero, pero está bien metido en la parte de educación, ahora se está dando cuenta que uno se metió a hacer clases sin saber nada, ahora anda discutiendo con los profes que no quieren aplicar el ABP, unos que nos van quedando medios reacios aquí en la sede. (...) nosotros siempre conversamos con los profes, el equipo que trabaja en estas asignaturas de primeros años siempre intercambiamos experiencias: "mira yo lo hago así, cambiamos materiales", hacemos comentarios. (docente Roberto)*

Los docentes que participaron en esta investigación crearon proyectos inéditos y/o aprovecharon el conocimiento ya existente para desarrollar propuestas de innovación contextualizadas a sus necesidades en aula, generando procesos de cambio para favorecer a los estudiantes. De esta manera, frente a la identificación y análisis de un problema educativo (oportunidad de mejora), se desarrolla un proceso de reflexión y asesoramiento a través de la investigación-

---

<sup>21</sup> Una de las sedes de la institución en Santiago.

acción, que posibilita el estudio de la naturaleza de la intervención, el monitoreo de su desarrollo y el análisis de las variables. Este proceso, liderado por el Centro, permite documentar los proyectos de innovación de una manera estructurada y estimar los impactos de las implementaciones. Este material resultó muy interesante de revisar antes de la realización de las entrevistas y para los análisis de la información obtenida en ellas.

La observación en torno a la forma en que responde la institución frente a los desafíos, necesidades y propuestas innovadoras, me permite afirmar que efectivamente se buscan soluciones a problemas concretos, se prueban distintas estrategias y métodos, todo con la intención de mejorar el proceso de enseñanza y obtener mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

Por su parte, los docentes innovadores se destacan en sus espacios de trabajo, son capaces de seguir a sus líderes, demuestran condiciones especiales, inquietud intelectual y otras “características personales que ofrecen un panorama de las fortalezas que poseen como individuos y son un elemento fundamental para ser un buen formador” (Valdez, 2017, p. 149). Así lo destacan los entrevistados:

*Entonces, ¿quiénes aceptan esos desafíos?, y lo armamos entre todos, ahí 2 se entusiasmaron firmemente y están todo el tiempo pensando en innovaciones, (...) los otros vieron, se entusiasmaron, quieren hacer, pero ojalá... hacer lo menos posible. Y aquí en innovación hay que tener tiempo, hay que tener espacios, hay que sentarse a discutir cosas, eh... (...) en el fondo es tener mente abierta, estar disponible, aceptar desafíos, un día tal vez nos tengamos que quedar hasta tarde, pero yo los compenso, (...) pero no es suficiente, porque lo que hay que tener es espíritu, esa cosa interna, esa motivación interna que les quema por dentro por hacer algo. (directora Magdalena).*

*Mira, creo que los elementos que yo veo del innovador, es muy simple, es sencillez, una mirada muy completa de las cosas, tenemos una visión como de larga vista, nos anticipamos varios años, varios meses,*

*una mirada en los detallitos, y de los macro detalles de mucho alcance. Un compromiso con los estudiantes, mucho, mucho; hay una cuota de creatividad que de repente se nos escapa, no sé de dónde viene eso, muy creativo, autocrítica, no estamos arriba, estamos siempre subiendo, nunca abajo tampoco arriba, sólo subiendo. Hay juego, lo que estamos haciendo nos divierte, es entretenido, no quiero aburrir, motivación externa e interna muy fuerte, mucha confianza en uno mismo, el eterno sobreviviente a todo. Y veo que el liderazgo y la innovación se topan, o sea, el líder en algún momento va a innovar, si eres innovador en algún momento vas a tener que manifestar tu liderazgo de alguna manera, van de la manito y tal vez la síntesis es que no nos creemos innovadores, yo no lo hago por innovar, lo hago porque soy así no más. No estoy preocupado de la innovación, lo conversamos el otro día con (...), vemos un problema, tratamos de resolverlo, como le ponemos tanto empeño, destacamos. (docente Raúl).*

Las innovaciones en la institución se desarrollan a través de un ciclo que obedece a criterios de calidad y equidad territorial en sedes, carreras, modalidades y jornadas, e impacta directamente en las competencias de investigación e innovación (Torra, de Corral, Pérez, Triadó, et. al., 2012). Este ciclo inicia con la reflexión sobre la práctica docente de manera individual, en redes o comunidades que comparten información y conocimiento, porque “las actualizaciones docentes, que se traducen en cambios en las prácticas pedagógicas, deben incorporar principios que ayuden a los docentes a construir, a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de estas prácticas y su contexto” (Montecinos, 2003, p. 105).

En la institución, los docentes y equipos académicos utilizan la investigación-acción en el desarrollo de los procesos de innovación educativa, buscando con ello generar conocimiento pedagógico para la toma de decisiones tendientes a la mejora de las prácticas docentes (Shulman, 2014). La innovación educativa busca dar solución a problemas o brechas detectados en la calidad de la docencia impartida. A partir de lo anterior, es posible afirmar que “las

investigaciones buscan comprender y resolver un problema, mientras que las innovaciones se apoyan de estas para realizar acciones para transformar la práctica educativa” (Ramírez, 2017, p. 931), de forma tal que “la diversidad en las prácticas, permita buscar formas de enseñanza apropiadas por parte de cada sujeto que enseña para y con cada sujeto que aprende” (Lucarelli, 2003, p. 51). Para maximizar el impacto de una innovación educativa, la institución considera fundamental transferirla a otros agentes académicos internos y externos (previa adaptación a cada particular contexto) y ampliar de esa manera la cobertura de beneficiarios.

La adopción de la innovación en la institución se concibe en diferentes niveles: en la misma asignatura del profesor que la implementó, transferida a otras asignaturas de otras áreas disciplinares, de la misma sede, de otras sedes y eventualmente a nivel nacional. Lo anterior se realiza cuando se determina que la innovación contribuye efectivamente a mejorar los procesos de Enseñanza y Aprendizaje, impactando indicadores académicos priorizados por la institución, tales como aprobación, retención, asistencia, satisfacción, entre otros.

Como parte del desarrollo de la innovación educativa, la institución cuenta con un Concurso, a través del cual se establecen estándares y requerimientos en el diseño, implementación, evaluación y transferencia de proyectos de innovación, en el marco del “fomento de iniciativas concretas de transformación de la práctica pedagógica, en distintos espacios de desarrollo, de manera que sean incorporadas al quehacer institucional, a través de la instalación progresiva de una cultura de investigación, desarrollo e innovación educativa” (Documento interno).

A partir de la observación de las condiciones institucionales que favorecen una cultura de la innovación, es posible señalar que aquí se reúnen tres elementos fundamentales: el interés de la institución por propiciar una cultura de la innovación, para lo cual otorga espacios e incentivos para el desarrollo de la innovación educativa; un cuerpo académico abierto a la búsqueda de mayores y mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, y finalmente un equipo profesional experto, como el Centro, cuya misión es promover y

desarrollar la innovación educativa. Lo anterior lo pude constatar en las diversas actividades y equipos de innovación financiados por la institución, la cada vez más numerosa participación de los docentes en innovaciones educativas y la ampliación del equipo del Centro. Todo ello se ve reflejado en el incremento de las actividades, desarrollo de proyectos, publicaciones de procesos y resultados en instancias de divulgación académica.

La experiencia en el desarrollo e implementación de este Concurso permite afirmar que cuando el profesor innovador detecta una necesidad en su aula, busca resolverla o por lo menos mitigarla. Es en ese momento en que participa de instancias formales para el desarrollo de la innovación, como este Concurso, que insta al profesor a realizar un diagnóstico, sugerir opciones de mejora que se prueban en aula, en un proceso que el Centro orienta y acompaña. A las implementaciones se les incorpora un proceso formal de intervención, en la que se monitorea su desarrollo y se analizan las variables que intervienen. Esto le permite a los docentes innovadores, acompañados por el equipo del Centro, documentar los proyectos de una manera estructurada y estimar los impactos de la implementación, a través de un Informe en el que se detalla el itinerario que se ha seguido, sus dificultades, potencialidades, resultados, productos comprometidos en la postulación y proyecciones.

A través de la ejecución de los proyectos de innovación, los docentes son formados y acompañados por el equipo experto, adquiriendo así conocimiento y experiencia en la implementación de proyectos de innovación educativa. Lo anterior es relevante dado que “el incremento del dominio competencial del profesor universitario en el ámbito pedagógico (docencia, innovación e investigación), complementa la tradicional formación teórica e investigadora en su propia área de conocimiento; capacitándole, en mayor medida, para la formación de nuevos profesionales” (Más, 2011, p. 2014).

Lo anterior es fundamental en una institución como la involucrada en esta investigación, ya que de los más de 5.000 docentes que componen su cuerpo académico, la mayoría de ellos(as) son expertos en sus áreas disciplinares, pero no tienen formación pedagógica. De allí el esfuerzo que realiza la institución por

la formación, el acompañamiento y los incentivos, considerando además que por cada convocatoria del Concurso (dos al año) se reciben alrededor de 300 proyectos, de ellos sólo se pueden implementar 26 al año, esto debido a los fondos disponibles para esta actividad. Si bien el Centro cuenta con un alto presupuesto anual, sus posibilidades se ven reducidas dada la realidad de la institución en relación con su tamaño, diversidad regional, cantidad de docentes, necesidades de formación, entre otras.

El reporte de cada implementación de innovación educativa se presenta en un informe en extenso y se sintetiza en una ficha de proyecto con la que se postula al Congreso Educativo institucional. Todos los proyectos implementados se publican en el libro del Concurso. Aquellos que quedan seleccionados para presentar sus experiencias de innovación en el Congreso Educativo institucional publican en su *proceedings*. Adicionalmente se difunden en el portal Web institucional, en su canal YouTube y en algunos casos, además, son presentados en actividades académicas como Seminarios en sede. Finalmente, los más destacados se integran al currículum, después de superar las fases de desarrollo definidas en el Concurso. Al alcanzar la fase final de transferencia, pueden publicarse en la Revista académica de la institución. Es el caso de los docentes innovadores seleccionados para esta investigación, ellos integran el grupo de innovaciones transferidas.

Como una manera de difundir, generar redes de colaboración y *Mentoring* entre pares para “aprovechar los aspectos transformativos que supone la experiencia de aprender en compañía” (Hernández, Murillo e Hidalgo, 2018, p. 105), se ha desarrollado un modelo de transferencia de aprendizajes, a través de un acompañamiento docente apoyado en una plataforma online, promoviendo la replicabilidad de estrategias de innovación pedagógicas, a través de la “colaboración con otros profesionales para interactuar y aprender con los iguales” (Imbernón, 2004 p. 12). Su objetivo es apoyar la coordinación de las iniciativas de innovación educativa exitosas, para que se incorporen al quehacer institucional, buscando con ello la generación y articulación de redes académicas y la consolidación de una cultura de la innovación educativa para la mejora de la calidad de la formación (Documento interno).

Esta forma de trabajo, que consiste en el acompañamiento al profesor o a los equipos en el proceso de concebir, diseñar, elaborar, postular e implementar un proyecto mediante el *Mentoring*, propicia “una formación permanente para la realización de proyectos de innovación y formación para llevarlos a cabo” (Imbernón, 2004 p. 11).

La observación de las condiciones ofrecidas por la institución, para la formación y acompañamiento de los docentes innovadores, valida que los profesionales expertos que acompañan a los docentes cuentan con el conocimiento y experiencia en pedagogía y en plataformas educativas: “el mentor es un docente con experiencia y saber docente reconocido y con formación especializada como formador, que ofrece su apoyo al profesorado” (Marcelo, 2018, p. 461). Este apoyo institucional es concebido como necesario, pero también el apoyo de los pares, especialmente para los docentes menos experimentados. Ello lo comentan los entrevistados:

*Es una permanente inquietud, es una permanente disconformidad, pero en buenos términos, yo siento que uno siempre puede dar más, explorar más. Mira, ahora por esas cosas de la vida estoy de profe del diplomado online, y veo a mis colegas muy circunspectos, muy cuadraditos, no se atreven a hacer cosas, les da miedo, les da pánico y yo los obligo, ya inténtalo un poquito, anda más allá, no me hables de..., habla de ti, soy como medio rupturista, me gusta ir a , no sé si a la vanguardia, pero sí, pasearme en el borde, a ver hasta dónde puedo llegar, es una inquietud permanente y lo hago con todo en mi especialidad también. Hay cosas que yo encuentro que son muy clásicas, muy tradicionales, yo las tomo y chao, veo otra cosa, es el concepto que tengo de las cosas. (docente Raúl)*

Se trabaja preferentemente con la Investigación-Acción, tanto para la producción de conocimientos como para las experiencias concretas de acción, así los docentes son concebidos como investigadores bajo el modelo de proceso para el desarrollo del conocimiento profesional de los docentes y de sus relaciones con la práctica pedagógica (Elliott 2000; Shulman 2014).

Respecto de las innovaciones con uso de TIC, la plataforma tecnológica utilizada es el LMS Moodle. Su uso pedagógico se sustenta en principios estudiados por la literatura internacional sobre incorporación de tecnología en procesos educativos, innovación tecnológica, adopción de tecnología, y se desarrolla a través de proyectos de innovación con uso de TIC en aula. En la institución, el LMS se considera un elemento esencial en la necesidad de asegurar la disponibilidad, uso de recursos y tecnologías de aprendizaje, y se releva considerando que “la universidad se vislumbra como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de la sociedad del conocimiento” (Ginés, 2004, p. 22).

Los factores positivos que favorecen las buenas prácticas con TIC tienen relación con componentes de orden personal, como la visión educativa del profesor y su iniciativa frente al “verdadero reto de la educación, que está en la innovación pedagógica, que debería incluir el uso de las herramientas didácticas más apropiadas (entre ellas las TIC), para diseñar actividades de aprendizaje de calidad para los estudiantes” (Santa María, San Martín y López, 2014, p. 38).

La institución realiza procesos de formación para que los docentes construyan el sentido de las innovaciones y los cambios que se espera impacten en los estudiantes, logrando mejores resultados, relaciones más próximas y un consenso con relación a que “para plantear adecuadamente el cambio educativo, debemos asumir que cualquier innovación significativa, que resulte en un cambio, requiere que los individuos que la implementen desarrollen su propio sentido” (Fullan, 2002, p. 133).

Existe un grupo de docentes que trabaja en las asignaturas de ciencias básicas y transversales (matemáticas, lenguaje, computación, entre otros) son quienes tienen una alta carga horaria en la institución, cuentan entonces con el tiempo de dedicación necesaria para ser activos participantes de los procesos antes mencionados. Estos docentes demuestran un alto interés por los temas pedagógicos, llevan más de diez años en la institución o bien son docentes que recién comienzan su carrera en la docencia. Son quienes se consideran los docentes fidelizados con el Centro, los que más participan en el desarrollo de la

innovación educativa y se ven integrados y beneficiados por las actividades que la institución proporciona para la mejora de la docencia. Por ello son quienes, en mayor medida, pueden aprovechar las oportunidades ofrecidas para perfeccionarse y mejorar su carrera. El principio base de estas acciones se encuentra en que “quien quiera mejorar tendrá la oportunidad de hacerlo y que, si lo consigue, será premiado por ello” (Escudero, 2019, p. 23).

Respecto a otros avances implementados en los últimos dos años, en beneficio de la atención y desarrollo de los estudiantes, la ejecución de las acciones diseñadas para formalizar la participación estudiantil en la institución ha permitido crear un sistema de delegados y centros de alumnos, con el objetivo de generar participación, desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, contribuyendo concretamente a mejorar la experiencia del estudiante, para desde allí ocuparse de las condiciones académicas necesarias para un buen itinerario de formación y una titulación oportuna.

#### 6.4 Condiciones que dificultan la innovación en la institución

La institución presenta condiciones que no favorecen la innovación educativa, las cuales han sido revisadas y analizadas, aunque aún no superadas.

El cuerpo académico está compuesto, en su mayoría, por profesionales expertos en áreas disciplinares, pero no cuentan con formación pedagógica, por lo que requieren de una formación especializada en pedagogía, la implementación de proyectos de innovación y el trabajo en equipo, como una manera de “sentirse profesor, para dar sentido a su ejercicio cotidiano” (Bolívar, 2007, p. 14). Dado esto, la institución reconoce que es necesario “aumentar las competencias innovadoras e investigadoras, especialmente en la vertiente pedagógica, sobre su propia actividad docente” (Más, 2011, p. 204), porque “no mejorará la enseñanza universitaria si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad profesional como docentes y sus competencias para el ejercicio de la docencia” (Zabalza, 2009, p.78). Apoyarse, desarrollar competencias pedagógicas, crear comunidad, son aspectos presentes en el relato de los entrevistados:

*Yo me veo en mi colega, yo creo que ella, creo que en esto necesitas un apoyo, un par. Solo, yo creo que no, necesitas la retroalimentación, (...) y a ella le pasa lo mismo, muchas veces me dice necesito verte, y ¿para qué? para preguntarte por la clase, cosas cotidianas, ¿sabes que este alumno esto ... le fue mal?, ¿cómo lo puedo hacer" y yo empiezo a hablar, y a la vez yo hago lo mismo con ella, oye sabes que estoy complicado en esto, ¿cómo lo puedo hacer?, entonces creo que con ella siempre nos apoyamos. (docente Ernesto).*

*Yo valoro las oportunidades que se entregan, creo que eso hace la diferencia, creo que además para mí esto es un trabajo y es súper importante por el tema de la formación, para mí no es lo único, también estoy aquí porque quiero desarrollarme, crecer como persona y siento que soy capaz, (...) cuando empezamos recién con el proyecto, muchos colegas un poco nos miraban, qué están haciendo, (...) para qué vas a hacer eso, si te van a pagar lo mismo, pero creo que quise marcar un poco la diferencia, es la actitud. No quiero decir que mis colegas no estén motivados o que no hagan bien lo que hacen, yo creo que sí, pero yo creo que la actitud es la que cambia y cómo uno se desafía así mismo. (docente Antonia)*

Lo mismo ocurre con los equipos técnicos que trabajan en la gestión central de las carreras y sedes, he constatado que son profesionales expertos en sus disciplinas, pero no tienen el conocimiento y experiencia experta para realizar algunas funciones que son críticas para la implementación de los diseños que envían a las sedes. Lo que se ve reflejado en su desempeño y en las decisiones que toman, y los docentes se dan cuenta:

*No tienen experiencia en el aula, si eso es lo más grave Carol y eso crítico acá, la gente que trabaja a cargo del diseño curricular no tiene experiencia en el aula, en una universidad (...), entonces su formación, yo sé que no es de otro mundo la formación que tienen, (...), con el aula con lo que se hace en la sala de clases. (docente Roberto)*

Hasta el año 2018, la carrera académica no existía en la institución, siendo ese año incorporada en conjunto con otras iniciativas que se espera den mayor impulso a su desarrollo y calidad educativa, al estar más acorde con los desafíos del siglo XXI, considerando que “enseñar para la sociedad del conocimiento es técnicamente más complejo y variado de lo que nunca había sido la enseñanza” (Hargreaves, 2003, p. 36).

La diversidad docente, sus conocimientos, expectativas y barreras convierten al proceso de implementación de la innovación en un desafío, en tanto prevalecen en muchos de ellos estructuras rígidas, formas de trabajo arraigadas y una baja flexibilidad para la innovación y reflexión docente, lo que dificulta el camino hacia el objetivo institucional de mejorar la enseñanza para aumentar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Esta realidad exige ser abordada porque “los docentes actuales necesitan estar comprometidos e implicarse continuamente en proseguir, actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional” (Hargreaves, 2003, p. 36). Esto se refleja en el comentario de los docentes:

*Nosotros tenemos aquí unos profes que son un poco reacios, pero poco a poco los vamos convenciendo, cuesta bastante cambiar el paradigma que tienen o los marcos de pensamiento que tiene una persona. (docente Roberto).*

*Creo que los profesores no innovan por desconocimiento, porque no saben cómo se aplica, segundo porque piensan que les va a significar más trabajo, cuando es todo lo contrario, es aliviarse del trabajo, (...) yo les digo: "nosotros podemos tener una planificación , pero puede ser que en la clase surgió algo y nuestra planificación quedó de lado y tenemos que atender a lo que surgió en la clase, pero entre que esté la planificación o no lo esté, es mejor que esté, (...) y se hace más fácil, para la motivación del estudiante, los psicólogos dicen que la motivación es una cosa interna, entonces por ahí ahora he leído bastante literatura (...), unos autores dicen que el profesor motiva, y los psicólogos dicen por otra parte que no, yo no puedo motivar a otra*

*persona, yo puedo despertar su interés, hacer que se motive. (docente Raúl).*

*Yo innovo para mejorar, (...) yo como profesor, por una parte hago mejor mi rol y cómo el estudiante también adquiere el conocimiento, pensando que las características del estudiante no es como cuando era Dios el profesor y nosotros agachados y escribíamos todo lo que él decía, cómo incorporar distintas formas para que él pueda aprender, ese es el objetivo, cómo él puede aprender y cuál será el nivel en el que esté cuando se vea enfrentado afuera, cuando le toque competir con otros. (docente Ernesto).*

Destaco este aspecto de la formación pedagógica de los docentes ya que “forma parte de la ética profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación” (Zabalza, 2009, p. 78). Mismo compromiso expresado por los docentes:

*Porque yo pienso que uno que trabaja en educación o donde trabaje siempre tiene que estar innovando, buscando distintas herramientas, entonces yo creo que soy un convencido de que uno tiene que hacer innovación (...), si esta cosa uno tiene que hacerlo bien ya a estas alturas de la vida pienso que uno en el trabajo se tiene que divertir, uno tiene que ser entretenido no solo para uno, tiene que ser entretenido para los estudiantes. (docente Roberto).*

*y no se les olvida porque (...), satisfacción por estar haciendo las cosas bien, yo creo que eso es calidad, hacer las cosas como se deben hacer, así bien, en términos bien sencillos, eso, calidad. (docente Raúl)*

He observado que la institución tiene la tendencia a exigir resultados, a los proyectos de innovación, en tiempos muy breves, lo que ha provocado complicaciones a la hora de reportar anticipadamente los impactos de alguna intervención. Por ello, el Centro generó algunos espacios de reflexión en torno a la innovación educativa, pude constatar que, en alguna medida, esta acción

contribuyó a que las autoridades comprendieran que “los cambios efectivos llevan tiempo. Se trata de procesos de evolución continua” (Fullan, 2002, p. 133).

El tiempo de dedicación necesario para la adecuada implementación de una innovación y la rigurosidad al evaluarla son condiciones a tener en cuenta para que los procesos permitan una correcta implementación y el necesario aprendizaje de la experiencia. En el caso de los docentes de la institución, utilizan todas sus horas de contrato frente a curso. Sólo participando del Concurso tienen la opción de dejar horas de aula para dedicarlas a la innovación, manteniendo la remuneración. De hecho, uno de los mayores riesgos al desarrollar innovación en la institución está ligada a la posible pérdida de horas de clases. Aquellos proyectos que son aceptados en el Concurso reciben pago, pero sólo mientras dura el proceso de implementación. Al finalizar, los docentes esperan recuperar las horas dejadas para la implementación de la innovación, la gestión realizada para ello no siempre resulta positiva para el profesor, por lo que el riesgo que esto significa puede impactar en su estabilidad económica. Realidad compleja que observé en innumerables casos, la docente entrevistada lo señala de esta forma:

*La otra colega y yo no tenemos los cursos, o sea el proyecto lo tenemos casi armado, pero dónde aplicarlo, justamente no tenemos el curso de mate II de la ingeniería de automatización. (...) eso ya son decisiones, que no sé yo, probablemente porque no cabían en el horario, por la disponibilidad, no lo sé, pero el caso concreto es que no la tenemos, yo no tengo matemáticas aplicadas II de automatización, (...) probablemente en los próximos semestres sí se dé en la asignatura y sí se pueda implementar, pero en estas últimas semanas vamos a ver qué sucede. (docente Rocío)*

Actualmente y desde que se incorporó la investigación al quehacer institucional, se han diseñado mecanismos para liberar a los docentes de horas de aula para el desarrollo de la investigación, innovación y atención a estudiantes. La observación de esta nueva circunstancia me permite señalar que es una positiva condición que no se ha concretado, aunque se sabe que es importante que los

docentes se dediquen a “atenciones docentes y a la labor investigadora que repercute tanto en su capacidad de enseñanza como en su aportación de nuevos conocimientos a la sociedad” (Michavila, 2010 p. 5). Frente a lo anterior, los docentes reconocen los avances y también expresan las limitaciones:

*Hoy en día tengo una buena remuneración, pero eso significa que tengo hartas horas de clases y eso obviamente me quita mucho tiempo, de hecho yo tengo varias ideas de proyectos, pero estoy un poco consumida por las horas de clases, porque son las horas de clases más todo el tiempo que hay que dedicarse a preparar la clase, por mucho que sea un ramo que lo he hecho varias veces (...) Siempre hemos pedido que se nos considere, no sé, un 30% de horas para planificar por ejemplo y eso da espacio para sentarte a conversar con tus colegas, conversamos y generamos las ideas. (docente Antonia).*

*El fondo de investigación me parece súper interesante, incluso hay fondos para armar congresos que también me parecen súper interesantes, y eso finalmente yo por mucho tiempo he tenido una relación como de amor y odio con la institución. A mí me interesan muchos los estudiantes de esta institución, porque yo como que me veo reflejado en ellos (...) siendo sincero soy un poco escéptico en pensar qué tan sostenible va a ser eso con el tiempo y si es un cambio profundo o en realidad se están cumpliendo con los estándares pedidos para la acreditación solamente, pero de fondo no sé si están tan interesados, siempre tengo esas dudas. (docente Juan).*

Históricamente, la institución ha contratado a sus docentes considerando como principal valor su especialidad disciplinar y vinculación con el mundo productivo, entendiendo que su participación en la empresa lo obliga a estar actualizado en el conocimiento de su disciplina. En este aspecto, es fundamental relevar que “es crítico seleccionar bien a los docentes en cuanto a competencia y a disposición docente, aunque sabemos que se trata de una tarea compleja y delicada” (Escudero, 2019, p. 21).

El profesor que se encuentra trabajando en empresas cuenta con poco tiempo, sólo el necesario para ejercer docencia frente a curso, por lo que permanece unas pocas horas en la institución. Debido a ello, no se le puede solicitar su participación en otras actividades fundamentales para un profesor universitario, como formación continua (especialmente en pedagogía), reuniones académicas, participación en innovaciones e investigaciones, entre otros. Lo que claramente es un inconveniente ya que “dar clase a grupos diferentes, con un gran número de estudiantes, teniendo muchas horas de clase y un horario poco favorable, reduce la posibilidad de investigar” (Sancho, 2001, p. 47) y con ello todas las restricciones y faltas que conlleva. Para los entrevistados esto es visible:

*Porque además trabaja afuera, porque eh... sus tiempos más importantes están fuera de aquí y ¿por qué me interesa que haga innovaciones?, claro, porque él es magister, es magister en salud mental y hace la asignatura de Salud Mental, coherencia... tengo dos académicas que son de la línea familia, una trabaja en los tribunales de familia y la otra trabaja en la mutual de seguridad. Ellas vienen por poco tiempo, ellas se entusiasmaron con hacer cosas, pero eh... nunca concretaron, (...) La otra profesora no tiene tiempo, tiene muchas ganas, pero no tiene tiempo. (directora Magdalena).*

*Estamos complicados con tanta cantidad de clases y no podemos hacer investigación porque no tenemos tiempo, lo cual es cierto, (...) son 1.509 cosas que tienen, tienen muchas cosas, no creo que no les interese, creo que tienen tanta demanda desde el punto de vista incluso administrativo, que en definitiva van priorizando en lo cotidiano, creo que a lo mejor falta un poco más relevar esto, pero no porque ellos no quieran, sino porque institucionalmente a lo mejor no existe ese tiempo para poderlo relevar, creo que tiene que ver con un tema de cómo se dan las acciones en lo cotidiano. (docente Ernesto).*

*Para mí la clave está en la participación de los profesores y el grado de participación va a depender de las habilidades o la competencia que tengan los profesores, y también de lo que está la institución*

*dispuesta a invertir, porque obviamente si a una institución le sale más barato que los profesores sólo validen a que se pongan a diseñar en términos de pagarle a ese profesor (...) entonces habrá participación de los profes en distintos grados, dependiendo de sus habilidades y compromiso de la institución apoyando a esa participación. (docente Juan)*

De alguna manera, estos profesionales, que corresponden a la gran mayoría de los 5.000 docentes de la institución, estuvieron, hasta el año 2018, “disculpados” de participar en esas otras actividades, hasta que se incorporó en la institución la investigación, la carrera académica (jerarquización) y se potenció la innovación. Esto ha supuesto escenarios complejos para estos docentes, ya que sin mayor conocimiento de la institución ni de procesos pedagógicos, de innovación e investigación, y sin tiempo para formarse ni para desarrollarlas, se han visto demandados por una jerarquización emergente y por las exigencias propias de los procesos ya señalados. Lo anterior queda de manifiesto en lo comentado por los docentes:

*Mira, la jerarquización es un arma de doble filo, yo creo que va a depender del profe. Hay profes que se sintieron muy intimidados, muy pasados a llevar y adoptaron la postura de ya no hago más, hasta aquí no más llegamos, nos conviene más invertir afuera, y otros más convencidos de que hay que hacer más cosas, hay que colaborar, hay que sintonizarse con los estudiantes (...). Yo muchas veces he evaluado de qué sirve estar hasta las 2 de la mañana escribiendo el proyecto, si al final esto, así como están las cosa, (...), el Centro me quiere, yo me quiero y nadie más me quiere [risas], bueno mis alumnos, mis alumnos me quieren. Yo creo que va a depender de las lecturas de quien lee (...) y lo otro claro, evidente, si te van a jerarquizar tiene que haber un impacto en el sueldo, es obvio, es lo primero que van a (...) pero cuando se presentó el proyecto de jerarquización, un colega en la reunión plenaria, en la que estábamos todos al comienzo del semestre, levantó la mano y dijo sinceramente, ¿cuál va a hacer el impacto concreto? (docente Raúl).*

*Yo creo que eso era lo que estábamos esperando, yo creo que hace mucho tiempo que nosotros sentíamos y sabíamos que no podíamos hablar de universidad si no (...) desarrollábamos investigación y vinculación con el medio. Yo creo que, o sea no creo, a mí me parece que es la apuesta correcta, que es lo que tenemos que hacer. Sin embargo, no sé si es una crítica, pero yo diría que no todos los profesores entienden el proceso y creo que ahí falta un poco más de convencer a todos de que es necesario (...), uno escucha en la sala de profesores que hay gente que tiende más bien a quejarse de todos estos procesos y creo que ahí quizás para algunos, sobre todo para los que llevan más tiempo, el cambio ha sido más brusco (docente Antonia).*

*Hubo todo un cambio de jerarquizar a los profes, aunque en ese punto, (...) hartos profes en particular me han comentado que es como “que todo cambio para que todo quedara igual”. (docente Juan).*

*Sobre ese tema en particular si es que apunta, nosotros no estamos muy informados, entonces yo me estoy enterando de esto ahora porque tú me lo estás diciendo, que a lo mejor los profes podrían tener menos carga, bueno (...) lo dijo en la última reunión, algo, que los profes podrían tener menos carga de aula, más carga de atención a alumno, no sé, lo que sea. Lo que no es malo, porque los profes necesitan una variación, no sé si a mí me va a cambiar mucho la vida, en la sede. (docente Rocío).*

¿Pueden ellos realizar innovaciones educativas?, ¿Cómo formar a los docentes si existe entre ellos una rotación anual del 10% provocada por la búsqueda de mejores expectativas laborales y de remuneraciones?. Siendo una realidad el cambio de trabajo de aproximadamente el 10% de docentes al año, situación que reconocen los profesores entrevistados:

*Otro problema es la rotativa de profesores, que todos los semestres los profesores renuncian, otros llegan y la tendencia que tenemos todos de repetir el modelo con el cual a nosotros no educaron,*

*entonces el profesor que es ingeniero civil de universidad tradicional, que sufrió, quiere hacer sufrir también a sus estudiantes, porque él también sufrió, entonces quiere repetir el modelo de la evaluación. Yo pienso que cuando uno llega a una institución educativa, un profesor nuevo, tiene que tener las herramientas, la institución tiene que entregarles, tiene que haber algo ya diseñado que por lo menos nos garantice que la labor sea ser como corresponde, y yo creo que uno siempre tiene que estar haciendo cosas nuevas, siempre tiene que estar innovando, no nos podemos quedar con una cosa que ya está probado, obviamente que el ABP ya está instalado, pero igual tenemos que irlo perfeccionando. (docente Roberto)*

Este contexto presentado configura un gran desafío si se considera que por parte del profesor es necesario contar con disponibilidad de tiempo, motivación, “voluntad de aprender y compromiso moral con la enseñanza” (Ávalos, 2007 p. 79), mientras que por parte de la institución deben poder ser ofrecidas condiciones reales para “modificar las concepciones y estilos docentes del profesorado universitario hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje orientado al estudiante” (Elías, 2016, p. 58). Ello se refleja en lo que participantes dicen:

*Estoy convencido que los profesores necesitamos espacios para reflexionar acerca de lo que estamos haciendo, porque si no, caemos en la rutina y vemos a los estudiantes que llegan, cada promoción como personas distintas que tienen un montón de aprendizajes previos, traen su mapa del mundo, traen sus creencias, entonces para mantenernos activos, tenemos (...) los profesores que reflexionar acerca de lo que hacemos, no solo tomar decisiones de voy a aplicar esto y esto otro, sino que reflexionar sobre la practica pedagógica. (docente Raúl).*

*Qué pasa si lo hago de otra manera y me empiezo a reformular yo mismo, y digo, qué pasa si lo hago de otra manera y ahí me pueden pasar dos cosas, que es peor o mejor. No necesariamente en la práctica han sido mejor los cambios, entonces qué hago, yo digo,*

*porque no me fue tan bien con esta idea que quise hacer, bueno, vuelvo a lo original, entonces voy intencionado distintas formas en la sala de clases, no me quedo de una manera. (docente Ernesto)*

La OCDE, en su informe del 2005, plantea que los docentes son importantes para mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte, dado que la enseñanza es un trabajo exigente y el profesor un elemento clave para explicar los resultados de los estudiantes. El Informe señala que las evidencias muestran que docentes eficaces a lo largo del tiempo requieren desplegar una pedagogía atractiva y vivir procesos de formación continua. (OCDE, 2005), por lo cual la institución necesita proveer las condiciones, desde todas las dimensiones involucradas, generando un contexto apropiado para lograr que el profesor esté a la altura de las necesidades de sus estudiantes y se sienta tranquilo, preparado, valorado, en un espacio amable que lo acompaña y le entrega las herramientas necesarias para responder a los desafíos. Todo ello es importante sabiendo que “existe una relación positiva entre cultura y desempeño” (Valdez, 2017, p. 18).

En relación con el liderazgo institucional, la forma de gestión y gobernanza es jerarquizada y obedece a una estructura vertical. La institución vive una cultura en donde todo es formal y está estructurado a través de normativas, reglas y políticas. A pesar de ello, esperan que el jefe directo sea un líder, tal como lo manifiestan en las entrevistas:

*A ver, primero tiene que ser un líder, yo creo que tiene que tener esas características de liderazgo, la confianza en uno, pero esa confianza también uno se la gana, yo también diría la transparencia con el jefe, cuando yo cometo un error o cuando no sé, cualquier cosa de lo cotidiano, yo digo "sabes que me equivoqué, no alcancé a hacerlo" un poco asumiendo (...) tiene que ver en cómo se genera esta relación sinérgica con la jefatura, de confianza, de lealtad, de compromiso. (docente Ernesto).*

*Yo creo que el liderazgo es fundamental, yo creo que por ejemplo nosotros hoy en día contamos con el liderazgo de una jefa de carrera*

*que a nosotros con mi colega nos ha motivado y nos ha permitido ir generando innovaciones, si no fuera por la jefatura que tenemos, yo creo que no nos hubiéramos atrevido a generar innovaciones y en este caso ella es la principal, la que nos está motivando y liderando, entonces yo creo que esto es fundamental, que haya un liderazgo que esté claro hacia dónde quiere que vayan sus profesores, ella nos ha dado siempre todo el apoyo, todas las condiciones para que nosotros podamos innovar. (docente Antonia).*

Las decisiones más importantes son discutidas y tomadas desde las instancias más altas, aunque hay espacios de participación, presentación de propuestas y planteamientos de diversas perspectivas, finalmente las decisiones, dependiendo de su naturaleza, son tomadas por uno de los dos equipos líderes: uno dedicado a las de orden académica, de infraestructura y gestión y el otro dedicado a asuntos más estratégicos, presupuestos adicionales y el posicionamiento de la institución con entidades y organizaciones externas, decisiones de futuro, entre otras.

Los equipos de carácter técnico se dividen, a su vez, en vicerrectorías, teniendo a un(a) vicerrector(a) como superior del equipo. En las sedes existe un vicerrector(a), encargado de su funcionamiento, equipos de gestión, docentes y administrativos. El liderazgo vertical permea a toda la institución, por lo que se replican las formas y los criterios. Al ser una institución vertical, la relación con los equipos involucrados en el trabajo diario se ve limitada por creencias relacionadas con lo que supuestamente los superiores determinaron en algún momento, pero que no están escritos en documentos oficiales, porque en la mayoría de los casos solo son comentarios que alguien alguna vez dijo y que sin saber cómo o por qué quedaron establecidos como norma, sin serlo en realidad.

Lo anterior dificulta la fluidez de las acciones, ya que quienes las ejecutan temen incumplir esas normas o principios que no existen realmente, pero que han quedado como ciertas y han pasado de unos a otros sin discusión ni análisis. Esto supone una dificultad y puede explicarse comprendiendo que,

si los integrantes de una organización comparten un supuesto básico de manera firme, cualquier comportamiento que se aleje del mismo, es considerado como no aceptable. Los supuestos básicos de una organización no están sujetos, generalmente, al debate o la controversia, de manera que son muy difíciles de cambiar. (Valdez, 2017, p. 18).

Conociendo a la institución desde dentro, puedo señalar que me parece posible modificar esta situación, si es que las autoridades generan los espacios necesarios para construir una participación más abierta y horizontal, porque es fundamental “pensar en construir juntos espacios de participación y protagonismo que generen el compromiso de los sujetos” (Schulz, 2007 p. 130), de manera que sean las autoridades quienes “en el ejercicio del liderazgo ayuden a que todos los miembros de la comunidad estén suficientemente comprometidos con la misión y el proyecto de esta institución” (Hernández, et al. 2017, p. 511).

En relación con los estudiantes de la institución, la gran mayoría son egresados de enseñanza media<sup>22</sup> o trabajadores, cuya condición socioeconómica, resultados académicos, capital cultural y origen geográfico se traducen en un perfil de ingreso que representa un importante desafío para lograr durante la duración formal de los planes de estudio, nivelar sus competencias básicas y desarrollar las establecidas en el perfil de egreso. Conscientes de lo anterior, la institución ve en las innovaciones educativas una opción de mejora concreta para el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se refleja en el comentario de los docentes:

*Yo lo pienso de manera más institucional, o sea que la institución y el Centro en particular hayan apoyado a los docentes y valorado su trabajo (...), les reconocen el tiempo de trabajo, pero además en términos de formación, también cuando los profesores fueron a Barcelona, o sea una serie de aspectos que hicieron que de cierta*

---

<sup>22</sup> Equivalente en España a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

*manera los profesores se fueran empoderando... Yo creo que en ese sentido el Centro ha jugado un rol fundamental, (...) entonces en realidad, por una parte hay un liderazgo que se puede atribuir al trabajo de gestión (...), al trabajo más didáctico (...), pero sin el apoyo institucional eso queda en el aire, (...) yo antes pensaba que era como que sólo desde el profe, pero ahora me doy cuenta de que sin el apoyo institucional en realidad uno puede tener muy buenas intenciones, pero tienen que haber ciertas condiciones en el ecosistema de la institución para que eso se vea, es fundamental. (docente Juan)*

La institución declara asumir la tarea de generar las condiciones adecuadas para acompañar a los estudiantes en su ingreso a la educación superior, su trayectoria y titulación oportuna. Los estudiantes provienen de la educación técnico-profesional, la mayoría de los niveles socioeconómicos medio, medio-bajo y bajo, y más de la mitad corresponden a la primera generación de estudiantes en educación superior en sus familias. Dado esa condición de ingreso, la institución se ocupa de medir las competencias de entrada para determinar los programas de apoyo como reforzamientos y nivelaciones.

## 6.5 A modo de conclusión

En este capítulo he presentado el contexto institucional y las condiciones para el desarrollo de la innovación, algunas de ellas muy positivas, especialmente las relacionadas con las definiciones institucionales, la voluntad e interés de los docentes por innovar y la existencia de equipos capacitados para acompañar estos procesos. Sin embargo, existen escenarios, rutinas, condiciones contractuales, diversidad regional y otros elementos que se presentan como desafíos que dificultan el avance en el desarrollo de la innovación y su instalación permanente como forma de trabajo. Respecto de los cambios en la sociedad, de los nuevos escenarios y desafíos, es importante considerar los elementos esenciales para la discusión en torno a lo que hay detrás de todo lo que se piensa, se decide, se desarrolla.



## Capítulo 7:

### Los profesionales dedicados a la gestión académica y su mirada de la innovación

No es posible resolver los problemas de hoy con las soluciones de ayer.  
Roger Van Oech, s/p.<sup>23</sup>

#### 7.1 Introducción

En este capítulo trabajo el nivel meso de la institución y abordo el análisis de actores claves que participan y le dan sentido al contexto en que se desenvuelven los docentes innovadores. Estos actores cumplen roles directivos y administrativos que inciden directamente en el desarrollo de su quehacer innovador en la institución.

El análisis se centró en el reconocimiento de la visión que tienen de la innovación educativa y liderazgo, y el reconocimiento de obstaculizadores y facilitadores del desarrollo del quehacer de los docentes innovadores en la institución. Este capítulo responde a los objetivos de identificar los principales desafíos de contexto para desarrollar innovación en educación superior y mapear las principales características de los docentes innovadores de una institución de educación superior en ese país, desde la mirada de los propios actores.

Como ya he señalado en capítulos anteriores, la información obtenida durante el trabajo de campo, fue procesada por medio de la técnica del Análisis de Contenido (Schreier, 2012). En un primer momento se desarrolló el proceso de codificación selectiva (Malterud, 2001), en el cual se reunieron datos de características similares en categorías previamente definidas por la investigadora. Luego estas categorías fueron interpretadas de forma organizada realizando clasificaciones y agrupaciones.

---

<sup>23</sup> Frase extraída de <https://www.negociosyemprendimiento.org/2011/11/20-frases-celebres-sobre-innovacion-y.html> 20-05-2019

Las fases más importantes del análisis de datos cualitativos fueron las siguientes:

1. La lectura y análisis de las transcripciones de las entrevistas utilizando los softwares de análisis cualitativo Atlas. Ti
2. Codificación en base a los temas en los cuales se focalizó el estudio. Mediante la identificación de significado oraciones y párrafos que dieran cuenta de los temas investigados
3. Análisis preliminar de las categorías reconociendo temas comunes, describiendo e identificando relaciones que se puedan observar al interior de las categorías.
4. Revisión de los análisis preliminares, profundizando en la descripción de los contenidos y relaciones observadas.
5. Reporte final del análisis de contenido realizado, identificando citas, desarrollando redes semánticas e interpretaciones en base a los resultados del análisis realizado.

Todo ello se encuentra expuesto en Anexos.

En la Tabla 12 se detallan los profesionales entrevistados.

*Tabla 12: Participantes en las entrevistas (marcados en gris los entrevistados)  
Elaboración propia*

6 docentes innovadores (2 por proyecto en 3 sedes distintas)	1 director Académico por Sede (3 sedes)	1 asesor pedagógico por Sede (3 sedes)	1 director de Carrera por Sede (3 sedes)
--	---	--	--

Incorporo en los capítulos 7 y 8 las redes semánticas o modelos teóricos (network) desarrollados, éstas son una representación gráfica de las relaciones que se presentan entre los nodos o códigos. Se construyeron a partir de la información levantada y codificada por medio del software Atlas. Ti, sobre la base

de los antecedentes recabados de forma directa en la entrevista y con las referencias teóricas que están en la base de esta investigación se definieron las relaciones que se dan entre los distintos nodos o categorías (Bencomo, Godino, y Wilhelmi, 2004; Sabariego, Sandín, y Vila, 2014)

## 7.2 Aportaciones de los directivos

El análisis cualitativo del contexto donde los docentes desarrollan las innovaciones, se realizó a partir de entrevistas con profesionales que ocupan cargos directivos en la institución, sus funciones están vinculadas al desarrollo del quehacer académico. Este acercamiento me permitió reconocer las conceptualizaciones y paradigmas que marcan el desarrollo del trabajo innovador en la institución.

En este sentido, he profundizado en las dimensiones que se vinculan directamente con el desarrollo de la innovación pedagógica. He indagado en las concepciones de innovación que subyacen a los directivos entrevistados para, en un segundo y tercer momento, profundizar en las visiones de liderazgo y clima laboral institucional vinculado al ejercicio general de la docencia de los profesores de la institución. Con ello daré cuenta de la reflexión en torno a los facilitadores y obstaculizadores que se perciben e influyen en el desarrollo de acciones innovadoras pedagógicas.

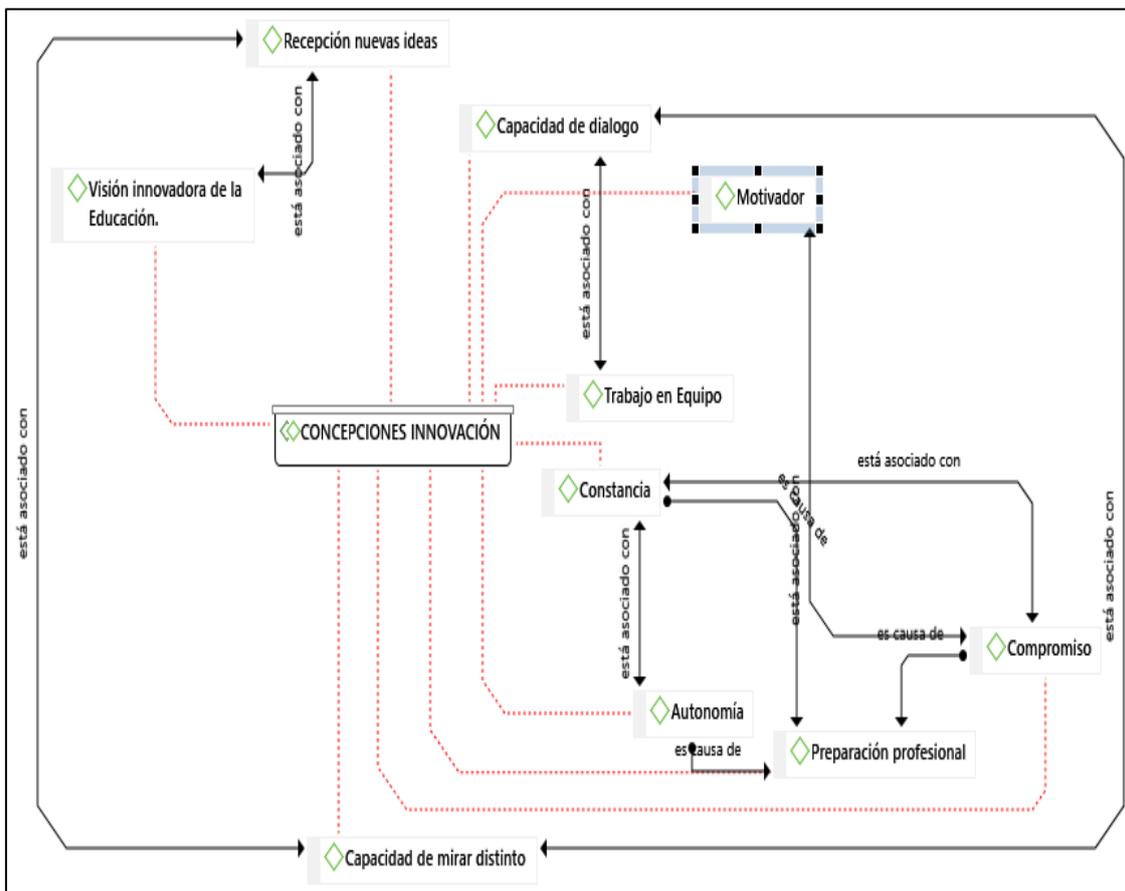
### 7.2.1 Innovación y liderazgo.

En este apartado los directivos dan cuenta de las principales características innovadoras y de liderazgo pedagógico que comparten los docentes que desarrollan innovaciones pedagógicas en su institución. Todo esto a partir de las respuestas y reflexiones surgidas en las entrevistas cualitativas realizadas.

La Figura 3, resume las relaciones entre las percepciones de los directivos vinculadas con las características innovadoras pedagógicas y de liderazgo que presentan los docentes colaboradores en este estudio, lo que ayuda a tener una visión de conjunto de la manera en que se entiende lo que es un docente

innovador. El análisis que acompaña esta red semántica intenta profundizar en los principales elementos que se presentan en la gráfica. En ella, en líneas generales, se destacan las características particulares de los docentes como innovadores, también en la capacidad de liderazgo que los posiciona en su contexto como un agente catalizador que promueve el desarrollo de innovaciones pedagógicas en la institución, y particularmente en el entorno específico en el que desarrolla su trabajo como docente.

Figura 3: Red Semántica N°4 Análisis de percepción de concepciones innovadoras de agentes directivos. (Fuente propia, obtenida a través de ATLAS Ti.)



Respecto de las concepciones que tienen los directivos, en relación con lo que implica ser un docente innovador y las características de liderazgo que creen poseer para acompañarlos desde su función y competencias, los entrevistados entregan el marco de cualidades que reconocen como necesarias de tener

presente para poder considerar a un docente como innovador. Lo que señalan los directivos es:

*Desde el liderazgo, una mirada de la Educación que es distinta, o sea, para mí el tema de la educación tiene que ver con (...) buscar aquellas cosas que tienen que ver con lo que te mueve, lo que te motiva. (...) Entonces yo creo que la educación tiene que ver con desarrollar el talento que trae la persona y darle la posibilidad de expresarlo y que a veces las materias son necesarias, pero no es lo más importante. En ese sentido lo que yo siento es que todos podemos lograr de alguna manera desarrollar un talento y la educación debiera permitir eso. (directivo Rubén).*

*Yo creo que es súper importante que haya un norte claro, yo creo que esa es una forma de liderazgo que para allá va la cosa (...) pero también aquí viene este tema, cómo somos capaces (...) de hacernos cargo de nuestro trabajo y hacerlo lo mejor posible para cumplir, yo creo que eso para mí es un tema que siempre me ha preocupado, (...), yo siempre pienso que estamos tan mal, que tenemos tan poca participación, tengo esa sensación que nos falta mucho que mover, mucha cosa que alcanzamos a mover que no alcanzamos a llegar a todos los profes para dar la oportunidad de que movilicen capacidades (...) cómo hacerte cargo de que tienes que hacerlo bien y yo creo que la innovación entra en una posibilidad de hacerlo bien. (...) quizás romper esto de más de lo mismo y buscar otras alternativas y ofrecer otras posibilidades, (...) ¿dónde le hago mejor a esta persona? ¿Castigándolo o limitándolo? o que me demuestre finalmente que logró ese aprendizaje y va a poder desarrollarse, (...) eso es lo que uno trata de transmitir, (...) por eso hay que persuadir al profe (...) y ahí como que yo veo que viene la innovación, arriesgar. (directiva Catalina).*

Es así como el liderazgo se presenta como un aspecto clave para el desarrollo del cambio en las IES, si lo que se quiere:

es mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio. (Murillo, 2006, p.11)

Inicialmente destaco los rasgos de personalidad que son valorados como parte del perfil ideal del docente innovador. La constancia o perseverancia, la capacidad de poder llevar a cabo la tarea y llevarla a término es una cualidad altamente valorada y destacada por los directivos entrevistados. Esto está íntimamente vinculado con un alto grado de compromiso con su quehacer docente y específicamente con su trabajo innovador. Tal como lo destacan los entrevistados:

*(...), él es un profesor de relación con los alumnos, él es tutor además y un gran tutor, es como un profesor como maestro, como esa cosa de calidez de estar con los chiquillos y un tremendo compromiso en eso, esa es como la característica de Roberto, yo creo que él se siente un profesor en lo esencial y tiene la conciencia de que cada vez que está con un chico aunque sea en el pasillo, él está siendo profesor, lo lleva en su función de tutor, en su función de profesor, él siempre tiene esa disposición. Yo creo que, en el caso de él, eso es un tema y por lo tanto él siempre está buscando cómo enseñar, esa es su gran meta. (directora Catalina).*

*La preocupación por sus alumnos es 100% (...) también es innovador (...), trabajó con nosotros en nuestro proyecto del aula, pero siempre preocupado de los muchachos si ven que un chiquillo falta tres semanas le dicen enseguida al director o le dicen el tutor o van donde el asesor pedagógico. Esa preocupación que tienen les hace buscar e ingeniar nuevos temas para tratar de llegar de mejor manera a los chiquillos. La preocupación, las ganas de estar en la institución, el amor por lo que hacen, el compromiso que tienen con nosotros, eso*

*yo creo que los lleva a ser innovadores. Los que vienen acá a hacer su clase como cualquier otro y se quejan de que los chiquillos no aprenden nunca y se quejan de que llegan tarde que no ponen atención, esos profesores jamás se les va a ocurrir algo más que hacer una clase y tratar de terminarla luego, pero los otros que están agradados, acá esos son los innovadores. (directora Maribel).*

*Yo creo que el tipo innovador que tiene pasión va a hacer todo lo posible para abrirse el espacio y en algún minuto lo va a lograr. Los profesores son capaces de esperar el momento cuando son innovadores. Hay algunos que tienen menos resiliencia por eso se cansan, se agotan y podrían eventualmente dejar de lado. (director Rubén).*

*Entonces, ¿quiénes aceptan esos desafíos?, son las personas que no les importa la cantidad de tiempo sino hacer un aporte, no les preocupa si les voy a pagar o no les voy a pagar, les pago igual, pero no les importa eso, están siempre pensando, siempre. (directora Pilar).*

*Ellos entienden y no lo tienen sólo como discurso, sino que lo entienden de dentro del foco en el alumno. Ellos buscan maneras y métodos de llegar a los alumnos de poder traspasar lo que quieren, conocimientos y aprendizajes que necesitan sus alumnos, pero parte por la preocupación que tienen por los chiquillos. En este momento el profesor más innovador que tengo es (...). (directora Maribel).*

Dado que “la mejora del centro depende de la acción coordinada de los propios implicados” (Murillo, 2006, p. 18), se destacan habilidades relacionadas con el desarrollo de interacciones con otros, especialmente se reconoce la relevancia de la capacidad de poder desarrollar trabajo en equipo, asociado con una capacidad de diálogo que lo diferencia o distingue frente a otro tipo de docentes que se asocian a un estilo pedagógico tradicional, caracterizado esencialmente por un trabajo individualizado.

“Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente”, afirma Murillo (2006, p. 20). De esta manera, se rescata no solo la capacidad de diálogo, asociada y potenciadora del trabajo en equipo, sino que además se complementa con la capacidad de mirar distinto y la predisposición a ser receptivos con nuevas ideas, lo cual, asociado al ámbito educativo, refleja una visión innovadora y constructivista de la educación. No es una visión hermética o estática de la educación, sino que, todo lo contrario, nos enfrenta a una visión dinámica de lo educativo, como ya he mencionado, de corte constructivista, donde “todos aprenden, se desarrollan profesional y personalmente, hasta convertirse en una verdadera organización de aprendizaje” (Murillo, 2006, p. 21), en la que los líderes “plantean principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes” (Horn y Marfán, 2010, p. 83). Al respecto los directivos señalan:

*Entonces algunos dicen: -Si... claro, a lo mejor podríamos hacer algo. - ¿Y tú podrías implementarlo y contarme cómo te fue? -Si... claro. - Entonces ya, veamos cómo lo hacemos. -Ya, jefa déme ideas. -Lluvia de ideas, le digo yo. -Ya. - Ya, armemos algo. Ay, pero no son... muchos [profesores], sí, yo creo que esos se van a quedar en la docencia y nosotros les vamos a tener que hacer las intervenciones en sus asignaturas, no van a ser mucho aporte... (directora Magdalena).*

*Ojalá estuvieran un poco más acompañados, y orientados. Nosotros lo hacemos, estamos trabajando con personas, es distinto cuando trabajas en una empresa productiva, es distinto porque nosotros aquí trabajamos con personas. (docente Roberto).*

Participación y diálogo, trabajo en equipo, acompañamiento y otras acciones que refuerzan la idea de que “la dirección tiene como máxima prioridad las personas, no los papeles ni las tareas” (Murillo, 2006, p. 21).

Un último aspecto relevante de las cualidades propias del docente innovador se relaciona con el tipo específico de liderazgo que caracteriza su actuar innovador. Es así como los directores señalan como relevante la claridad de los objetivos o metas a lograr con su quehacer innovador y la capacidad de llevar a término los proyectos innovadores que se proponen, y lo expresan de la siguiente manera:

*Yo creo que es súper importante que haya un norte claro, yo creo que esa es una forma de liderazgo que para allá va la cosa, que, en el fondo de tener como dirección, primero el foco, todo esto del servicio, (...), todo lo que tiene que ver con el mandato, misiones. Pero también aquí viene este tema, cómo somos capaces yo creo de hacernos cargo de nuestro trabajo y hacerlo lo mejor posible para cumplir eso, yo creo que eso para mí es un tema que siempre me ha preocupado.*  
(directora Catalina)

Piensan que los profesores deben desarrollar características de liderazgo, presentarse ante la comunidad académica como un factor clave para la generación de una identidad pedagógica innovadora, motivar, constituirse en un modelo a seguir, por lo que señalan que:

Si los líderes académicos influyen sobre los demás porque encarnan, modelan y redefinen el prototipo de la identidad social del grupo al que pertenecen, entonces su poder es de naturaleza persuasiva, normalmente a través del ejemplo... (Hernández, 2013, p. 95).

Entre las cualidades que son declaradas por los directivos como parte del perfil innovador, se destacan, en un primer momento, las capacidades de poder desarrollar un trabajo de autónomo, entendido como la capacidad de poder autogestionar su quehacer profesional, de poder plantearse objetivos y poder lograrlos. También se destaca la capacidad analítica, reflexiva, problematizadora y cuestionadora de la realidad organizacional en que desarrolla su tarea docente. Lo que se conecta con lo mencionado por el entrevistado:

*...darle la capacidad de cuestionar, que tenga capacidad de autogestión, que cuestione, que sea un ente cuestionable, eso esperaríamos de un universitario, no un mejor técnico, esperaríamos una persona que lidere, que tenga capacidad de gestión, capacidad analítica. (director Pedro).*

Profundizando en el liderazgo innovador podemos tomar en cuenta lo planteado por los autores Macías, Chum, Aray y Rodríguez (2018).

el liderazgo pedagógico se vuelca sobre el trabajo grupal y destina una parte importante de su energía a crear estructuras participadas por el alumnado y profesorado. Cuando esto no es así, la persona que ejerce el liderazgo acaba asumiendo demasiado trabajo y cansándose de ser un referente solitario para sus compañeros y para el alumnado... (p. 66)

Frente a ello los directivos señalan:

*Hay otro grupo de profesores que siempre quieren hacer algo, que siempre vibran con los alumnos que para ellos los alumnos son los mejores alumnos que hay porque tienen un material ahí en bruto que tienen que sacar brillo, que los van a alinear y esa movilidad social que (...) le damos la posibilidad a ellos que yo lo vi muy de cerca cuando fui directora de carrera cómo llegaban los niños, cómo pasaba todo este proceso y cómo después los titulábamos “eso es maravilloso”. (directora Maribel).*

*Pero yo creo que el mayor valor es el análisis que uno haga del problema y trato siempre de no hacerlo yo sola, siempre hacemos un análisis de equipo, vamos acogiendo las sugerencias de todos, siempre hay alguien que es mejor que uno para hacer alguna, por ejemplo yo en Excel yo manejo lo básico, pero en el equipo tenemos (...) la asistente del equipo académico que es muy hábil con Excel,*

*(...), entonces (...) si nosotros queremos hacer análisis, tener una persona así en el equipo nos aporta mucho y él puede visualizar cosas que a veces nosotros no vemos, porque estamos metidos en el problema, etc., entonces yo creo que una clave es socializar esto, conversarlo para que si a lo mejor lo que yo estoy viendo no es totalmente correcto, sé que cuando uno innova está probando, por lo tanto, tienes la posibilidad de que resulte como de que no resulte, pero lo importante es tener claridad con respecto del por qué creemos que no resultó, y si es que podemos hacer alguna modificación. (directora Pilar).*

Como se visualiza, la visión que se tiene de algunas de las cualidades que necesita poseer un docente innovador refieren a ser un docente proactivo, comprometido, con capacidad para interactuar, dialogar y trabajar en equipo, un docente orientado a modelos de enseñanza y aprendizaje más activos, tal como lo reconocen los directivos:

*Siento que sí hay un grupo de profesores que están motivados para hacer cosas distintas, pero (...) en estos momentos nosotros tenemos cerca de 290 profesores en los cursos, en los talleres donde nosotros los vamos formando en especialidad, por ejemplo, las metodologías de trabajo, estamos tratando de instaurar estas competencias básicas de investigación, siempre participan los mismos 50-60 profesores que participan en todo, (...) son siempre los mismos. (directora Pilar).*

*Hay un grupo de profesores siempre abiertos y dispuestos a colaborar, comprometidos con la institución. Esos son los profesores que están aquí con nosotros siempre, o sea fundamentalmente son profesores que están todo su tiempo en la institución. (directora Maribel).*

*Yo creo que el tipo innovador que tiene pasión, va hacer todo lo posible para abrirse el espacio y en algún minuto lo va a lograr. Los profesores son capaces de esperar el momento cuando son innovadores. Hay algunos que tienen menos resiliencia por eso se*

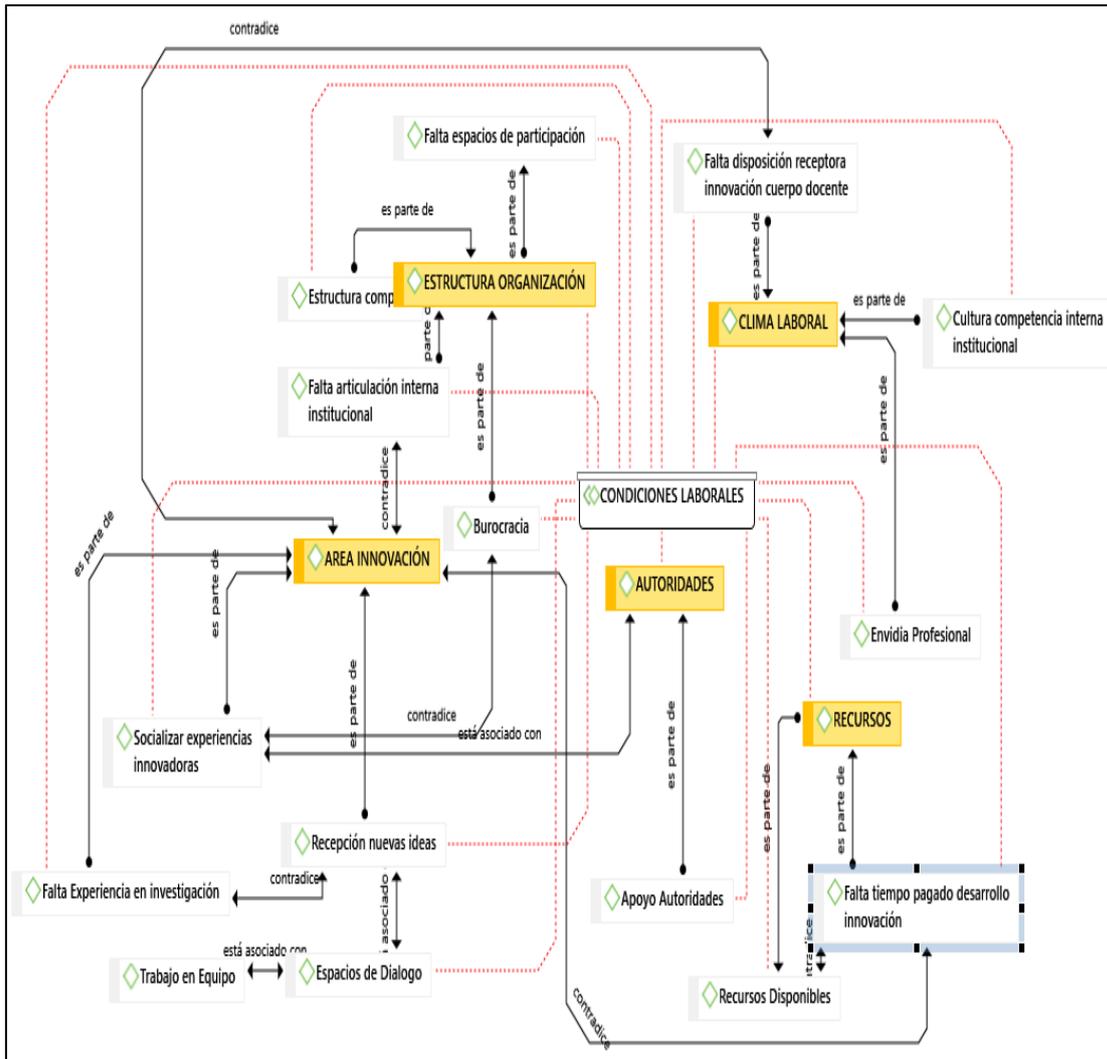
*cansan, se agotan y podrían eventualmente dejar todo de lado.*  
(director Rubén)

### 7.2.2 Contexto Laboral

El contexto laboral donde se desarrollan los procesos de innovación pedagógica, es una dimensión esencial para comprender la complejidad de factores que inciden en la formación y desarrollo de un docente innovador, a lo largo de su itinerario de vida personal, profesional y laboral.

La complejidad de este contexto se resume en la figura 4, que presenta no sólo las relaciones entre los distintos códigos identificados en los relatos, sino que identifica algunas dimensiones más específicas que permiten una mejor comprensión del contexto laboral donde se desarrolla el quehacer innovador del docente. Se da cuenta de la estructura organizacional, el clima laboral, área de desarrollo propio de la innovación, las autoridades de la institución y los recursos disponibles para el desarrollo de las innovaciones pedagógicas, al mismo tiempo destacando la estructura y cómo ésta incide en el clima laboral, como el telón de fondo donde el docente innovador se desenvuelve cotidianamente, siendo muchas veces un factor adverso para el desarrollo de su quehacer pedagógico.

*Figura 4: Red Semántica N°5 Análisis de percepción de concepciones laborales de agentes directivos. (fuente propia, obtenida a través de ATLAS Ti.)*



Inicialmente se analiza la visión acerca de la estructura organizacional, la que se reconoce como poco favorecedora de la generación de espacios potenciales de innovación. Se da cuenta de la falta de espacios de participación, lugares de encuentro en que los docentes tengan la posibilidad y potencialidad de poder encontrarse, conocerse, interactuar y compartir con sus pares, teniendo como finalidad la innovación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los que son parte. Esta aspiración se refleja en lo señalado por esta directora:

*yo siento que tenemos mucha deuda, yo siento que los espacios y la reflexión conjunta no existen, o sea yo tengo que ser bien autocrítica, o sea yo creo que la cotidianidad a nosotros nos consume y no tenemos institucionalizado espacios para conversar con los profesores... (directora Catalina).*

Esto se acentúa por la complejidad de la estructura institucional, la falta de articulación de ésta y el marcado carácter burocrático de sus procesos internos, lo que repercute en un detrimento de la posibilidad de los docentes de poder dedicar tiempo de calidad al desarrollo de iniciativas innovadoras en el aula. Tal como lo expresan los entrevistados:

*Obstaculizador, la estructura no favorece mucho de repente. Debes obtener muchos permisos, convencer a mucha gente que la cosa funciona. Lo otro es la interpretación de la gente que está en la estructura. Si bien la institución tiene una estructura matricial, pero sigue siendo piramidal, o sea tienes más jefes, no tienes más colaboradores, entonces eso complejiza un poco el accionar de la gente que quiere desarrollar cosas distintas y novedosas. (director Rubén)*

Pese a lo anterior, los directivos entrevistados perciben, desde su posición de autoridad y poder, que sí tienen una preocupación particular por las iniciativas innovadoras de los docentes, e incluso existen algunas en las que ellos mismos están involucrados. Reconocen que desde la autoridad institucional como tal, existe un apoyo a este tipo de iniciativas pedagógicas, las que se expresan especialmente por la generación de espacios y canales de socialización de estas experiencias innovadoras. Así lo reconocen:

*Dentro de esos desafíos están los proyectos que tiene (...), trato de apoyarlo en los proyectos, conozco a los profesores, a los profesores transversales, a los profesores de matemáticas y así me voy involucrando. Participo en reuniones con ellos, los apoyo, trato de dar mis ideas. Insisto, no soy nada brillante, de repente leí algo, vi algo, relacioné algo... (director Fernando).*

*Depende de los espacios que uno se quiere tomar. Yo creo que el vicerrector<sup>24</sup> en ese sentido no coarta, da muchas posibilidades. Hemos hecho unas locuras que no han resultado, con él (...), pero sí hemos*

---

<sup>24</sup> Vicerrector: Máxima autoridad en la sede (Campus).

*tenido otros que han resultado, (...) un proyecto que hoy día ya apareció como una propuesta para realizarse en todas las sedes. Nosotros partimos el año 2012 con el mismo modelo. Ahora estamos haciendo un Proyecto de Aula Viva. Es un aula que es una locura, no hay mesas, está la tecnología, pero también hay cosas análogas, hay donde sentarse, en este minuto están terminándola de armar. Este proyecto lo habíamos conversado hace mucho tiempo, hay momentos donde las cosas calzan y ahora calzó. Entonces hay un profe que lo tomó, lo desarrolló y lo aplicará. Había un proyecto que partió con los alumnos el tema de los “Padrino Ahijado” que lo estamos tomando nosotros, me lo pasaron a mí. El de mentoría también me lo pasaron a mí, le dimos una vuelta totalmente distinta (...) recogimos todos los videos y haremos un análisis de cuáles son los momentos más importantes de una clase que puedan contribuir a mejorarla. (director Rubén).*

*Conocer a los profesores, el que si ellos llegan a tu oficina a conversar y a contarte algún proyecto, tú les pongas atención, (...) y puede que a veces el proyecto la idea que ellos tengan no sea muy buena y escoger las palabras precisas para decírselo, porque finalmente cuando uno tiene una idea sobre algo, puede ser buena o no, pero es tu idea y uno siempre piensa que uno lo que está haciendo (...), hay que tener mucho cuidado en cómo se relaciona uno con las personas (...) tratar de ir aunando a lo mejor algunos criterios, o ir viendo, yo creo que la capacidad de dialogar con las personas, poder llegar a un acuerdo(...) tener como el espacio para que ellos puedan proponer cosas, (...), creo que de esa forma yo puedo ir encantando un poco a los que no están tan convencidos, (...) de esta forma yo voy a poder mejorar mi relación con los alumnos, voy a poder mejorar la forma en la que yo hago las clases y finalmente eso va a repercutir, mis alumnos van a aprender más. (directora Pilar)*

Dentro de las condiciones laborales que dependen de la gestión de los directivos, se encuentra la disponibilidad de recursos económicos para poder remunerar el

tiempo de dedicación de los docentes a la investigación, desarrollo e implementación de innovaciones pedagógicas. Se presenta aquí una contradicción, ya que algunos directivos declaran la existencia de recursos disponibles para el desarrollo de innovaciones, pero también manifiestan que no hay recursos disponibles para entregar a los docentes por el tiempo dedicado al diseño, implementación, evaluación y socialización de las innovaciones, e incorporar ese tiempo en su carga horaria contractual, para dedicarse exclusivamente al desarrollo de innovaciones pedagógicas, como lo expresan los entrevistados:

*No quiero caer en el esquema tradicional de jornada completa, jornada parcial porque es muy rígido si bien es beneficioso para el docente porque él puede asegurar una base de recursos financieros para poder sostenerse y cualquiera quisiera eso. Creo que nos falta separar más lo que es innovación e investigación y lo que es docencia. Estoy pensando en algo más tradicional, la persona tiene que ir a un laboratorio y hacer investigación en un laboratorio. Entonces tiene que haber infraestructura dedicada para eso, distinta a la docencia. Y si tiene que hacer una investigación pedagógica, eso es más transversal y puede intervenir las clases. (director Fernando)*

El líder, a partir de sus acciones y decisiones puede perturbar al docente en su motivación y contexto de trabajo, “lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes” (Horn y Marfán, 2010, p. 85). Por ello, es posible señalar que cuando los docentes son invitados a participar en proyectos de mejora en los que deben alinearse con los propósitos institucionales, los educadores necesitan que el líder proporcione “los recursos pedagógicos, financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido” (Horn y Marfán, 2010, p. 84).

Sumado a los aspectos más estructurales propios de la organización, en la institución se reconoce una cultura o clima laboral particular, con el que se encuentra cualquier docente que ingresa a la institución. La principal característica es la competencia interna, que sumado a otro tipo de emociones

complejas, traen consigo pensamientos, sentimientos y conductas que dañan el clima profesional y decantan en una falta de disposición por parte del cuerpo docente, en relación con la aceptación de innovaciones, lo que se refleja en lo señalado por los directivos:

*El profesor que está innovando en la sala invierte más tiempo, invierte a veces recursos propios, en eso también yo trato de que si ellos necesitan algún material y yo lo puedo conseguir de alguna forma, se los consigo, o sea que si el profesor invierte el tiempo, invierte recursos, tiene que también (...) conversar con sus colegas y sus colegas no ven con buena cara que él esté haciendo cosas distintas, porque si no sus alumnos empiezan a comparar (...), entonces todo esto a veces los profesores sienten que esto es gratis, los profesores que no están acostumbrados a arriesgar preguntan, (...) ¿pero esto lo están haciendo gratis?, y a uno le gusta hacer las cosas de forma distinta, no sé, yo me aburro mucho tiempo haciendo siempre lo mismo, es como una forma de ser no más. (directora Pilar)*

Nos encontramos con una cultura organizacional que se centra en el cumplimiento del currículo docente como lo estipula la institución, en la que los docentes sienten que no se dan las condiciones laborales, de tiempo y remuneración adecuadas para desarrollar innovaciones pedagógicas. Así, considerando los antecedentes anteriormente expuestos, aunque los docentes innovadores subsisten a esta estructura y clima organizacional poco propicio, se reconoce dentro del mismo grupo de docentes innovadores las condiciones y características propias de una docencia más activa y cooperativa, un grupo de docentes abierto al diálogo y al trabajo colaborativo.

Debido a ello, si se concibiera el liderazgo como influencia para el desarrollo de la innovación educativa, sería posible sugerir que éste, “en un sentido amplio, puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la organización, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otros, en línea con el norte común” (Horn y Marfá, 2010, p. 84). En este escenario, sería necesario contar con “un sistema de

comunicación mediante el cual se llegue a las personas implicadas, porque estas puedan corresponsabilizarse efectivamente del proceso educativo y también en la dirección, coordinación y toma de decisiones de la institución educativa”. (Lleixà, Gros, Mauri y Medina, 2018, p. 58).

Habría que analizar más profundamente si en una institución vertical como la estudiada existen los espacios o las voluntades para abrirse a estas posibilidades, “tenemos un sistema hiper-regulado y extremadamente jerárquico, por el cual cada actor del sistema (docente, directivo, supervisor, etc.) tiene formalmente poca autonomía y toda decisión debe ser avalada por las instancias superiores” (Rivas, 2018, p.128) y lo que se necesita para ello es un alto grado de colaboración, para “suministrar a los implicados los medios para hacerlo” (Lleixà, Gros, Mauri y Medina, 2018, p. 58).

Un elemento que también reconocen los directivos es la falta de experiencia en investigación, lo que dificulta no solo la generación de innovación, debido a la intrínseca relación que existe entre investigación e innovación, sino que, a su vez, dificulta la posibilidad de legitimación de su quehacer innovador frente a la autoridad. Lo expresan de la siguiente manera:

*La existencia de este cambio, la investigación, que no la teníamos y ahora sí la tenemos. (...) la premura por hacer investigación y poder pensar que vamos a poder investigar aún cuando no nos vayamos a acreditar, ahora por investigación, pero tenemos que hacerlo, tenemos que... (directora Magdalena).*

*La verdad que a mí me asusta un poco porque como hasta hace un par de años atrás como institución estábamos muy empeñados en que era una institución que se dedicaba solo a la docencia, que no investigaba, (...) siento que se abandonó mucho a los profesores en su formación en este sentido, entonces pienso yo que tenemos muy pocos profesores preparados para investigar, muy pocos profesores preparados y dispuestos a innovar, y que hasta hace unos tres años atrás se les pedía solo que hicieran sus clases, y de repente los discursos son un poco confusos porque por un lado está el descriptor*

*de asignatura<sup>25</sup> y ahí algunas personas que dicen: “hay que acogerse a ese descriptor en forma estricta y usted no puede hacer nada distinto”, pero por otro lado decimos que sean innovadores, (...) entonces siento que de repente hay algunos discursos que son un poco confusos, entonces el profesor finalmente está al medio y ahí va depender de si tienen ellos el apoyo. (Directora Pilar)*

La ausencia de una transición que permitiera adecuarse a las nuevas condiciones, los entrevistados lo expresan como un escenario complejo. En lo personal observé la dificultad que este cambio significó para muchos equipos que no estaban preparados para ello, pasar de no hacer investigación a desarrollarla en el más breve plazo posible, cambió radicalmente el contexto, las condiciones, exigencias y perfil de los profesionales, probablemente la falta de preparación es lo que ha provocado la mayor resistencia.

### 7.3 Facilitadores y obstaculizadores

A modo de resumen, y apuntando a la síntesis del contexto institucional del que son parte los docentes innovadores participantes de este estudio, es que presento este apartado con la identificación de los elementos que los directivos reconocen como favorecedores y obstaculizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje de corte innovador. A continuación, detallo cada uno de estos aspectos.

#### 7.3.1 Facilitadores

En la búsqueda de poder caracterizar al docente innovador, resulta de relevancia el reconocer los factores que, según los directivos, favorecen su desempeño al interior de la institución. Lo relevante es poder tenerlos en consideración, ante la posibilidad de poder transferir la experiencia o simplemente compararla con otras experiencias similares.

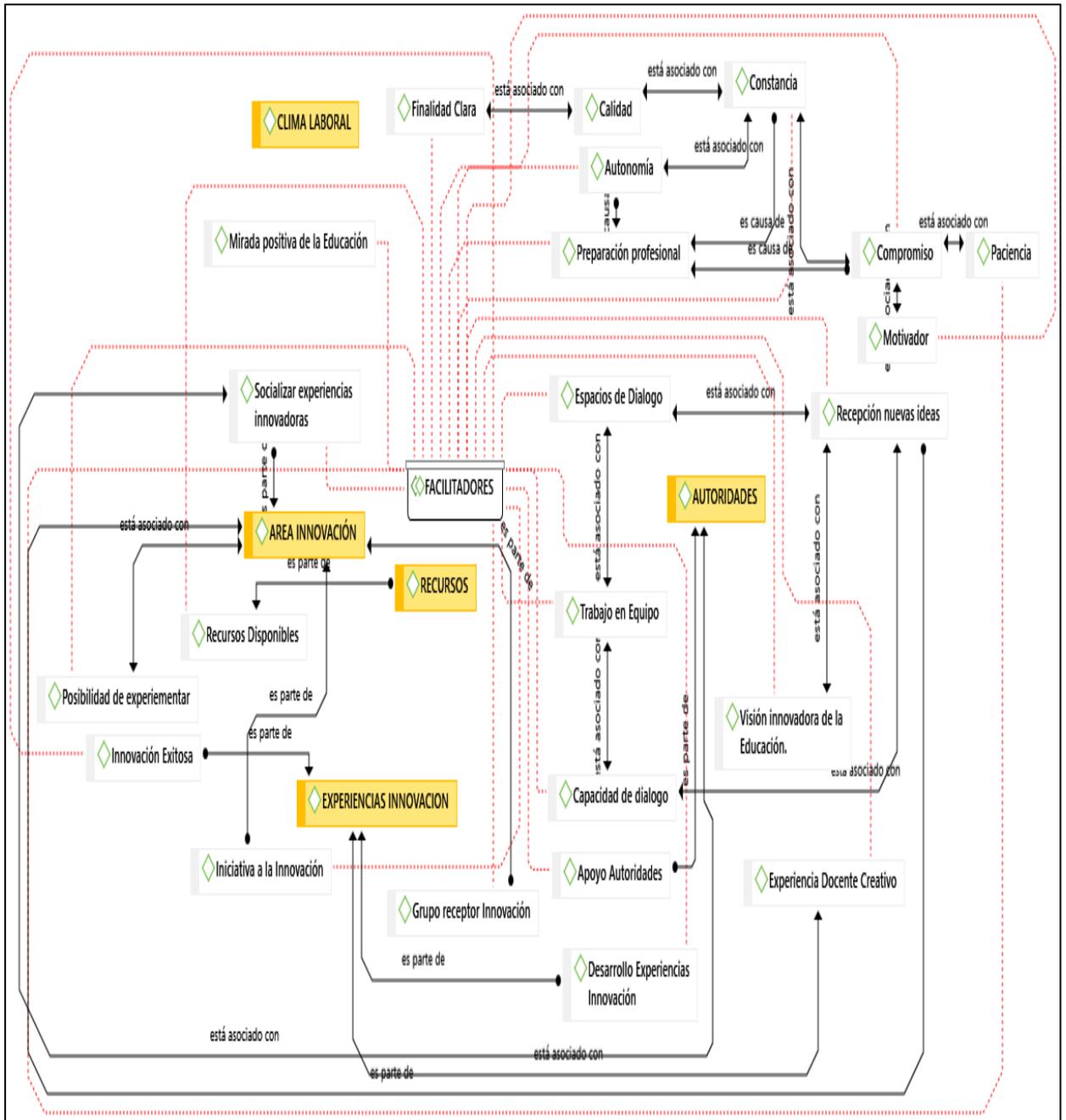
---

<sup>25</sup> Descriptor de asignatura: Contiene todos los aprendizajes esperados, contenidos, actividades y evaluaciones.

Entre los facilitadores se destacan algunos aspectos estructurales, ciertos liderazgos institucionales que han facilitado el desarrollo de la experiencia innovadora, pero por sobre todo resaltan los perfiles específicos de los docentes innovadores (a nivel personal, profesional y laboral) que los posicionan dentro de la realidad, como los principales protagonistas del proceso innovador.

Lo anterior se resume en la figura 5, donde se pueden observar los factores específicos que inciden favorablemente en el desarrollo de la innovación pedagógica en la institución, tomando en cuenta las dimensiones de estructura organizacional, disponibilidad de recursos, relación con autoridades, recursos disponibles y experiencia personal-profesional. Todos estos elementos y sus códigos respectivos, nos permiten visualizar de forma gráfica los facilitadores de la experiencia innovadora en la institución.

*Figura 5: Red Semántica N°6 Análisis de percepción de facilitadores de la innovación reconocidos por agentes directivos (fuente propia, obtenida a través de ATLAS Ti)*



Al analizar las percepciones de los directivos, fue posible identificar con claridad cuáles fueron los elementos que, según su experiencia, son necesarios para sustentar un proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje de corte innovador. Se reconocen, por lo menos, dos aspectos o elementos que favorecen la innovación: la estructura institucional y las características de los docentes innovadores que actualmente desarrollan innovación en la institución.

El primer factor, el institucional, como se mencionó en otro capítulo, es percibido tanto como facilitador como obstaculizador, lo que se explica por el carácter emergente de los procesos de innovación pedagógica en la institución, que se deduce de los comentarios tanto de directivos como de los propios docentes. Esta coyuntura puede ser comprendida por el reconocimiento de ciertos aspectos de la estructura institucional que favorecen la innovación. Esto se traduce, en la práctica, en que algunos de los directivos permiten o facilitan la realización de estas actividades innovadoras y aprueban su potenciación por medio de acciones de socialización de las experiencias innovadoras, tal como lo expresan en sus comentarios:

*De todas maneras, ya se habla de innovación, de investigación, se habla de desarrollo y una universidad llamada universidad sin eso no tiene cómo subsistir. Para nosotros es importante, creo que la labor nuestra es apoyar a nuestros docentes en ello. Trato de tener docentes que hagan investigación, desarrollo y que hagan diferentes actividades. (director Fernando).*

*Por ejemplo, tengo docentes que participaron en una investigación, concursaron y ganaron el proyecto. Me piden datos, me piden apoyo cuando tienen que salir, jugamos con el planificador un poco con las clases para que no afecten a los alumnos, en fin, lo que ellos necesiten. Yo me considero más que un director un gestor en ese aspecto. Yo soy quien debe tenerle las mejores condiciones para que el docente haga sus mejores clases. (director Esteban).*

*Ahora los profesores quieren mostrar, los que quieren hacer cosas quieren darlo a conocer en este nuevo contexto que estamos viviendo y los apoyo, y los impulso para que generen más ideas, para que generen proyectos, para que se metan más en el tema de la innovación, yo creo que para nosotros, inclusive para nosotros como directivos. Para mí es súper motivador tener que vivir este nuevo proceso. A lo mejor hasta un tiempo atrás uno lo veía un poco de lejos, pero cuando ya esto se empieza a impregnar en nosotros, a sentirlo*

*parte de la institución, de la sede, a vivirla en la sede como se está viviendo, para nosotros es súper motivador. Yo veo esta nueva etapa que viene. Quiero hacer muchas cosas. Ya partimos con este nuevo proyecto para después mostrarlo y decir, estos son los resultados que tenemos, sigamos adelante si tenemos un aula experimental tengamos dos, midamos los aprendizajes, veamos qué efecto tiene. Estamos súper motivados. Y si los directivos están motivados de alguna manera traspasamos a los profesores. Entonces yo creo que ha sido fundamental este nuevo contexto, estos proyectos transformacionales que hemos sido capaces de traspasar a los profesores. (directora Maribel).*

*Ahora, yo creo que en este proceso transformacional estamos viviendo, sin duda que muchos se van a sentir eh... desafiados, invitados a salir un poquito de esta monotonía (...) y que han estado por mucho tiempo porque se van a dar cuenta que otros de sus pares están haciendo cosas, ahora mucho con más respaldo institucional, me refiero, muchas veces alguien hizo algo por cuenta propia... como decía el vicerrector, no siempre es reconocido o menos pagado, pero aún así igual sentía que era parte de su responsabilidad, obligaciones para con sus estudiantes, más que con la institución, por ellos lo hago, ¿te fijas? (...) progresivamente estamos avanzando, yo creo que hoy muchos se van a sentir, entonces, invitados a hacer cosas (...) se van a empezar a sumar progresivamente, (...) y espero que se produzca entonces una especie de efecto dominó, donde tengamos muchos académicos dispuestos a innovar, a crear nuevas formas de trabajo con nuestros estudiantes, yo creo que eso va a pasar. (Director Esteban)*

El segundo factor facilitador es el perfil de los propios docentes innovadores que participan en la institución, tanto sus cualidades individuales como colectivas asociadas al trabajo innovador. A nivel individual, se destaca no tan solo en su preparación profesional, sino en la claridad de sus objetivos y cómo lograrlos, siendo acompañados de una capacidad de agencia caracterizada por la

búsqueda de excelencia y calidad de su quehacer innovador. Sumado a lo anterior, a nivel individual, se valora la capacidad de trabajo autónomo asociado a una actitud constante y comprometida que le permite llevar a cabo sus proyectos. Lo anterior, obviamente acompañado por una visión positiva de la educación y de la posibilidad de innovar en ella, lo que se refleja en lo que expresan los participantes:

*Yo creo que es un tema de compromiso, de sentir que tenía valor, que tenía trascendencia, que yo creo que es un poco..., que yo rescato mi trabajo (...), yo digo “tengo el agrado de trabajar en algo que sé afecta a las personas por lo que yo apporto”. Y eso es un poco la sensación que yo creo que es como un hilo, que la educación también tiene eso, que en el fondo está ahí, en un espacio en que está afectando y todo lo que uno hace, afecta. Y puede afectar bien, más o menos o no bien, pero (...) afecta. (directora Catalina)*

*Un profesor innovador, yo creo que tiene que ver con eso, han vivido experiencias que los han enriquecido o tienen una deuda consigo mismo, hay algo que dice que esta cosa no la he podido desarrollar bien en mí, tengo que hacerlo con esta gente o de alguna manera, aprendí tanto de esta experiencia que tengo que traspasarlo, es como dónde vas poniendo la pasión en las cosas. Profesor innovador tiene que ver con que las cosas no le han sido fáciles. En alguna parte de la vida ha tenido que lidiar con problemas igual que los alumnos que tiene, y eso le ha dado herramientas, de alguna manera descubrió que había herramientas posibles y que a lo mejor no es la misma siempre, para algunos sirve una cosa, para otros otras por eso siempre está buscando. Y creo que además son personas que tienen una capacidad de entrega impresionante. Son capaces de entregar más tiempo del que se requiere, están comprometidos más allá de lo que tú le pides, es como pasión no más, pasión. (director Rubén)*

De las cualidades colectivas que los directivos destacan de sus docentes innovadores, se destaca la capacidad de trabajo colaborativo que presentan. Esta se expresa por medio del reconocimiento de su habilidad para trabajar en equipo, su capacidad de diálogo (Alemán y Gómez-Zermeño, 2012), pero además por una condición personal, el ser receptivo frente a nuevas ideas asociadas a su quehacer, lo que le otorga una flexibilidad y una potencialidad de poder explorar perspectivas nuevas en la búsqueda de la mejora de su práctica docente.

Por lo anterior, y tal como lo he señalado antes, algunas de las condiciones clave para que los procesos de innovación educativa sean exitosos son, por una parte, que la institución cuente con un liderazgo que marcadamente apoye el cambio, que exista una “asignación nítida de responsabilidades” (Michavila, 2009, p. 6), que facilite “las condiciones para que los docentes puedan realizar un buen trabajo” (Horn y Marfán, 2010, p. 93), y por otra, dado que la innovación educativa “está íntimamente vinculada con la motivación, formación y evaluación del profesorado. Son los profesores los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones, tanto pedagógicas como tecnológicas, sólo son viables si cuentan con la complicidad y el protagonismo de los docentes” (Michavilla, 2009, p. 4).

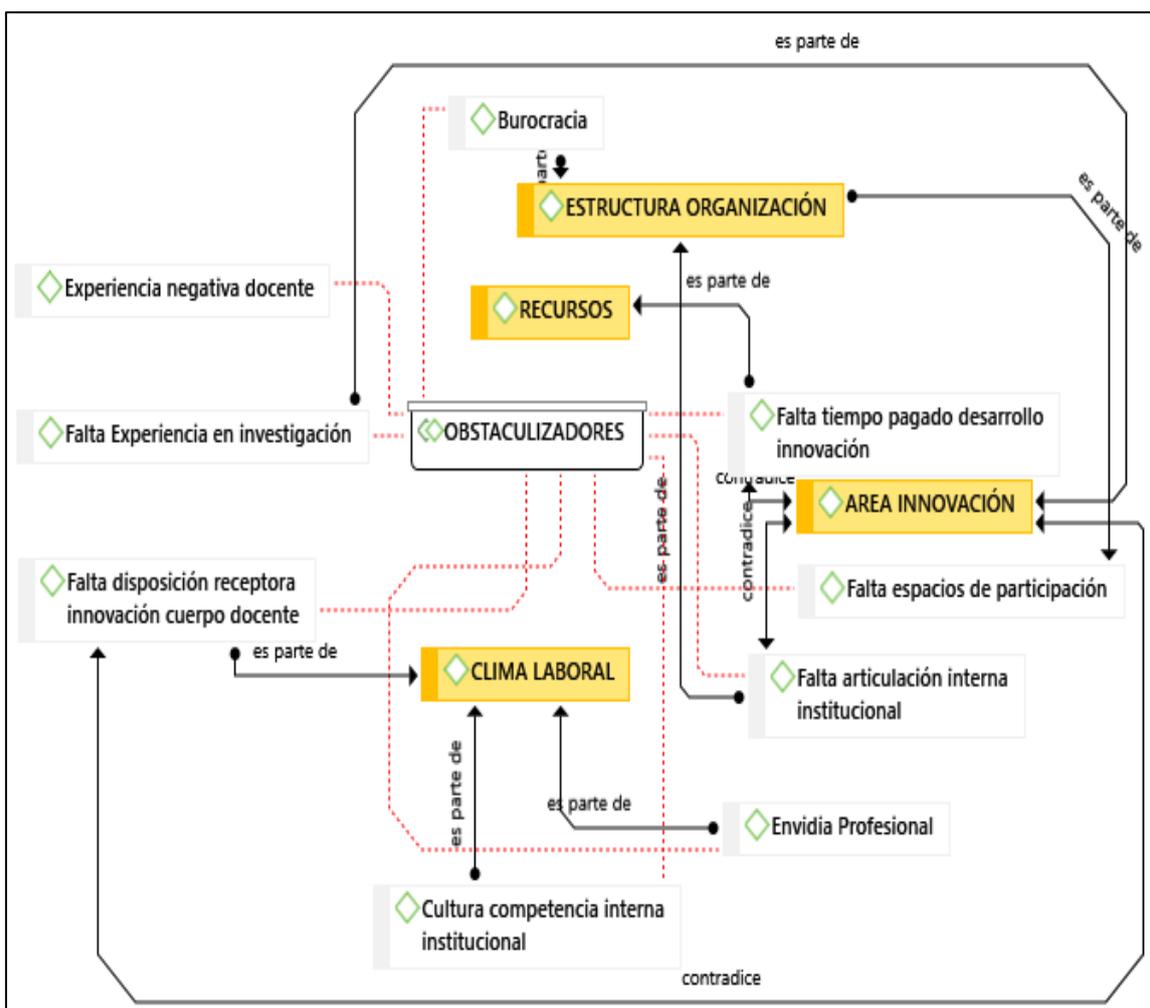
### 7.3.2 Obstaculizadores

Finalmente, en la búsqueda de dar cuenta de la realidad innovadora en la que se desenvuelve el docente innovador, los factores que obstaculizan o entorpecen el desarrollo de la innovación pedagógica en la institución no solo permiten mostrar lo específico del proceso de innovación pedagógica que desarrollan los docentes en la institución, sino que además permite identificar aspectos de mejora ante la posibilidad de sugerir a la institución avances o cambios que posibiliten un desarrollo más expedito de las iniciativas de innovación pedagógica.

Todo esto se resume en la figura 6, donde es posible observar la centralidad de los aspectos relacionados con la estructura organizacional, como la burocracia y

la falta de espacios de participación oficiales o legitimados por la institución, como los principales factores que inciden no solo dificultando el desarrollo de las innovaciones pedagógicas, sino también influyendo en la creación de un clima laboral desfavorable al desarrollo de este tipo de iniciativas.

Figura 6: Red Semántica N°7 Análisis de percepción de obstaculizadores de la innovación reconocidos por agentes directivos. (fuente propia, obtenida a través de ATLAS Ti.)



Al momento de analizar los obstaculizadores, es posible reconocer por lo menos cinco factores que dificultan el desarrollo de innovación pedagógica por parte de los docentes innovadores que trabajan en la institución. Ellos son: la estructura

institucional, los recursos disponibles, el clima laboral, los espacios de innovación y de trayectoria profesional.

En el caso de la estructura institucional, ésta se expresa, como he mencionado anteriormente, en un perfilamiento institucional que no contempla entre las funciones del docente el desarrollo de innovación pedagógica, sino que lo limita a un rol adscrito casi exclusivamente al ejercicio de la docencia. Es decir, una institucionalidad que no legitima formalmente la acción innovadora de los docentes, me refiero específicamente a su contrato laboral y la consideración de esta tarea en su asignación de carga docente, ya que en ésta está contemplado únicamente el trabajo en aula.

En el capítulo anterior mencioné que la instancia formal que permite a los docentes desarrollar innovación es el Concurso, sin embargo y dadas las restricciones en términos de presupuesto, sólo 26 proyectos pueden ser financiados al año, aunque se reciben más de 250 propuestas.

Otro aspecto que dificulta la innovación en la presencia de directivos muy apegados a los aspectos burocráticos de su gestión, la falta de articulación interna de la institución que no permite la ocurrencia masiva ni la legitimación de estas innovaciones pedagógicas. Lo que se expresa en el siguiente comentario:

*Una institución que se dedicaba solo a la docencia, que no investigaba, que no hacíamos nada más (...), siento que se abandonó mucho a los profesores en su formación en este sentido, entonces pienso yo que tenemos muy pocos profesores preparados para investigar, muy pocos profesores preparados y dispuestos a innovar.*  
(directora Pilar)

Parece ser el momento propicio para avanzar hacia los objetivos planteados, preparar a los profesores para que realicen las nuevas funciones encomendadas,

Es hora de no perder más tiempo ni de enfriar las ilusiones de los más innovadores. Para que la innovación docente sea eficaz hay condiciones

imprescindibles. Una es la implicación de todos los actores involucrados: los dirigentes académicos, los profesores, los responsables políticos, el personal técnico y de apoyo de la institución y los propios estudiantes. (Michavilla, 2009, p. 6)

Asociado al factor anterior, se reconoce la falta de recursos económicos que permitan financiar los procesos de investigación y desarrollo de innovaciones educativas. No se considera o reconoce como objeto de pago el tiempo que los docentes utilizan para la investigación, desarrollo y aplicación de innovación, ya que, dentro de la institución, como ya se ha mencionado, lo que formalmente se reconoce como objeto de pago es la hora de docencia en aula. Desde la formalización del trabajo de investigación, el proyecto contempla la reducción de carga académica frente a curso, para así entregar espacios de desarrollo para la innovación e investigación. Sin embargo, aún no es posible implementar en su totalidad dicho proyecto, con lo cual los docentes aún no disponen de tiempo para estas actividades.

El clima laboral o cultura laboral de la institución también es un factor en contra del desarrollo de la innovación. No sólo existe la competencia interna que caracteriza el clima de la institución, sino que, sumado a esto, la envidia profesional que se da entre los pares docentes, y que se acentúa frente a los innovadores, especialmente cuando su trabajo es reconocido, en este caso cuando es presentado y socializado en la institución a través de las opciones disponibles para ello y que presenté en el capítulo 6.

Lo anterior, se traduce en una falta de disposición frente a la recepción de las innovaciones por el cuerpo docente en general, quedando solo restringida la experiencia y su transferencia a un grupo reducido de docentes que comparten la afinidad por el desarrollo de innovaciones pedagógicas. Ello es reconocido por los directivos:

*La estructura no favorece mucho de repente. Debes obtener muchos permisos, convencer a mucha gente que la cosa funciona. Lo otro es*

*la interpretación de la gente que está en la estructura. Si bien la institución tiene una estructura matricial, sigue siendo piramidal, o sea tienes más jefes, no tienes más colaboradores, entonces eso complejiza un poco el accionar de la gente que quiere desarrollar cosas distintas y novedosas. (...) en términos generales en la institución (...), lo otro que obstaculiza es que somos muy competitivos entre las sedes. Una vez nos compararon con otra sede según la tasa de reprobación. (director Rubén).*

*Yo creo que el contexto los puede detener, yo te hablo por ejemplo del contexto como el ambiente, el clima laboral que ellos están percibiendo, si lo ven muy tenso van a tratar de pasar lo más desapercibido posible, y yo creo que sí les va a afectar, no creo que van a ser igual. Si ellos están cómodos y tranquilos y en un ambiente acogedor y grato, y se sienten con la libertad de presentar proyectos, ellos van a hacerlo, pero si están con desagrado, si ven puros problemas no, se van a aguantar, se van a quedar más de bajo perfil sin hacer tanto cambio. (directora Magdalena)*

Analizar en esta investigación las trayectorias profesionales y el desarrollo de la identidad docente, me permite visualizar, a partir de lo presentado por Bolívar (2005), que la reacción que tienen algunos educadores, independientemente de las condiciones contextuales en las que se encuentran trabajando, emergen producto de

La compleja red de relaciones y vivencias, que aparecen en los discursos que conforman los modos de sentirse en el trabajo, con efectos performativos en lo que son y sienten. (...) producto de una socialización específica vinculada con la construcción de la identidad profesional y – como tal – subjetiva o personal, con la faceta más estática o común de componentes, entre los que hemos distinguido un conjunto de categorías propias de la autodefinición de la identidad. Esto supone comprender tanto los procesos

cómo se han construido, como las vivencias comunes en los contextos de trabajo. (p. 18)

Lo anterior, no justifica en lo absoluto la compleja condición en la que el docente innova o se enfrenta al desafío de realizarlo, sino que permite comprender sus preocupaciones, dado que es uno de los aspectos que condiciona la percepción del docente frente a la innovación, me refiero a las experiencias vividas en diversos contextos y vinculadas a la innovación, investigación y docencia. Tal como lo señalan Bolívar, Fernández y Ruiz (2004), lo anterior condiciona

Cómo los docentes viven, subjetivamente, su trabajo y las condiciones de satisfacción e insatisfacción, la diversidad de sus identidades profesionales, entendidas por nosotros como su espacio de identificación personal, su percepción del oficio, las actitudes ante el cambio educativo, la trayectoria profesional y su proyección en el futuro, percepción del estatus y del reconocimiento social, y – en fin – su relación con el sistema social. (p. 7-8)

Relacionado con lo anterior, el siguiente factor obstaculizador, que se explica a partir de los elementos recientemente expuestos, es el área propia de innovación que se desarrolla a partir de las condiciones estructurales y de clima laboral que caracterizan a la institución. De esta forma, nos encontramos ante un ámbito de la innovación institucional que se caracteriza no tan solo por una falta de articulación con una estructura que no lo reconoce formalmente, sino además por la falta de espacios de participación. Esta realidad se refleja en los comentarios de los directivos entrevistados:

*(...) Hay un grupo de profes que van en avanzada y aprovechan todo eso. En el tema del desarrollo académico, por ejemplo, los profesores todavía no entienden cómo los beneficia a ellos porque solo esperaban un beneficio monetario y lo que le importaba era la jerarquización. Y todavía no entienden la dinámica de la reforma. (...) La investigación ha servido para evidenciar a aquellos profesores que en forma aislada hacían investigación. En la sede tenemos profesores*

*que han hecho varias publicaciones que nosotros estamos apoyando, pero nos ha costado encontrar una estructura, pero yo creo que por miedo a la estructura que teníamos antes. Debíamos, hace mucho tiempo, haber conformado el equipo de investigación, pero ahí estamos, si teníamos gente para hacerlo, pero nos ha costado armar el equipo por un tema de interpretación. También he intentado comunicarme con casa central para que vengan a instalar y a enseñar cómo se hace y no ha pasado nada. (director Rubén)*

Es difícil no empatizar con la posición de algunos docentes que ven cómo de una forma abrupta se les cambian las condiciones laborales, por años se les dijo que sólo debían dedicarse a la docencia y ahora se les demanda que dediquen tiempo a innovar y a investigar, sin que las condiciones contractuales cambien, sin una definición clara del estatus al que pueden optar y a qué procesos de formación podrán someterse. Aunque existan las estructuras formales definidas y en funcionamiento, éstas no miran las trayectorias, la formación, las rutinas, los prejuicios y preconcepciones del docente. En este aspecto, Murillo (2006), presenta a Fullan (1993), planteando ocho lecciones que me parecen importantes de resaltar en este contexto, como una forma de expresar lo que lleva tiempo en conocimiento del mundo académico y parece no ser reconocido en la institución investigada:

- ♣ Lección 1: Lo importante no puede ser impuesto por mandato (cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse).
- ♣ Lección 2: El cambio es un viaje, no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones, y algunas veces llega a ser perverso).
- ♣ Lección 3: Los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).
- ♣ Lección 4: La visión y la planificación estratégica vienen después (visiones y planificaciones prematuras, ciegan).

- ♣ Lección 5: Ha de existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo (no hay soluciones unidimensionales al individualismo ni al pensamiento grupal).
- ♣ Lección 6: Ni la centralización ni la descentralización funcionan en solitario (tanto las estrategias de arriba a abajo como las de abajo a arriba son necesarias).
- ♣ Lección 7: Es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).
- ♣ Lección 8: Cada persona es un agente del cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos). (p.21-22)

¿Cuántos errores se han cometido? Varios de ellos, quizás todos lo que provoca que los docentes se sientan poco importantes, no se les ha ayudado a comprender que “su trabajo marca una diferencia en la vida de los alumnos” (Arón y Milicic, 2000, p. 15).

#### 7.4 A modo de conclusión

El análisis cualitativo realizado a partir de las percepciones de los directivos de la institución nos ha permitido un acercamiento a nivel meso de la realidad de los docentes innovadores, ya que nos ha entregado tanto la visión institucional como personal en relación con el desarrollo de la innovación pedagógica. De esta forma, por un lado, fue posible tener una perspectiva de cómo se articula la innovación pedagógica en el contexto institucional, identificando los facilitadores y obstaculizadores de su desarrollo. Y, por otro lado, permite tener la visión del tipo ideal de docente innovador con la cual trabajan los directivos de la institución.

Al realizar el análisis de factibilidad de la innovación en la institución, los principales facilitadores son, por un lado, el actuar de algunos directivos como promotores y garantes de estas dinámicas de cambio e innovación en la institución, generando estrategias alternativas que permitan solventar el

desarrollo de esas iniciativas. Lo anterior no tendría sustento sino se reconociera la calidad de los docentes que desarrollan innovación pedagógica en lo institucional, como personas que presentan capacidades de trabajo y agencia sin los cuales pareciera ser difícil pensar en llevar a cabo la empresa innovadora, más ante una estructura institucional que no lo legitima formalmente. Mención aparte, y que es destacada por parte de los entrevistados, es la capacidad de trabajo colaborativo (Vaillant, 2016) de los docentes innovadores, reconocido como un elemento central y estratégico para la subsistencia de las experiencias innovadoras en la institución, que se potencia por otras características personales y profesionales que posicionan ventajosamente al docente ante la autoridad institucional. Se destaca el compromiso, la capacidad de diálogo, la excelencia profesional y académica y liderazgo. Este último es un factor clave para que, por medio del ejemplo, se pueda modelar y redefinir al grupo de docentes al que pertenece (Hernández, 2013), esencial para poder sostener en el tiempo y generar sinergias con otros docentes innovadores, posibilitando la generación de grupos de trabajo con docentes innovadores.

Que la variada y cada vez más compleja demanda que la sociedad le plantea al ejercicio de la funciones docente, hacen recomendable que el profesor disponga en su desempeño laboral de las competencias propias del liderazgo transformacional, que le permita propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos, inducir el cambio y la innovación en las instituciones educativas y, sobre todo, promover grupos de trabajo donde pueda conformarse una comunidad educativa que posibilite la consistencia, coherencia de las visiones, motivaciones, compromisos de sus integrantes. (González, 2011, p. 259)

En síntesis, los directivos reconocen en el docente innovador un estilo de liderazgo transformacional (González y González, 2012), ya que reconocen cierta visión de logro de metas, motivador y emprendedor. A nivel interaccional este tipo de liderazgo está abierto al cambio y al trabajo colaborativo.



## Capítulo 8:

### La mirada del docente innovador

La dificultad no es tanto concebir nuevas ideas como saber librarse de las antiguas.  
John Maynard Keynes, s/p.<sup>26</sup>

#### 8.1 Introducción

En este capítulo trabajaré el nivel micro de la institución, es decir, en el desarrollo de los análisis de los relatos presentados por los docentes innovadores, identificando tres dimensiones (personal, profesional y laboral), que han colaborado en la comprensión de sus trayectorias innovadoras.

En relación a los objetivos, expongo los itinerarios de docentes innovadores de la institución, mapeo las principales características que podrían identificarlos como docentes innovadores y recorro los itinerarios de desarrollo personal, de formación y laborales de los docentes innovadores, desde la mirada de los propios actores, en este caso los docentes innovadores, tal como lo muestra la tabla 13 .

*Tabla: 13 Participantes en las entrevistas. Marcados en gris los entrevistados.*  
(Elaboración propia)

6 docentes innovadores (2 por proyecto en 3 sedes distintas)	1 director Académico por Sede (3 sedes)	1 asesor pedagógico por Sede (3 sedes)	1 director de Carrera por Sede (3 sedes)
---	--	---	---

<sup>26</sup> Frase extraída de <https://elbotedelasfrases.wordpress.com/2010/05/25/john-maynard-keynes-1/> 11-06-2019

## 8.2 Perspectiva de los docentes

Como ya se ha explicitado, el procesamiento de la información se realizó a través de la técnica del Análisis de Contenido (Schreier, 2012). Se inició con el proceso de codificación selectiva (Malterud, 2001), luego se organizaron las categorías previamente definidas para proceder a interpretarlas de forma organizada realizando clasificaciones y agrupaciones.

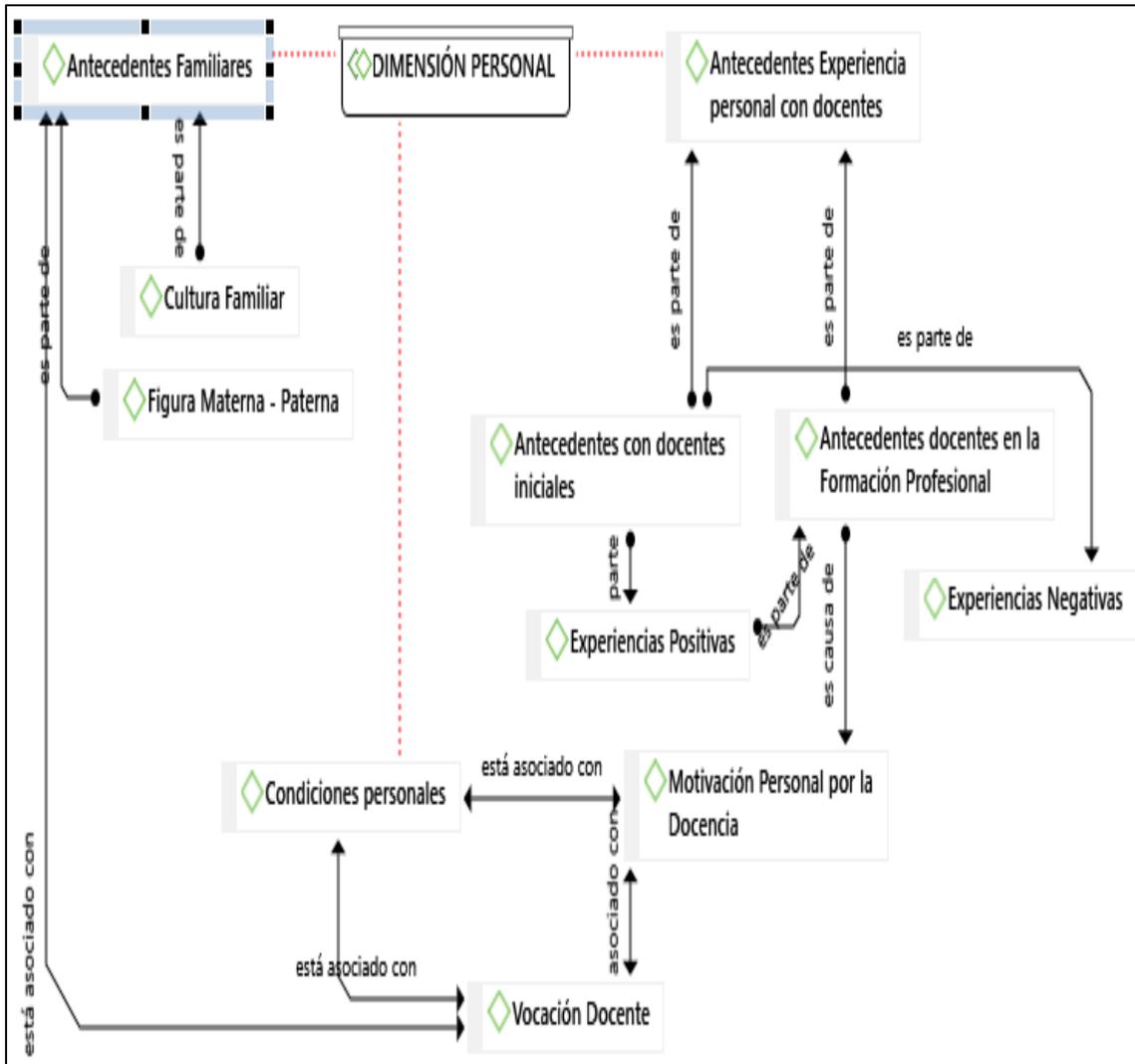
### 8.2.1 Dimensión personal

El ámbito personal del docente universitario, sus itinerarios o trayectorias de vida son esenciales para entender su actual estilo de ejercicio como docente, y en este estudio de caso, como docente innovador. Para poner de manifiesto el perfil innovador, el profesor universitario necesita conocer y reflexionar en torno a su estilo docente, con la finalidad de poder generar cambios y desarrollar un crecimiento como profesional (Delgado, 2018).

De esta forma, la trayectoria personal se entiende como la búsqueda en sí mismo y en los otros de los elementos necesarios para poder construir sus propios itinerarios de desarrollo profesional e integral (La y Lucarelli, 2003).

Respecto de ello, la red semántica n°1 expone la relación que se da entre las experiencias familiares y las vinculadas al ejercicio de la labor docente en distintos niveles educativos. Dando cuenta de los procesos de socialización primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 2001), donde la familia y la escuela marcan positiva o negativamente el proceso de construcción de una identidad como docente innovador.

*Figura 7: Red Semántica N°1 Análisis de la dimensión personal de docentes innovadores (fuente propia, obtenida a través de ATLAS Ti.)*



La dimensión personal, entendida como el reconocimiento de la trayectoria, la motivación y satisfacción de los profesores, es un aspecto que ha tomado valor en la comprensión de la docencia en general, y en especial el caso particular de los profesores de educación superior innovadores participantes de este análisis. Según Zabalza (2009), es una dimensión clave para poder comprender la capacidad de influencia en los estudiantes, ya que es el aspecto personal, según el autor, el que determina las relaciones e interacciones entre profesores y estudiantes. En la misma línea, el ámbito personal del profesor es considerado como uno de los factores que influyen en su desarrollo profesional (Caballero y Bolívar, 2015).

Un aspecto relevante vinculado a la dimensión personal es lo relacionado con las trayectorias de vida personales, que son las que marcan las transiciones de

una etapa a otra y que influyen o determinan las elecciones de vida de las personas, marcadas por eventos que impactan significativamente en la construcción de la identidad. Se relaciona con la emergencia de nuevas capacidades y cambios en sus representaciones, desarrollando entornos, resignificándolos y cambiando las formas de posicionarse en ellos (Sepúlveda y Ugalde, 2010). sinérgicos entre sí. A pesar de esto, en base a las percepciones de los docentes innovadores entrevistados, y en la búsqueda de dar una respuesta a las preguntas de esta investigación, es que me fue posible identificar dos grandes temas, a partir de los cuales se articula la inspiración docente de los entrevistados. Uno es las condiciones personales y, el otro, la motivación por la docencia.

Las condiciones personales se vinculan, en este caso, particularmente al contexto familiar y cómo éste influye en la configuración de la identidad de la persona, una identidad que permite comprender y reconocer ciertas características que después se consolidan en su actualidad laboral, que se plasman y desarrollan en el ejercicio de su actividad profesional.

La influencia de las figuras parentales es un primer elemento que es posible reconocer. Se identifica un aspecto cultural a nivel de estructura familiar de tipo matriarcal, donde preferentemente la visión de género y sus roles asociados (padre y madre), son los que determinan la forma en que se definen las interacciones que se dan al interior del grupo familiar. Por su parte, el rol más valorado en las entrevistas, a nivel general, es la figura de la madre, como la encargada del desarrollo directo de la crianza en la vida cotidiana, en la que se incluye la preocupación por el cumplimiento de las obligaciones escolares. Tal como lo expresan los docentes:

*...Mi mamá fue una persona muy empeñosa, emprendedora, la mamá trabajaba y nunca se despreocupó de nosotros, siempre atenta a todo lo que nos pasaba. No era de la mamá de piel, o sea que venga para acá mi hijito, un acurruco<sup>27</sup>, no, la mamá decía “usted hizo esto,*

---

<sup>27</sup> Acurrucar: Acunar, abrazar, consolar.

*apechugue<sup>28</sup> con esto”, “tiene que estudiar, cuando tiene prueba, se pone a estudiar hoy día” y de alguna manera eso nos enrioló a todos, a todos los hijos... (docente Rocío)*

*Soy el tercero de seis hermanos y pienso que la influencia me ayudó en toda la familia, en todos los hermanos fue la mamá, porque el papá salía a trabajar, entonces la mamá nos leía cuentos, nos hizo desarrollar todas las funciones básicas muy tempranito... (docente Roberto)*

En la construcción de la historia personal, los aspectos involucrados son múltiples y

En tanto el padre, en este marco cultural patriarcal, generalmente cumple el rol de proveedor, un rol que se caracteriza por ser más lejano y ausente del desarrollo, no solo de las labores directas de crianza, sino también, relacionado con nuestro estudio, respecto del acompañamiento y apoyo en temas académicos, lo que se refleja en este testimonio:

*Yo no rescataría mucho de mi papá. Mi papá era una persona muy conservadora, era una persona muy proveedora, siempre lo fue y después cuando no estuvo con nosotros igual siguió siendo, pero él quería que yo no estudiara, es de las mentalidades muy antiguas donde la mujer tenía que quedarse en la casa entonces ya yo estaba, (...) terminé la enseñanza básica, estaba entrando a la enseñanza media y ya el papá no quería que fuera a estudiar porque las niñas eran de la casa, al igual que con mi hermana que era menor que yo, las niñas eran de la casa y no quería que nosotras estudiáramos. (docente Roberto)*

Independiente del rol predominante de la madre como gestora y garante de la crianza y del cumplimiento de los deberes escolares de sus hijos, y de la figura del padre que en principio podría ser reconocida como distante y sólo preocupado del rol de proveedor, esta realidad no es tan taxativa, sino que también es posible reconocer a un padre preocupado de la formación educativa

---

<sup>28</sup> Apechugue: Responsabilícese.

de sus hijos, especialmente por medio del ejemplo, basado en su experiencia de vida, un modelo de superación y de esfuerzo, así se señala en las entrevistas:

*Mi papá, sí mi papá, bueno mi mamá tradicional familia, ama de casa mi mamá, papá mecánico, sí creo que mi papá, no estoy no levantando el rol de mi mamá, pero mi mamá más en su rol de la casa, pero mi papá yo diría que él fue una persona mucho más busquilla<sup>29</sup>, realmente del campo a la ciudad se capacitó, (...) terminó validándose, yo lo veía también como una persona que desde la nada surgió. (docente Ernesto)*

En relación con las figuras paternas, los entrevistados reconocen y valoran algunos rasgos de personalidad que son relevantes para entender el rol innovador que ellos desarrollan en la actualidad, en el ámbito del desarrollo de la docencia y en el ejercicio profesional. Son características de la personalidad, como la capacidad inventiva, investigadora y de resolución de problemas, entre otras, que se pueden asociar *a priori* con un estereotipo o ideal tipo de lo que podría ser un profesor innovador. Son elementos que son reconocidos por los entrevistados como relevantes y que han marcado sus trayectorias personales y profesionales y así lo han señalado:

*...siento que mi vida no ha sido fácil, ha sido como sacadas de mugre<sup>30</sup> muchas veces, si bien es cierto no tanto como mi papá y como mucha gente hoy día, pero ha sido como, (...) trabajar, con hartito trabajo, o sea creo que hoy día soy el resultado de mucho trabajo, me cuesta hartito (...) pero le doy, le doy, un poco obsesivo en términos de personalidad... (docente Ernesto).*

*Sí, inquieto, (...) si yo soy así, todo el rato como te digo inventando cuestiones, soy muy inventor, mi papá era inventor, era inventor, pero desde la mecánica, entonces hacía piezas, era un tornero, tú sabes lo que hace un tornero, hace piezas, entonces le traíamos una pieza que*

---

<sup>29</sup> Busquilla: empeñoso, se las rebusca, ingenioso.

<sup>30</sup> Expresión popular que señala un gran esfuerzo sostenido en el tiempo.

*estaba quebrada por ejemplo y él tenía que construir esta pieza. (docente Ernesto).*

*Mi papá es profe, es profe de inglés. Mi papá es el típico teórico, una persona muy estudiosa, de mucho libro, de mucha lectura, de mucho análisis, pero le cuesta el diario vivir. Mi mamá es todo lo contrario, es una persona que resuelve problemas de la vida diaria, ya vamos practicando, vamos haciendo cosas, nada de la teoría. Entonces ahí hay un balance que con los años empecé a descubrir, con los años, chico no, uno ve al papá, la mamá, pero felizmente papás muy presentes, todo el tiempo estaban al lado mío, de todos. (docente Raúl)*

Otro aspecto, en el ámbito de la personalidad, además de la vida personal, son las relaciones familiares y antecedentes familiares de ejercicio de la docencia, los amigos y personas significativas que influyen en el proceso formativo del docente (Feixas i Condom, 2004). Específicamente las percepciones de los docentes innovadores se relacionan con aspectos de la cultura familiar, pero enfocada específicamente en cómo influyen en sus trayectorias educativas y de formación profesional (Elder y Shanahan, 2007).

Me refiero específicamente al valor que le da el grupo familiar al tema del “ser profesional”. No es un aspecto que se les haya consultado directamente, pero que surgió como un discurso espontáneo por parte de los docentes innovadores, al momento de dar cuenta de su historia familiar, específicamente la de los hermanos. Se reconoce como un valor, algo que se tiene que destacar, una especie de mérito o logro, como un hecho relevante en la configuración de la trayectoria de vida.

Como ya señalé, los profesores innovadores espontáneamente mencionan no sólo su identidad como profesional sino también hacen referencia a la calidad de profesionales del resto de los miembros de su familia. Se puede interpretar, por una parte, como la valoración del estatus que da el hecho de ser profesional, frente al que no lo es, en tanto un atributo que valida como trabajador, pero a su vez, en el ámbito personal. Se reconoce un mérito personal que tiene que ser

explicitado, o según lo plantea Bourdieu (2015), como un elemento de distinción y de movilidad social, en base a las credenciales que otorga el haber logrado terminar su formación como profesional, lo que se refleja en este comentario:.

*Bueno, mi familia en realidad es una familia normal, chilena normal, santiaguina. Nosotros somos cinco hermanos, los cinco profesionales actualmente, los cinco hemos perdurado en los trabajos, hemos sido constantes y nos hemos ido adaptando a los trabajos que hemos obtenido, no somos que vamos cambiando de año en año de lugar de trabajo... (Docente Rocío)*

Un matiz que es posible observar en relación al tema del valor y el mérito asociado al status de profesional, se vincula con la proyección familiar, de padres a hijos, de la necesidad de proyectar una mejora en las condiciones de vida de sus hijos, de padres no profesionales a hijos profesionales, o de padres profesionales a hijos con profesiones valoradas socialmente (medicina, derecho, etc.), marcados con la impronta de “ser alguien en la vida”, la que se da especialmente a partir de titularse como profesional (Dávila y Ghiardo, 2008). Lo que parece importante para esta entrevistada:

*Yo elegí mi profesión porque obviamente tenía claro que era una persona muy lista. Mi hermana mayor había estudiaba derecho y mi hermana que venía después estudió Trabajo Social y di la prueba<sup>31</sup> me fue bien pero no tan bien como yo quería, debía haber sacado unos 680, 690 en ese tiempo pero me alcanzaba para entrar a estudiar por ejemplo Derecho, que era un poco lo que quería mi papá y en la Universidad de Concepción<sup>32</sup>, pero yo no quise porque con la experiencia de mi hermana en Derecho no me gustaba(...). (docente Antonia)*

No solo se valora el logro, sino también se reconoce el esfuerzo para alcanzar el objetivo de ser profesional, esfuerzo entendido como un valor inculcado por los

---

<sup>31</sup> Prueba de selectividad universitaria (PSU). En ese tiempo P.A.A. (Prueba de aptitud académica), hoy P.S.U.

<sup>32</sup> La tercera mejor universidad pública chilena (después de la Pontificia Universidad Católica y de la Universidad de Chile).

padres y exigido a la vez. Es la autoridad paterna la que influye no sólo en la valoración de la educación (asociándolo a recompensas o castigos por el no cumplimiento de las expectativas), sino también vinculándolo a un proceso de mejora de oportunidades para la vida, para poder desenvolverse con ventajas comparativas frente a otros que no tienen un título profesional, ello es reconocido y valorado:

*Entonces todo lo mirábamos así, bueno en nuestra generación, nadie era profesional, yo creo que mi papá por una parte, y segundo también la constancia, sabes creo que es una virtud, no sé de dónde salió, cuando yo salí del colegio, mi papá también me dijo, "si te va mal en la prueba de aptitud,, trabajas o estudias, tú sabes que hay dos alternativas" (...), siento que mi vida no ha sido fácil, (...) con harto trabajo, o sea creo que hoy día soy el resultado de mucho trabajo. (docente Ernesto).*

*En el colegio, en la básica<sup>33</sup> estudiaba más porque era más exigente y sobre todo estudiábamos porque mi papá siempre nos ofreció incentivos, así como: "si sacan promedio 6,6<sup>34</sup> a final de año les regalo no sé qué cosa", entonces, no sé si era por eso pero, ese era un elemento al menos y de hecho las que nos protegía un poco de las exigencias escolares era mi mamá, era como: "no se preocupen, disfruten, sean niños, jueguen". Mi papá era como bien exigente con el tema de las notas. Y en el liceo<sup>35</sup>, como que ya no necesité estudiar mucho porque no era muy difícil, no era muy alto el nivel y ahí era como hacer lo justo no más y me iba bien, en la básica había que estudiar más. (docente Juan)*

---

<sup>33</sup> Básica: Educación primaria.

<sup>34</sup> Escala de notas hasta el 7.0

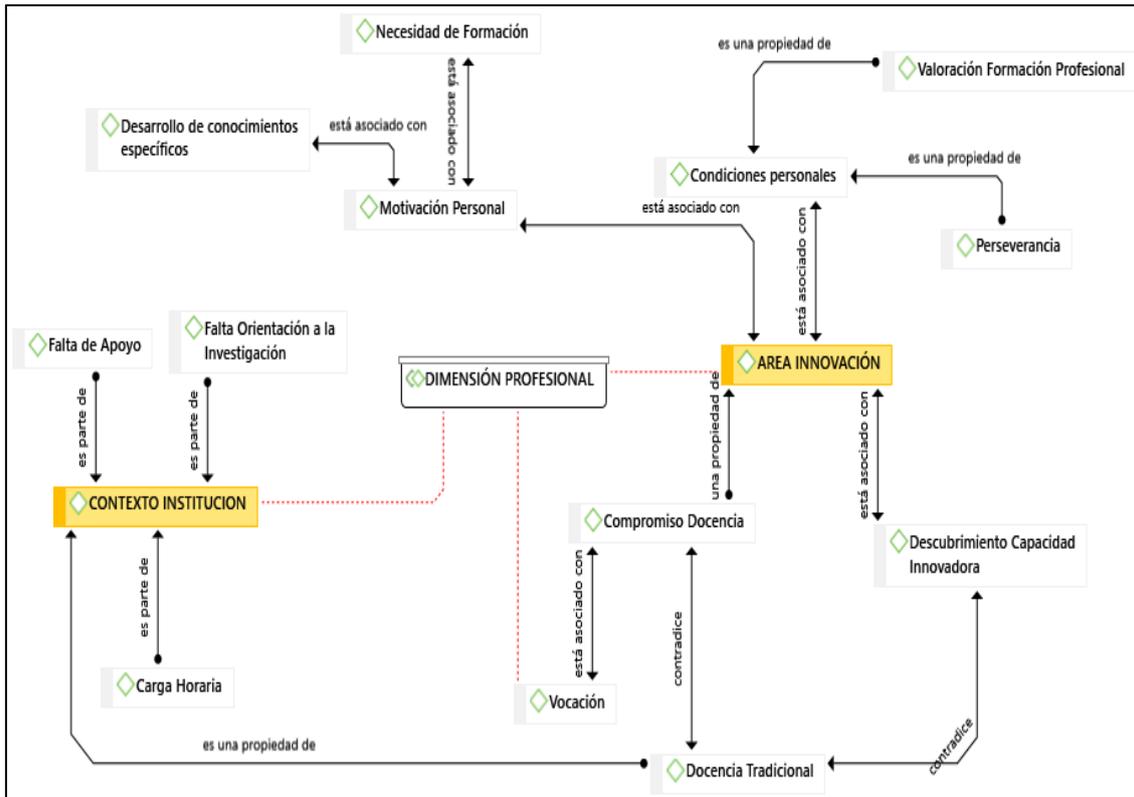
<sup>35</sup> Liceo: Educación secundaria.

## 2.2 Dimensión profesional

Esta dimensión representa el proceso de formación profesional, no necesariamente formación como docente. Este se encuentra mediado por las experiencias personales y las oportunidades que están a su disposición a lo largo del transcurso de este itinerario profesional, que no dependen solamente del esfuerzo o estrategia utilizada para lograr los objetivos proyectados personalmente por el profesional (Zabalza, 2009). Este no se supedita exclusivamente a la formación profesional pura, sino que da cuenta de experiencias durante la formación que le permiten tener una visión de la realidad educativa, conocer recursos didácticos, formas de motivar o no al estudiante y ponerse en contacto con distintas metodologías de enseñanza (Serrano y Pontes, 2016).

Teniendo esto presente, la red semántica N° 2 que presento a continuación muestra los diálogos y conflictos que se dan entre el quehacer profesional innovador y las condiciones institucionales en que se desarrolla la innovación educativa, cómo influyen las características y condiciones personales y profesionales de los docentes para enfrentar un contexto que no legitima formalmente su quehacer, generando entre otras consecuencias, un conflicto entre el desarrollo de una docencia tradicional y otra de carácter constructivista.

*Figura 8: Red Semántica N°2 Análisis de la dimensión profesional de docentes innovadores (fuente propia, obtenida a través de ATLAS Ti.)*



La dimensión profesional es entendida como aquella que expresa la formación y experiencia con la que el docente cuenta, que le permiten un mejor conocimiento de su realidad disciplinar. No es necesariamente educativa de modo explícito, pero se puede inferir a partir de las experiencias educativas, marcadas por la impronta de sus docentes o formadores a lo largo de su proceso formativo, experiencias que puede integrar a su trabajo docente, como por ejemplo, la capacidad de desarrollar una docencia motivadora (Serrano y Pontes, 2016). En el marco de una docencia innovadora, se relaciona con una búsqueda activa por nuevas estrategias pedagógicas, alejadas de los modelos tradicionales directivos, y más cercanos a un modelo pedagógico de corte constructivista.

Al revisar los discursos de los docentes innovadores que formaron parte de este estudio, fue posible identificar tres aspectos o temáticas intrínsecas a los actores entrevistados. Un primer elemento identificado está vinculado a las condiciones personales que destacan de los docentes innovadores (Zabalza, 2009), y que se

relaciona con las predisposiciones y capacidades que tienen, que le son propias y distintivas de otro tipo de docente en general y así las reconocen:

*Porque yo pienso que uno que trabaja en educación o donde trabaje siempre tiene que estar innovando, buscando distintas herramientas, entonces yo creo que, soy un convencido de que uno tiene que hacer innovación para entretenerse, si esta cosa uno tiene que hacerlo bien, ya a estas alturas de la vida pienso que uno en el trabajo se tiene que divertir, uno tiene que ser entretenido no solo para uno, tiene que ser entretenido para los estudiantes. (docente Roberto)*

La perseverancia y el marcado interés por el desarrollo profesional, por una parte, vinculado a su experiencia positiva o negativa vivida durante su formación, le permitieron desarrollar una impronta motivacional relacionada con la búsqueda de formas de entregar la enseñanza, bajo la premisa de cómo enseñar sin repetir las malas experiencias vividas en su propio proceso formativo. Lo anterior se refleja en lo señalado por los entrevistados:

*Bueno, tengo que buscar cómo hacer que los chiquillos<sup>36</sup> primero se entusiasmen por la especialidad, adquieran todos aquellos hábitos de estudio, y hábitos escolares que no adquirieron en la enseñanza media ni en la básica, y por otra parte tratar de nivelar, desde el punto de vista de las herramientas matemáticas, de la escritura, la comunicación, entonces frente a todo eso yo creo que los profesores (...) hacemos algo distinto, porque uno podría hacer más cosas en realidad, pero buscando algún método nuevo es para eso, la motivación de que los estudiantes aprendan. (docente Roberto).*

*“mira ... yo aprendí hasta de los malos profes y es muy cierto, del profe bueno, obviamente que aprendes mucho de él y del profe malo también, te enseña cómo no tienes que hacer las cosas. (docente Raúl).*

---

<sup>36</sup> Expresión utilizada para referirse a los niños y jóvenes.

Sumada a lo anterior, es posible identificar una motivación particular por el ejercicio de una docencia innovadora (Ríos, 2009), sustentada en una vocación o afinidad personal por el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras y activas, que vayan más allá de los modelos tradicionales de enseñanza, donde la verticalidad en la relación docente – estudiante es la que predomina, y donde el estudiante es un mero receptor de conocimientos. Es decir, la vocación por la educación está marcada por el compromiso y la capacidad de poder involucrarse en un proceso constructivista de enseñanza, donde su rol de docente esté orientado a la mediación y al desarrollo de estrategias de aprendizaje activas, en las que él junto a sus estudiantes son copartícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algo que los docentes reconocen:

*Pero yo me cuestiono, yo le digo, (...) estoy viendo un contenido, me cuestiono cuando lo veo el segundo semestre, les digo "y entenderán esta cuestión los chiquillos, me pregunto yo" y me digo, qué pasa si lo hago de otra manera y me empiezo a reformular yo mismo, (...), qué pasa si lo hago de otra manera y ahí me pueden pasar dos cosas, que es peor o mejor, y no necesariamente han sido mejores, lo cambio, entonces pero... (docente Ernesto).*

*El ABP funciona cuando profe y alumno funcionan y no funciona cuando profe y alumno no funcionan. Entonces es responsabilidad del profe a pesar de que es una metodología activa, trazar el camino para donde vamos a caminar, vamos para allá, esto es lo que quiero, súper importante la retroalimentación. (docente Raúl).*

Finalmente, en relación con los aspectos propios de la dimensión profesional que caracterizan a un docente innovador, está la necesidad de formación continua y el desarrollo de conocimientos específicos (Matus, 2013), que en el caso de nuestros docentes se manifiesta en la especialización de las estrategias pedagógicas de corte constructivistas que promueven aprendizajes de forma activa.

Complementario a lo anterior, los docentes dieron cuenta de las condiciones del contexto en el que actualmente desarrollan y llevan a cabo su quehacer

profesional, el ejercicio de la docencia. La visión compartida por la mayoría de los entrevistados es que se encuentran ante un entorno adverso, que dificulta el desarrollo de innovaciones pedagógicas impulsadas por ellos, pero que no imposibilita que lleven a cabo esta misión o vocación por enseñar de forma innovadora, y con la participación de los estudiantes en el desarrollo del proceso de aprendizaje, ello lo manifiestan de la siguiente manera:

*Hay profes que se sintieron muy intimidados, muy pasados a llevar y adoptaron la postura de “ya no hago más, hasta aquí no más llegamos”, nos conviene más invertir afuera, y otros más convencidos de que hay que hacer más cosas, hay que colaborar, hay que sintonizarse con los cabros<sup>37</sup>, vamos no más es una dificultad más del camino. Yo muchas veces he evaluado de qué sirve estar hasta las 2 de la mañana escribiendo el proyecto, si al final esto, es así como están las cosas... (docente Raúl).*

Un componente administrativo explicita que la excesiva carga horaria o una carga horaria solo destinada al ejercicio efectivo de la docencia en aula se presenta como una dificultad para poder destinar tiempo y energía en el desarrollo e implementación de metodologías y estrategias innovadoras (Sancho y Hernández, 2014). Estas largas jornadas se reflejan en lo que señala la docente:

*Las condiciones laborales, por ejemplo, yo me siento conforme con mi remuneración, pero siento que (...) hoy en día tengo una buena remuneración, pero eso significa que tengo hartas horas de clases y eso obviamente me quita mucho tiempo, de hecho yo tengo varias ideas de proyectos de innovación, pero estoy un poco consumida por las horas de clases, porque son las horas de clases más todo el tiempo que hay que dedicarse a preparar la clase, por mucho que sea un ramo que lo he hecho varias veces, y sobre todo cuando uno quiere hacer innovación uno no requiere hacer la clase siempre, de hecho a veces me pasa que estoy en la clase, que estoy un poco encima y*

---

<sup>37</sup> Expresión popular para referirse a chiquillos, jóvenes, niños.

*digo, bueno tengo la materia del año pasado que es la misma, voy a hacer lo mismo, pero uno siente que no es justo para los alumnos que vienen a estar siempre como que en lo mismo. (Docente Antonia)*

Sumado a lo anteriormente expuesto, se reconoce una falta de apoyo por parte de la autoridad y la política institucional en el desarrollo de innovaciones pedagógicas, que no solo responden al hecho concreto de tener una carga horaria que les permita desarrollar esta tarea de diseño o ejecución de estas estrategias innovadoras, sino que éstas le sean reconocidas monetariamente como parte de su labor como docente. Esto se acompaña por un estilo generalizado de desarrollo de la docencia, con un estilo más tradicional o directivo, lo que conecta con la opinión de este docente:

*Creo que a lo mejor falta un poco más relevar esto, pero no porque ellos quieran, sino porque institucionalmente a lo mejor no existe ese tiempo para poderlo relevar, creo que tiene que ver con un tema de cómo se dan las acciones en lo cotidiano. (docente Ernesto)*

Por último, se resalta la falta de una política de investigación por parte de la institución, que en las percepciones de los docentes innovadores entrevistados aparece como un elemento esencial para el desarrollo de iniciativas innovadoras y su sistematización. No es posible pensar, por parte de los docentes entrevistados, un proceso innovador que no esté ligado íntimamente al desarrollo de procesos de investigación, que no sólo se preocupe de generar nuevas estrategias, sino que reflexione a partir de ellas.

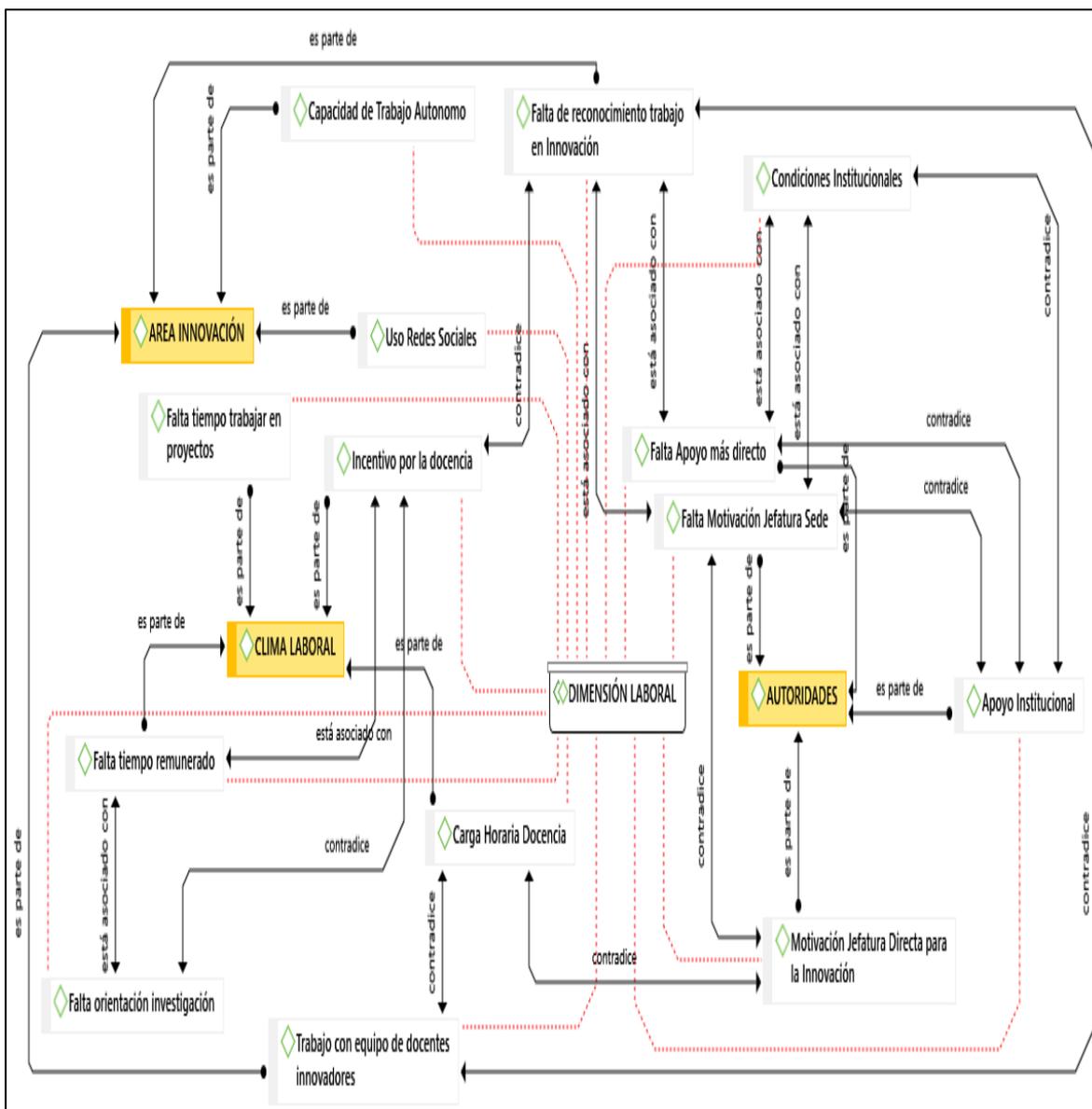
### 8.2.3 Dimensión laboral

Esta dimensión da cuenta del contexto cotidiano en el que se desarrollan las innovaciones pedagógicas, que tienen relación con las interacciones con sus pares, administrativos y directivos, con la forma como se estructura el clima organizacional de la institución, y cómo este afecta positiva o negativamente en el desempeño y la capacidad de acción de los docentes innovadores.

En la dimensión laboral se conjugan todos los elementos relacionados con la dimensión personal y profesional, y se ponen en juego, en conflicto, como en este estudio de caso, con la estructura de la institución y el clima laboral que se construye a partir de los lineamientos institucionales de cómo pensar y desarrollar la labor docente en la institución.

La red semántica N° 3 que a continuación presento es un reflejo de esta situación, del encuentro y desencuentro entre el desarrollo de una docencia innovadora y un marco institucional que no legitima la política y formalmente el desarrollo de innovaciones pedagógicas, esto en general, porque también se pudieron observar atisbos de desarrollo de una cultura innovadora emergente, desarrollada a partir de las iniciativas particulares de los docentes innovadores y con el apoyo de algunos directivos.

*Figura 9: Red Semántica N°3 Análisis de la dimensión laboral de docentes innovadores (fuente propia, obtenida a través de ATLAS Ti.).*



De forma complementaria con las dimensiones anteriormente expuestas, la dimensión laboral profundiza en las condiciones propias del desarrollo cotidiano de la actividad docente, como lo son las relaciones con las autoridades y el clima laboral, y cómo éstas afectan el desarrollo de la actividad e iniciativa innovadora de los docentes entrevistados.

En la actividad innovadora, es posible reconocer ciertas características que los docentes entrevistados registran como propias de su perfil innovador. Destacan el uso de TIC por medio del reconocimiento de la relevancia del uso de redes sociales en su quehacer docente cotidiano, un elemento distintivo en relación

con el resto de los docentes que ejercen o desarrollan docencia en la institución. El uso de redes sociales es expresado de esta manera por un docente:

*Pero el resto lo hacíamos en la casa, yo pasaba el sábado y domingo completo programando, lo que no me incomodaba porque uno se metía a programar y no lo soltaba hasta que veía algo que te llenara. Y así muchas veces programábamos durante la noche y nos comunicábamos ahí por WhatsApp. (docente Ernesto).*

En el estilo de trabajo innovador que declaran, destacan algunos aspectos esenciales. Se reconoce la capacidad de trabajo autónomo, de autogestión, de adaptación e investigación en torno a nuevas estrategias pedagógicas a implementar con sus estudiantes. Debido a ello, es posible señalar que el docente innovador se caracteriza por una capacidad de agencia que le permite proyectarse más allá del currículo oficial de la institución, explorando nuevas alternativas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los que son responsables. Una realidad que se manifiesta en lo señalado por este docente:

*Más que disponible para que el proyecto siga y sigan creciendo nuevas proyecciones porque finalmente ha ido creciendo, ahora los profesores hablan de investigar, de hacer proyectos de investigación, de aplicarlos en otras asignaturas, está la implementación en otras sedes, o sea trabajo o cosas por hacer hay muchas, así que sí de todas maneras. (docente Juan).*

Relacionado con su capacidad de trabajo, es posible reconocer la generación de grupos de interés, en este caso particular, en torno a las innovaciones pedagógicas, reconociendo la capacidad de trabajar en equipo o trabajo colaborativo:

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente, y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus

prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (Vaillant, 2016, p. 10).

No solo como una característica propia del ser innovador, sino también como un potenciador de innovaciones que al ser trabajadas e implementadas en grupo, es posible pensar que su impacto en el contexto institucional sea mucho más relevante. Tal como lo releva este docente:

*Entonces nos comentaron que fue una forma distinta de hacer las clases y los ABP que se consiguen, que no es sólo que aprendan lo técnico que plantea el aprendizaje esperado, sino que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo, el trabajo colaborativo, a investigar, y a buscar fuentes de buena calidad en la información que buscan. (docente Juan).*

Por último, la falta de reconocimiento del trabajo innovador es un denominador común destacado por los docentes entrevistados. Es una condición que ellos reconocen como propia del sistema o campo en el que se desenvuelven, circunstancia que revisé en el capítulo anterior al hablar de la percepción que tienen los docentes en relación a los actores institucionales con los que tienen que socializar e interactuar cotidianamente. Sin embargo, a pesar de que se reconoce como un obstaculizador, no es un inmovilizador del docente, ya que independiente de esta realidad ellos siguen llevando a cabo sus proyectos pedagógicos innovadores. Las dificultades las enfrentan y continúan avanzando:

*Yo me he fijado, por ejemplo este tema de hacer proyectos, no se me achicó<sup>38</sup> la carga laboral, o sea yo tenía que salir igual a terreno, igual que el resto de los profesores, y agarraba mi cuaderno y salía a terreno... (docente Ernesto).*

Profundizando en el tema, y centrándome en la percepción que los docentes tienen de su relación con la autoridad, desde la perspectiva del desarrollo de innovaciones educativas, las miradas están divididas, es decir, algunos

---

<sup>38</sup> Achicó: Forma de señalar que no disminuyó.

reconocen la existencia de un apoyo, otros no lo perciben de la misma forma. En lo que sí coinciden es en la falta de una política institucional asociada al desarrollo de la innovación, que legitime su trabajo innovador, que considere entre sus prerrogativas no sólo el reconocimiento formal del desarrollo de innovaciones, sino un apoyo concreto al docente innovador, que se traduzca, por ejemplo, en el pago de horas para la innovación. Con ello, y tal como los docentes señalan, que no sólo se privilegie o priorice la docencia. Es así como lo destacan algunos docentes innovadores:

*Para mí es súper importante tener un director de carrera a tono, si bien él (...) hace su trabajo, pero su trabajo es fuertemente administrativo y está sobrepasado con lo que tiene que hacer, entonces no se da el tiempo, o no tiene el tiempo para temas que tienen que ver con su gestión de manera indirecta. Efectivamente el director de carrera me ha felicitado varias veces, pero tengo una relación distante, por lo mismo, porque yo veo que sus decisiones son administrativas y no estamos resolviendo los problemas de fondo, entonces un director de carrera a tono, yo les quitaría (...) carga administrativa a los asesores pedagógicos, están muy saturados. (docente Raúl).*

*Por una parte, hay un liderazgo que se puede atribuir al trabajo de gestión que hizo el Centro y al trabajo más didáctico que hice yo, pero sin el apoyo institucional eso queda en el aire<sup>39</sup>, y de hecho se ve un poco ahora, o sea, el mismo hecho de que (...) ya no tenga el correo institucional ha perdido de cierta manera herramientas que tenía para poder seguir como mejorando la implementación dentro de la sede. (docente Juan).*

*Yo creo que el liderazgo es fundamental, yo creo que por ejemplo nosotros hoy en día contamos con el liderazgo de una jefatura de carrera que a nosotros (...) nos ha motivado y nos ha permitido ir*

---

<sup>39</sup> En el aire: expresión que se utiliza para señalar que no queda enraizado, es por ello informal o inexistente institucionalmente.

*generando innovaciones, si no es por la jefatura que nosotros tenemos yo creo que no nos hubiéramos atrevido a generar innovaciones y en este caso (...) ella es la principal, la que nos está motivando y liderando, entonces yo creo que esto es fundamental, que haya un liderazgo, que esté claro hacia dónde quiere que vayan sus profesores, que ella siempre nos ha dicho, siempre todo el apoyo, todas las condiciones para que nosotros podamos innovar. (docente Antonia).*

En cuanto al clima laboral en que se desenvuelven los docentes, como mencioné anteriormente, se caracteriza por la valoración que a nivel institucional se le otorga al desarrollo de la docencia, como lo declaran los docentes, que es la que concentra la mayor cantidad de horas de dedicación destinada por parte de la institución, y es lo que se considera como natural del trabajo docente. Así lo mencionan los docentes:

*Además que lo tienes que hacer en la casa y más encima esto, entonces a veces los proyectos que tú tienes, todas esas ideas locas tienes para llevarlas al papel se te diluyen, porque estuviste metida en la casa haciendo las correcciones de prueba, repetición, subiendo notas, atendiendo alumnos, contestando correos de los alumnos, entonces los proyectos quedan de lado y después los quieres agarrar porque tienes más tiempo para continuar con ellos y hay que rebobinar<sup>40</sup>, porque como no lo desarrollaste, no lo pudiste anotar, se te olvida. (docente Antonia).*

*Que a lo mejor los profes podrían tener menos carga, bueno (...) lo dijo en la última reunión algo que los profes podrían tener menos carga de aula, más carga de atención a alumno, no sé, lo que sea. Lo que no es malo, porque los profes necesitan una variación. (docente Rocío).*

---

<sup>40</sup> Expresión popular utilizada para señalar que es necesario volver atrás, recordar, rearmar para avanzar.

Lo expuesto anteriormente tiene consecuencias adversas para los docentes innovadores, para el desarrollo de las innovaciones e investigación. Ya he señalado que se registra la falta de tiempo para poder dedicar a la labor innovadora, la que además reconocen no son remuneradas. Ello es reconocido como una realidad por los docentes innovadores:

*Pero eso significa que tengo hartas horas de clases y eso obviamente me quita mucho tiempo, de hecho yo tengo varias ideas de proyectos de innovación, pero estoy un poco consumida por las horas de clases porque son las horas de clases más todo el tiempo que hay que dedicarse a preparar la clase. (docente Raúl).*

### 8.3 A modo de conclusión

El análisis cualitativo de las percepciones de los docentes innovadores nos ha entregado antecedentes que me permiten tener un acercamiento al nivel micro de su realidad a partir de la indagación por medio de la revisión de sus itinerarios de desarrollo personal, de formación y laborales (Zabalza, 2009). Estas dimensiones me han ayudado a identificar no solo algunos de los rasgos principales que podrían caracterizar a un docente innovador, sino también me han permitido exponer algunos de los factores que, de una u otra forma, han incidido en la configuración del perfil innovador del mismo.

Pero como se pudo observar en el análisis de las trayectorias (Sepúlveda y Ugalde, 2010) personales, profesionales y laborales de los docentes innovadores, es en la interacción entre los contextos formativos y profesionales que el docente transita a lo largo de la vida que se construye su identidad como profesional innovador (Valdez, 2017).

La experiencia personal temprana de los docentes reveló la relevancia de los procesos de socialización primaria (Berger y Luckmann, 2001), tiempos en que los docentes innovadores internalizan los aspectos de su contexto social más próximo, la familia, y a partir de la cual comienzan el proceso de modelamiento de sus personalidades. Como se observó, es el núcleo familiar, por medio de sus

figuras parentales, el que ha marcado sus trayectorias de vida a través de madres comprometidas con el estudio e inspiradoras de algunos valores como la constancia y la responsabilidad o también a través de padres proveedores, que entregaban ejemplos de esfuerzo y de creatividad.

En un segundo momento de su trayectoria personal inicial, el docente relata sus primeras experiencias con el sistema educativo o socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1968), resaltando la relevancia de las interacciones con profesores de primaria y secundaria, tanto positivas como negativas, las primeras replicables, las segundas como modelo de cómo no se debe actuar en tales casos.

La dimensión profesional, por su parte, nos entrega la perspectiva de cómo el docente va desarrollando su perfil profesional a partir de las experiencias personales (familiar, pares y escuela), y cómo éstas también influyen en la forma en que enfrenta su formación en la universidad (Feixas y Condom, 2004). También cómo, en el contexto de la formación profesional, se van desarrollando los saberes pedagógicos que después van a implementar en su labor docente, los que no tienen que ver necesariamente con una formación formal en docencia, sino que son fruto de las experiencias pedagógicas que ha enfrentado a lo largo de la vida (Serrano y Pontes, 2016).

Como es posible visualizar, la condición profesional del docente innovador ha implicado a lo largo del desarrollo de su proceso de formación profesional, un proceso reflexivo pedagógico, tomando tanto las experiencias positivas como negativas, y de forma dialéctica sintetizarlas y plasmarlas en un estilo particular e innovador de pensar y actuar pedagógicamente. Es esa capacidad reflexiva lo que lo distingue de otros docentes y lo hace ir más allá del currículo y las metodologías establecidas que institucionalmente le demandan. Esto denota, a su vez, una constancia y capacidad de trabajo que le permite hacer frente a las dificultades que se le van presentando, no sólo en su formación profesional, sino en su desempeño laboral cotidiano.

Todos estos elementos se sintetizan en la dimensión laboral o campo laboral, donde los docentes innovadores tienen que mediar con condiciones

institucionales adversas que no legitiman la acción innovadora, la cual desde su ocurrencia en la institución ha generado tanto resistencias como partidarios, pero que en el marco de una institucionalidad que no legitima formalmente este quehacer, su progreso y posibilidad de desarrollo, quedan supeditadas a la voluntad propia del docente innovador por llevar a cabo esta empresa innovadora, a la buena voluntad de alguna autoridad que desde su particular sintonía con la innovación pedagógica genere estrategias auxiliares, fuera de la institucionalidad, para apoyar estas iniciativas de los docentes innovadores.

## Capítulo 9

### Conclusiones

Todo tiene su tiempo, y todo lo  
que se quiere debajo del cielo  
tiene su hora.  
Eclesiastés 3, s/p.<sup>41</sup>

A continuación presento las conclusiones de esta investigación, ellas nacen del desarrollo del marco teórico y del trabajo de campo. Para organizar la información, trabajo a partir de los objetivos planteados en el capítulo de marco metodológico. Luego, presento los límites de la investigación y su prospectiva.

Esta investigación, que buscó estudiar qué configura a un docente innovador de Educación Superior, es un estudio de caso, cuyo enfoque es interpretativo fenomenológico. Por una parte, la perspectiva interpretativa me acercó a revisar las acciones de los docentes a través del diálogo con las percepciones que esos educadores le dan a su propia conducta innovadora, por otra, el enfoque fenomenológico me permitió aproximarme a la realidad desde el significado que los mismos educadores le dan a los fenómenos que viven y que constituyó el mundo a investigar.

La revisión bibliográfica permitió ampliar la mirada, me permitió comprender y relacionar qué hay detrás de ciertas situaciones o condiciones para innovar. Cambio, mejora, formación docente, educación superior, estudiantes del S. XXI, entre otros, son conceptos que se utilizaron en esta investigación para abordar el estudio del problema planteado y sus objetivos.

Para hablar de la innovación educativa en las IES, es necesario ubicar la atención en aquellos educadores que ejercen estas prácticas, analizando su formación y relación con otros, con el aprendizaje de sus estudiantes y especialmente sus trayectorias de vida, es decir, “su desarrollo individual, el

---

<sup>41</sup> Frase publicada en:

<https://www.biblegateway.com/passage/?search=Eclesiast%C3%A9s+3&version=RVR1960> 15-07-2019

institucional y la profesionalización, (...) no podemos olvidar el desarrollo de la persona, el sujeto docente, como un factor importante en la profesión” (Zabalza, 2003, p. 11).

He buscado aproximarme a la comprensión de los elementos que sirven de base para que este docente sienta la necesidad de movilizar sus capacidades, para la integración de algo nuevo (inérito) o adaptado (probado) a su aula, esperando resolver o mitigar aquello que ha detectado que no funciona bien, y que puede ser lo que provoque que sus estudiantes no alcancen los aprendizajes en el nivel esperado.

Como investigadora y también como parte de todo aquello que se relata en este estudio de caso, quedé situada en un lugar de observación y análisis frente a dos posiciones, ambas con evidencias y argumentos para sostener sus puntos de vista. Por una parte la institución, movilizaba por las circunstancias externas de acreditación, llama a desarrollar un área vetada hasta ese momento como es la investigación y a desplegar con más fuerza las acciones de innovación educativa, que venían desarrollándose intencionadamente con un grupo reducido de participantes y desarrolladores, aproximadamente 500, de los más de 5.000 docentes que trabajan en la institución.

Recuerdo que en el año 2011 cuando llegué a la institución, dediqué varios meses a recorrer las sedes (campus), a hablar con las autoridades y con los docentes, presentándoles un proyecto serio, bien pensado y con algunos componentes que fueron considerados especialmente motivadores, me refiero a la oportunidad de contar con financiamiento que permitiera que los profesores dejaran horas de clases y así liberar tiempos para desarrollar innovaciones pero sin ver mermados sus ingresos, además de itinerarios de formación, acompañamiento y opciones de publicación. La respuesta fue siempre positiva y cada año crecía el nivel de participación, sin embargo, la decisión de incorporar la investigación y la carrera académica (en la que debían acreditar desarrollo de proyectos de innovación, publicaciones, entre otros) provocó que aumentaran los interesados. El mismo equipo del Centro, con el mismo financiamiento, acogió a ese número cada vez mayor de interesados en innovar, los vínculos

con estos docentes se fueron estrechando en el trabajo diario, las oportunidades se iban ampliando para ellos en la medida en que el Centro consolidaba sus actividades académicas.

Cada vez que se requería financiamiento adicional, la Rectoría nos lo otorgaba, más espacios, más incentivos, todo para encontrar caminos que mejoraran la calidad de la formación entregada a los estudiantes y nos ayudaran a prestar mejores servicios al sector educativo y empresarial, a partir de los resultados de la innovación e investigación.

Frente a este contexto institucional, se encontraban los docentes, viviendo una realidad cotidiana compleja, con muchas horas frente a cursos (el 100% de sus horas contratadas), cada vez más exigidos y con poca información, expuestos a jefaturas distantes de los nuevos escenarios, que no comprendían o no compartían los nuevos caminos emprendidos por la institución, algunos incluso sin las competencias para transitarlos, por lo que desde ahí se podría comenzar a entender algunas resistencias.

Como investigadora me encontré en medio de ambas visiones, el ser parte de todo lo investigado me resultó muy interesante, me ha desafiado enormemente, porque de entre las voces de los entrevistados emerge la mía, la voz de la directora del Centro y la voz de la investigadora. Mi mirada, mi experiencia permean lo realizado, no sólo desde lo intelectual, sino que también desde el compromiso más emocional frente a la institución y a su cuerpo académico.

Esta investigación la realicé buscando comprender a los docentes, sus creencias y motivaciones para innovar, esta inquietud surgió en mí desde hace bastante tiempo, pero se vio acentuada en la época en que trabajé con educadores inquietos e interesados en cambiar su práctica pedagógica, para mejorar los resultados de los estudiantes, mantenerse activos y entretenidos (como ellos mismos lo señalan), esperando impactar en el aprendizaje a través de la innovación educativa. Me interesé por conocer quién está detrás del innovador, qué lo impulsa, qué clase de fuerza existe en él/ella que le permite persistir en sus objetivos innovadores. Para ello he explorado el contexto personal y

profesional en el que se han desenvuelto, he buscado identificar las relaciones desarrolladas con otros docentes, el espacio social y cultural en los que construyeron su trayectoria, sus afectos y vida familiar.

Entonces esta investigación pretende, a partir del relato de los propios sujetos, y a partir de la observación realizada en mi calidad de directora del Centro, (el trabajo en conjunto, las instancias de formación, talleres y otras actividades académicas), entender qué elementos configuran a un docente al que se le puede calificar de innovador. Característica clave en estos momentos en que el siglo XXI tiene altas expectativas en relación con la educación superior.

Participaron en esta investigación el grupo de docentes innovadores, cuyos proyectos de innovación educativa fueron transferidos al interior de la institución, también los directores de carrera, asesores pedagógicos y directores académicos, quienes conviven en las sedes con estos docentes y con quienes tienen relación directa. El trabajo de campo se ha realizado fundamentalmente a través de entrevistas, en las que hubo siempre una actitud abierta y espontánea.

Las principales preguntas que han orientado esta investigación son: ¿Cuáles son las trayectorias profesionales y personales de los docentes que innovan? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para enfrentar de manera creativa y con acciones concretas las posibilidades y desafíos que se le presentan en su quehacer profesional? ¿Cómo son y qué experiencias han tenido los docentes que tienen una disposición positiva frente a la innovación y a la reflexión pedagógica? Todas ellas basadas en los supuestos de que los docentes se atreven a innovar y desarrollan prácticas específicas que les permiten lidiar con el contexto en el que se encuentran, así es posible pensar que los docentes innovadores tienen un desarrollo profesional y personal que les entrega herramientas para generar innovación. De los elementos anteriores se desprenden los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Explorar las concepciones y prácticas del docente universitario, con el objetivo de comprender cómo se configuran y relacionan estas

concepciones y prácticas con formas de ser y actitudes que pueden ser consideradas como innovadoras.

Objetivos específicos:

- 1.- Identificar los principales desafíos de contexto para desarrollar innovación en educación superior, desde la mirada de los propios actores.
- 2.- Mapear las principales características de los docentes innovadores de una institución de educación superior de Chile.
- 3.- Recorrer los itinerarios de desarrollo personal, de formación y laborales de los docentes innovadores de dicha institución, desde la mirada de los propios actores.
- 4.- Situar la visión que tienen los docentes de su propio rol y de las condiciones que requieren para ejercer una docencia innovadora.

Para analizar la consecución del objetivo general de investigación ha sido necesario explorar las concepciones y prácticas del docente universitario, con el objetivo de comprender cómo se configuran y relacionan estas concepciones y prácticas con formas de ser y actitudes que pueden ser consideradas como innovadoras. Presento, a partir de cada objetivo específico, qué me ha permitido entender esta investigación y qué he aprendido con ella.

Objetivo específico 1: Identificar los principales desafíos de contexto para desarrollar innovación en educación superior en Chile, desde la mirada de los propios actores

Respecto del contexto externo en que se encuentran las IES hoy, presento los que a mi juicio son los elementos claves para los fines de esta investigación:

- Vivimos en una sociedad basada en el saber, por lo que se requieren ciudadanos capacitados para enfrentar sus desafíos (Gibbons, 1998).
- Dado que la economía está basada en el saber, el conocimiento es su bien máspreciado, por lo que deben existir amplios accesos para abordar la demanda de formación especializada (Aguerrondo, 1999).
- La formación necesita estar orientada al desarrollo de talentos, proporcionándose a lo largo de la vida, para la realización personal y la de todos en su conjunto (Tedesco, 2011).
- La formación permanente requiere aprendizajes aplicados y vinculados con la realidad, por lo que los estudiantes necesitan vivir experiencias formativas en las que se realice una adecuada articulación entre teoría y práctica. De esa manera, a partir de experiencias motivadoras y con sentido, pueden adquirir las competencias necesarias para los nuevos desafíos, mejorando el nivel de equidad en la sociedad, objetivo que todo proyecto educativo para el S. XXI necesita considerar (Aguerrondo, 1999; Díez-Hochleitner, 1996; Esteban y Martínez, 2018; López, León y Pérez, 2018).
- Se espera que sean los mismos estudiantes los que construyan su aprendizaje de una forma activa, autónoma y durante toda la vida (Hernández, 2016). Esta nueva visión de la formación implica cambios a nivel pedagógico y didáctico.
- Lo anterior supone que los sistemas educacionales reflexionen respecto de los cambios que deberían experimentar, para adaptarse a nuevas visiones y exigencias, puesto que se espera la actualización de la enseñanza, a partir de innovaciones, para provocar cambios en el aprendizaje (Sancho, 2009).
- Hoy, la formación por competencias supone poner en juego el conocimiento adquirido en forma de dominio, para aplicarlo a una situación real y evaluarlo a través de un desempeño concreto,

cambiando la forma tradicional en la que se evalúa (Sancho, 2009; Tobón, 2006; Vessuri, 1993).

- Los cambios pareciera que requieren del liderazgo de las autoridades y también de los docentes, ya que son quienes pueden promover, implementar y evaluar iniciativas de mejora contextualizadas a las necesidades particulares de cada IES (Fundación de la Innovación, 2011).
- Los desafíos de la Universidad actual responden a los retos que la sociedad del conocimiento impone: diversificación del conocimiento; articulación de redes nacionales e internacionales; vinculación con el medio (Brunner, 2005; Fernández, 2009).
- En términos de gestión, el Estado ha reducido su financiamiento directo a las IES, lo que puede ser interpretado como una disminución del compromiso político por parte de los gobiernos, transformando la concepción de la educación de bien público a bien privado, principalmente porque no está asegurada por el Estado (Fernández, 2009).
- Las IES se orientan hacia la investigación y la innovación como creadores de conocimiento (UNESCO, 2005, p. 100), esto unido a la inserción social, éxito académico y profesional de sus egresados, publicaciones y proyectos científicos, eficiencia financiera y rendición de cuentas, ha provocado que surjan en las IES nuevas estructuras y capacidades organizacionales.
- La innovación educativa es considerada como una práctica que puede mejorar la calidad de la educación superior, creando y produciendo nuevo conocimiento. La calidad educativa es un eje primordial en la gestión de la educación superior (Fernández, 2009).
- En todo ello, los docentes juegan un papel central, son los llamados a transformar las fuentes de conocimiento, a ejercer su profesión en nuevos escenarios, a aprender nuevas formas de

enseñar e incorporar nuevos conocimientos (Sancho y Hernández, 2014).

Contexto en el que se vive al interior de la institución:

El contexto recién presentado muestra a la sociedad desafiando a la educación superior para alcanzar objetivos y metas que no son inocentes y más bien provienen de una visión ideológica y política que permea lo social y afecta a las organizaciones. A partir de allí, y considerando lo ya expuesto en el marco teórico, vinculo esa realidad con el contexto que se vive al interior de la institución estudiada, para ello presento una tabla en la que intento exponer los vínculos y relaciones que he descubierto entre el contexto interno y la conceptualización que los autores realizan de la relación entre Universidad y Empresa.

Tal como presenté en el capítulo 2, y de acuerdo con los autores consultados, la vinculación entre universidad y empresa se ancla en aspectos ideológicos y, con ello, económicos y políticos, desde allí se desplazan a otros ámbitos de gestión y funcionamiento organizacional de la educación superior. Las IES han tenido que abordar la disminución presupuestaria que viven, buscando nuevas formas de financiamiento, nuevas formas de gestión para asegurarse de utilizar modelos estables para su sustentabilidad. Desde este aspecto, las relaciones se transforman, cambian las prioridades y los escenarios, las IES entran, así, “a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual” (Sancho, Ornellas y Adrazola, 2018, p. 15).

A partir de lo aprendido, presento una tabla con la relación entre el contexto institucional y el concepto de universidad empresa, con el objetivo de dejar de manifiesto la vinculación y dependencia de la primera en relación a la segunda. A través de esta tabla, expongo lo permeable que ha sido la IES estudiada y lo profundo que ha penetrado la empresa y sus prioridades, necesidades y estilos.

Tabla 14: Vínculo entre el contexto institucional y el concepto universidad-empresa. (elaboración propia).

<b>Contexto institucional</b> (Levantado a partir de la investigación y conocimiento de la institución).	<b>Concepto universidad empresa</b>
La institución impulsa a sus docentes a realizar innovaciones para integrar mejoras al proceso de enseñanza y aprendizaje, para que los estudiantes vivan una experiencia diferenciadora, más acorde a lo que el estudiante del siglo XXI necesita.	“La universidad se vislumbra como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de la sociedad del conocimiento” (Ginés, 2004, p. 22).
Cuenta con un instrumento de gestión estratégica que define objetivos y líneas de acción, fomenta el rol activo de los estudiantes y de las empresas e instituciones, públicas o privadas, nacionales o extranjeras, con las cuales se relaciona.	Es así como aparecen distintos modelos de gestión, donde la planificación estratégica toma especial relevancia (Fernández, 2009).
Define competencias, perfiles y criterios de desempeño a través de los cuales se espera que el núcleo académico logre una mejora continua de la docencia impartida. En los últimos años, y en relación con los avances necesarios para generar mejores condiciones de desarrollo, la institución actualizó su modelo curricular, el proceso de diseño curricular, la política de gestión del cuerpo de académico. El programa de desarrollo de competencias docentes implementó el proyecto de renovación curricular, se actualizaron los estándares bibliográficos,	“Estas instituciones tendrán mejores proporciones de número de personal en relación del número de alumnos, gastarán más en bibliotecas y en infraestructura para la investigación y, para poder contratar y retener a los mejores investigadores” (Shattock, 2009, pág. 498).

<p>de equipamiento y se generó un sistema de admisión para la Universidad.</p>	
<p>Hasta el año 2018, no se desarrollaba investigación en la institución, ni existía carrera académica. A partir de ese año la institución declara que los docentes deben comenzar a investigar en temas pertinentes a la institución, para aportar a la resolución de problemas o aprovechar oportunidades que enfrenta el sector productivo.</p>	<p>Algunas universidades latinoamericanas, durante años asumieron “un carácter docente por lo que el desarrollo de competencias en los ámbitos de la gestión científica y tecnológica ha sido por mucho tiempo una actividad suplementaria”. (Vega, et. al., 2011, p. 117-118). Las instituciones que no desarrollan investigación cuentan con un limitado número de académicos con grado de doctor, por lo que, desde la perspectiva del desarrollo de la ciencia y la tecnología, poco pueden ofrecer al sector productivo.</p>
<p>La institución generó nuevas estructuras para el desarrollo de la investigación, la adopción de innovación, el emprendimiento y la transferencia tecnológica. La institución transita desde la docencia a la generación de conocimiento.</p>	<p>En este sentido, la calidad educativa es un eje primordial en la gestión de educación superior, existiendo en términos institucionales subsistemas dedicados a su aseguramiento, que tiene que ver también con la pertinencia de los planes de estudio que se están enseñando y la forma en la cual estos planes de estudios dan cuenta de una visión actualizada y coherente con las necesidades de la sociedad (Fernández, 2009).</p>
<p>Para desarrollar planificada e intencionadamente innovaciones pedagógicas la institución crea el Centro, su misión es desarrollar y promover la investigación aplicada con foco en la innovación educativa, para la mejora permanente de la calidad de los procesos educativos.</p>	<p>El capitalismo cognitivo integra a todo aquello que el capitalismo tradicional no considera como productivo desde la perspectiva económica. Hoy, esta nueva vertiente del capitalismo considera la producción de conocimiento y el desarrollo de la innovación como una importante y lucrativa fuente de oportunidades. Al</p>

	<p>crearlo como nicho de negocio, han cambiado el funcionamiento habitual de las universidades, integrándola al sistema guiado por los criterios de máxima rentabilidad de la inversión, captaciones anticipadas, mecanismos de control, protocolos, entre otros (Galcerán, 2010)</p>
<p>La innovación en la institución pretende contribuir a generar las condiciones necesarias para la creación de comunidades en las que se puedan compartir experiencias y conocimientos. Se propicia la vinculación con instituciones internacionales de prestigio.</p>	<p>Se crean nuevas comunidades disciplinares, las cuales “se convierten en la matriz de organizaciones internacionales o multinacionales. Esta organización en redes internacionales constituye un ejemplo de auto-organización que, por el momento, tiene un carácter espontáneo y descentralizado” (UNESCO, 2005, pág. 101).</p>
<p>Las innovaciones educativas exitosas son transferidas a otros agentes académicos internos y externos (previa adaptación a cada particular contexto) para ampliar de esa manera la cobertura de beneficiarios. Se busca resolver problemas de las empresas. Se crea el Tablero de Indicadores para dar seguimiento a las acciones semestrales y evaluar el logro de los objetivos planteados. Lo anterior impacta en la evaluación de los profesionales a cargo.</p>	<p>Las universidades, producto de sus vínculos con la empresa, han creado estructuras especiales para diseñar e implementar estrategias de transferencia de los resultados de sus investigaciones, para compartir buenas prácticas y de esa manera influenciar en diversas esferas. Ello ha generado en las universidades la aparición de nuevos indicadores de desempeño, vinculados con el éxito en la búsqueda de recursos para la investigación y desarrollo de la innovación (Vega, et. al., 2011).</p>
<p>Los docentes son formados y acompañados por la institución para que realicen proyectos de investigación e innovación que puedan aportar a la relación y asesoramiento a las empresas</p>	<p>Si la empresa es quien establece los temas y áreas de la investigación a desarrollar, es posible que se consideren más bien aspectos que favorezcan la comercialización de sus resultados, por encima de los intereses relacionados con</p>

<p>en los temas que les preocupa o requieren desarrollar.</p>	<p>el avance de la ciencia. (Vega, et. al., 2011).</p>
<p>El cuerpo académico está compuesto, en su mayoría, por profesionales expertos en áreas disciplinares, que trabajan en empresas pero no cuentan con formación pedagógica. Debido a ello, la institución reconoce que es necesario formarlos en el ámbito pedagógico, para que de esa manera se mantengan vinculados con la empresa y enseñen lo que saben a los estudiantes.</p>	<p>Se entremezclan los intereses de privados desde una perspectiva estratégica. Esto no deja de estar influenciado por intereses que de una u otra forma caen en un proceso mercantilista que a veces puede dañar un sentido más purista de la educación superior (Shattock, 2009).</p>
<p>La diversidad docente, sus conocimientos, expectativas y barreras convierten al proceso de implementación, evaluación y transferencia de la innovación en un desafío, que debe ser abordado para el cumplimiento de las expectativas de la institución y de las empresas que podrían beneficiarse con sus hallazgos y resultados.</p>	<p>La relación universidad-empresa se define a partir de la necesidad que las empresas tienen frente al desafío de desarrollar innovación que resuelva sus problemas, demandas y aspiraciones (Vega, et. al., 2011)</p>
<p>La institución tiene la tendencia a exigir resultados a los proyectos de innovación en tiempos muy breves, lo que ha provocado complicaciones a la hora de reportar anticipadamente los impactos de alguna intervención.</p>	<p>Las universidades se comprometen reconociendo e implementando la cultura empresarial, “que valora la capacidad de cambiar, y de hacerlo con rapidez, de responder a los imperativos del mercado, de generar el apoyo y conectar con una audiencia externa y de introducir nuevas ideas, programas, estrategias educativas, objetivos y fines” (Hanna, 2002, p. 105).</p>
<p>Los docentes están contratados para trabajar el 100% frente a aula. Actualmente y desde que se incorporó la investigación al quehacer institucional, se han diseñado mecanismos para liberar a los docentes de</p>	<p>“Transformando la concepción de la educación de bien público a bien privado, principalmente porque no está asegurada por el Estado y también porque a partir de esto, la existencia y proliferación de IES al</p>

<p>horas de aula para el desarrollo de la investigación, innovación y atención a estudiantes.</p>	<p>servicio de proyectos modernizantes, abre la producción de este bien público al sector privado, generando dependencia entre doctrinas o formas de pensamiento definidas” (Fernández, 2009).</p>
<p>Históricamente la institución ha contratado a sus docentes considerando como principal valor, su especialidad disciplinar y vinculación con el mundo productivo.</p>	<p>“Ligada con lo público, relacionada con el Estado y la tradición universitaria, y lo privado, relacionado con la mercantilización y con una respuesta más eficaz hacia las necesidades del mercado. Hoy en día esa diferenciación se reduce cada vez más” (Fernández, 2009).</p>
<p>El profesor que se encuentre trabajando en empresas cuenta con poco tiempo, sólo el necesario para ejercer docencia frente a curso. Esto ha supuesto escenarios complejos para estos docentes, ya que sin mayor conocimiento de la institución ni de procesos pedagógicos, de innovación e investigación, y sin tiempo para formarse ni para desarrollarlas, se han visto demandados por una jerarquización emergente y por las exigencias propias de los procesos ya señalados.</p>	<p>Frente a todo lo dicho respecto de los vínculos e interacciones entre la empresa y la universidad, sus diálogos, acuerdos, uniones y contradicciones, “las IES no pueden convertirse en empresas, aunque cada vez existan más instituciones privatizadas” (Sancho, 2018).</p>
<p>En relación con el liderazgo institucional, la forma de gestión y gobernanza de la institución es jerarquizada y obedece a una estructura vertical. Hay un Consejo Directivo (CD) designado, externo, que toma decisiones de carácter estratégico, financieros, entre muchos otros. Además de supervisar los resultados y proyecciones.</p>	<p>Se traslada el formato de estructura gerencial de la empresa a la universidad, “haciendo recaer los cargos de dirección en personal externo, al estilo de un gerente de empresa, reduciendo los órganos colegiados y estableciendo criterios de rentabilidad para la concesión de plazas y financiación” (Hanna, 2002, p. 19) e incorporando a profesionales encargados de la administración con atribuciones para</p>

<p>Situados más abajo jerárquicamente está el Consejo Superior (CS) que reporta al CD y es quien tiene vinculación con los equipos profesionales.</p>	<p>la toma de decisiones. Los procesos de construcción de conocimiento adquieren así rasgos análogos a otros procesos laborales” (Galcerán, 2010, p. 101).</p>
<p>En relación con los estudiantes de la institución, la gran mayoría son egresados del sistema escolar o trabajadores, cuya condición socioeconómica, resultados académicos, capital cultural y origen geográfico, se traducen en un perfil de ingreso que representa un importante desafío para la institución.</p> <p>La institución destina fondos para nivelarlos, sin embargo, es necesario evaluar el costo-beneficio de invertir “sin los resultados esperados”.</p>	<p>Las decisiones de inversión se toman considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilidad Financiera</li> <li>• Gestión Financiera transparente y abierta a la comunidad</li> <li>• Aproximación conservadora al gasto institucional</li> <li>• Riesgo cauteloso</li> <li>• Respuesta alerta y eficaz a mensajes financieros (Shattock, 2009).</li> </ul>

A través de esta tabla expongo los vínculos entre la realidad vivida en el espacio de trabajo profesional y las decisiones tomadas en función de una visión política, ideológica y económica. Estas relaciones son los elementos contextuales que están presentes en las vivencias y percepciones que expresan los agentes educativos, frente a las problemáticas que viven en su lugar de trabajo, específicamente relacionadas con el desarrollo de la innovación educativa. Allí radica la importancia de explicitarlo en este capítulo. Los docentes innovan en un contexto particular, que comparte condiciones con otras IES, porque son permeadas desde fuera por las mismas visiones de educación y sociedad. De acuerdo a los participantes de esta investigación, en relación a qué características se espera tenga una institución que propicie la innovación educativa, es posible pensar que son las siguientes:

- Propicia interacciones y trabajo en equipo en una cultura de diálogo.

- Está atenta y receptiva a las nuevas ideas, con visión innovadora y constructivista de la educación.
- Genera espacios de participación, lugares de encuentro, de interacción.
- Cuenta con una baja carga burocrática en sus procesos internos, está bien articulada institucionalmente y legitima las innovaciones pedagógicas.
- Las autoridades institucionales apoyan las iniciativas pedagógicas, especialmente en la generación de espacios y canales de socialización de estas experiencias, para sostenerlas en el tiempo y crear sinergias.
- Cuenta con disponibilidad de recursos económicos suficientes para incentivar el desarrollo de la innovación.
- Ofrece remuneraciones acorde a la labor desarrollada, el tiempo de dedicación a las actividades de innovación e investigación.
- Presenta una dirección, coordinación y toma de decisiones centradas en acciones que propician un clima profesional favorable a las innovaciones: apoya el cambio, expone asignaciones claras de responsabilidades, presenta un norte claro y común, tiene sistemas de comunicación fluidos.
- Genera espacios e incentivos que mantengan y acrecienten la motivación.
- Define el estatus al que puede optar el docente innovador, se ocupa del reconocimiento formal de la innovación para facilitar su realización.
- Posee una estructura institucional con perfilamiento específico en relación a todas las funciones que necesita realizar el docente, todas en un mismo nivel de importancia y remuneradas adecuadamente.
- Crea estructuras formales que consideran las trayectorias de los docentes, su formación y rutinas para ayudarlos a adscribirse y participar en la cultura de la innovación.

- Cuenta con directivos que son promotores y garantes de las dinámicas de cambio e innovación en la institución, que generan estrategias que permiten solventar el desarrollo de estas iniciativas.
- Tiene claridad en el perfil del docente que se contrata o perfecciona. En este perfil se considera, entre otras cualidades: el compromiso, la capacidad de diálogo, la excelencia profesional, académica y el liderazgo.
- Contrata a profesionales para la gestión académica con visión clara de logro de metas, que sean motivadores y emprendedores, abiertos al cambio y al trabajo colaborativo.
- Cuenta con políticas claras, que orientan y promueven el desarrollo de iniciativas innovadoras y su sistematización.

De acuerdo a lo señalado por los entrevistados, la institución cuenta con algunas de estas condiciones necesarias. Los docentes y directivos tienen consciencia de lo que le hace falta a la institución y lo declaran sin restricciones. Considerando la pregunta de investigación, “¿Cuáles son las condiciones necesarias para enfrentar de manera creativa y con acciones concretas las posibilidades y desafíos que se le presentan en su quehacer profesional?”, puedo señalar que, por una parte, los docentes se atreven a innovar y desarrollar prácticas específicas que les permiten lidiar con el contexto en el que se encuentran, y, por otra, la investigación expone que los docentes innovadores se sobreponen a la estructura y clima organizacional declarado como poco propicio. Finalmente, dentro del mismo grupo de docentes innovadores, se reconocen las condiciones, características y beneficios propios de una docencia más activa y cooperativa, también la necesidad de contar con un grupo de docentes abierto al diálogo y al trabajo colaborativo, porque ello pareciera les permite sobreponerse a las circunstancias e innovar.

Respecto de estos docentes innovadores y sus características, a continuación presento las conclusiones que emergen de las percepciones de los participantes de esta investigación.

Objetivo 2: Mapear las principales características de los docentes innovadores de una institución de educación superior de Chile.

Objetivo 4: Situar la visión que tienen los docentes de su propio rol y de las condiciones que requieren para ejercer una docencia innovadora.

En esta sección de las conclusiones y basada en el supuesto de que es posible pensar que los docentes innovadores tienen un desarrollo profesional y personal que les entrega herramientas para generar innovación, me planteo responder a la pregunta: ¿Cómo son y qué experiencias han tenido los docentes que tienen una disposición positiva frente a la innovación y a la reflexión pedagógica?

Lo primero que es posible señalar, de acuerdo a la investigación, es que tanto las condiciones personales como las institucionales colaboran en el desarrollo de la innovación educativa, y por ello me ha parecido importante iniciar el capítulo de Conclusiones exponiendo la visión de contexto en su dimensión interna y externa, tal como recientemente se ha presentado en este capítulo.

A partir de lo señalado por los entrevistados, presento algunas características de los docentes innovadores, considerando que es posible mostrar a estos docentes como profesionales que buscan cambios, manifiestan la necesidad de renovar su contexto, generar nuevas ideas y nuevas acciones.

Afectan al desarrollo de la innovación educativa diversos elementos, algunos de ellos presentados al inicio de este capítulo. Por ello, a continuación, presento la tabla 15, en la que aparece la relación entre lo que algunos autores señalan son las características de los docentes innovadores y lo relaciono con lo que los propios colaboradores de esta investigación expresan a este respecto.

Tabla 15: Algunas características del docente innovador (Elaboración propia)

Autores hablando del docente innovador	Colaboradores hablando del docente innovador (y de ellos mismos)
Necesitan debatir, poner en común y consensuar, reflexionar, participar en comunidad de pares (Hargreaves, 2003).	"Creo que está en apoyarse, en criticarse positivamente, el escuchar al otro, crear un excelente equipo de trabajo, de entendernos, hay un complemento, que aquí nos hemos dado cuenta" (docente).
Son comprendidos y apoyados por sus jefaturas.	"ya vamos, tú", entonces ella (mi jefa) me ha potenciado (docente).
Implican a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. (Perrenoud)  Comunicarse – relacionarse con los alumnos (Zabalza, 2003).	"Es una persona muy apasionada por el conocimiento de la especialidad, es una eminencia casi mundial, no solo aprendió, sino que generó su propio conocimiento y se dio el lujo de inventar algunos métodos (...), los profes que más me impactaron son los que estaban contigo durante tu aprendizaje, o sea el profe que iba a terreno contigo y se paraba al lado tuyo y decía cosas contigo, esos profes fueron los que más me quedaron, de hecho este profe se preocupaba de tener muchas salidas a terrenos con nosotros, era muy estricto en cuanto a los horarios y la participación" (docente).
Tienen mayor claridad para comprender qué tipo de consecuencias pueden producirse a partir de las decisiones que asumen en el aula (Shön, 1998).	"Pero para mí la clave está en la participación de los profesores, sus decisiones dependen de las habilidades o competencias que tengan" (docente).
Enseñan a sus alumnos a aprender y a tener iniciativa (UNESCO, 2005).	"Yo creo que primero uno tiene que disfrutar el trabajo, significa que el trabajo lo tienes que vivir, disfrutar, me gusta y yo creo que los alumnos se dan cuenta de eso, se transmite" (docente).

<p>Tienen una disposición positiva frente a los desafíos; conocen sus propósitos y oportunidades y la integran a su práctica (OEI, 2010).</p>	<p>“...tenemos una mirada más bien crítica de nuestro trabajo, es decir yo cuando salgo de una clase tengo claro cuándo lo hice bien, cuándo sentí que los alumnos se motivaron y cuándo no. Y yo creo que esa misma crítica es la que te permite ir buscando nuevas formas. Tenemos una buena disposición para colaborar” (docente).</p>
<p>El docente, al desarrollar distintas competencias, favorece la habilidad o capacidad de adaptarse y el ser creativo, lo que potencia sus capacidades de innovación (Villa, 2015).</p>	<p>“Hay personas que son innovadoras que es su naturaleza, donde estén van a generar movimiento y van a tener inquietudes y van a querer nuevas cosas, y van a hacer preguntas respecto de si podría haber otros caminos, y creo que a lo mejor en el contexto más adverso, digamos con menos espacio para eso, ellos van a ser capaces de generar esta tensión.</p> <p>Yo creo que hay personas así, que son las menos, por lo tanto, da lo mismo la dirección [jefatura], ahí tiene menos valor, porque esas personas tienen esas características poderosas en sí mismas. Pero yo creo que, para la mayoría de las personas, el contexto, el liderazgo que apoye es importante es súper importante” (docente).</p>
<p>Evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza (Zabalza, 2003).</p>	<p>“Como el proyecto (...) está por unidad podemos verificar cuándo entra el profesor y los alumnos. Y resulta que los alumnos que más entran tienen resultados increíbles y mejor evaluación que aquellos que no entraron. Lo otro es que los profesores que tienen la apertura</p>

	para ver el proyecto como una herramienta potente, tienen una mejor participación de sus alumnos, hay una correlación directa ahí” (docente).
<p>Reflexionar e investigar sobre la enseñanza (Zabalza, 2003).</p> <p>Al incorporar de manera permanente la investigación, la reflexión y la innovación, el docente modela una forma de ser y hacer en el desempeño profesional que es visto y vivido directamente por los estudiantes (Velázquez de Medrano, 2009).</p>	<p>“Más que disponible para que el proyecto siga y sigan creciendo nuevas proyecciones, porque finalmente ha ido creciendo, ahora los profesores hablan de investigar, de hacer proyectos de investigación, de aplicarlos en otras asignaturas, está la implementación en otras sedes, o sea trabajo o cosas por hacer hay muchas” (directivo).</p>
<p>Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2003)</p> <p>Liderazgo de experticia (Brassard, 2016).</p>	<p>“Tiene que haber un grado de participación de profesores de la institución. Y ese grado (...) puede ser en varios aspectos, por ejemplo, siempre tengo la idea que en un grupo de profesores va a ver al menos uno que tenga las capacidades para programar, entonces si está ese o uno o más, incorporarlos en el proceso de diseño.</p> <p>Pero yo creo que, si la institución quiere de verdad, entonces no importa que demoremos en hacer este diseño, pero hagámoslo bien, en vez de hacerlo como un poco a la rápida porque el próximo año empieza el nuevo curso, porque una vez que nos equivoquemos, puede que ya no exista la misma apertura para seguir trabajando en el proyecto y así es como viene un proyecto y se desecha y viene otro proyecto y se desecha” (docente).</p>
<p>Manejo de nuevas tecnologías (Brassard, 2016; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003)</p>	<p>Tengo un esquema teórico con respecto del tema de la integración de tecnología</p>

	<p>en matemáticas, lo desarrollé para mi tesis y ahí tuve los factores que influyen en el tema de la integración, y eso es por la literatura y también por la experiencia. (docente).</p>
--	---

A partir de lo estudiado, de lo leído, de lo investigado y de lo observado, me permito señalar que el docente innovador de la institución estudiada se presenta como:

- Un profesional que mira más allá de la estructura, del contexto y se cuestiona con mentalidad creativa.
- Parece estar interesado en su desarrollo personal y profesional y, a través de ellos, en el de sus estudiantes.
- Busca siempre mejorar, participa de las instancias de formación que se le ofrecen, tiene claro sus fortalezas y también sus debilidades.
- Se declara generador de oportunidades.
- Tiene características especiales de personalidad: capacidad inventiva, investigadora y de resolución de problemas.
- Es posible que cuente con capacidades específicas, predisposiciones que le son propias y distintivas que lo ayudan a generar una docencia innovadora, una búsqueda activa por nuevas estrategias pedagógicas, alejadas de los modelos tradicionales directivos.
- Se muestra perseverante, con un alto interés por el desarrollo profesional, motivado por entregar una enseñanza innovadora.
- Se siente inspirado y comprometido con la educación.
- Presenta capacidad para involucrarse en procesos de mediación y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje activas, en las que junto a sus estudiantes son copartícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Realiza trabajos autónomos, de autogestión, de adaptación e investigación en torno a nuevas estrategias pedagógicas a implementar con sus estudiantes.
- Es constante, responsable, perseverante, esforzado y con capacidad de trabajo, lo que le permite hacer frente a las dificultades.
- Se muestra capaz de aprovechar, tanto las experiencias positivas como las negativas y de forma dialéctica sintetizarlas y plasmarlas en un estilo particular e innovador de pensar y actuar pedagógicamente.
- Aparece como disruptivo en algunas ocasiones, otras se muestra cauteloso y solitario, especialmente al comienzo, pero a poco andar, cuando adquiere experiencia y algo de seguridad, muestra una necesidad evidente de compartir y aprender con otros.
- Pareciera que no le gusta lo tradicional, cumple con las normas, pero igualmente intenta ir más allá, muchas veces a pesar de ellas.
- Cada vez que realiza docencia, y aunque la asignatura la haya impartido en muchas ocasiones, la mira con ojos nuevos, con ojos frescos.
- Necesita de la institución, pero pareciera no depender de ella para innovar.
- A partir de su historia de vida ha generado su propia cultura, funciona como es, aunque el entorno le diga lo contrario.
- Pareciera que su mensaje es “siempre hay una mejor forma de hacerlo”.
- Ofrece lo que tiene y me parece que siempre quiere más.
- Da a entender que conoce a sus estudiantes, ya que declara que incluso se “ve en ellos”, por lo que podría afirmar que sabe lo que necesitan y eso que necesitan “no es más de lo mismo”.
- Es posible que requiera conocer y reflexionar en torno a su estilo docente, porque ello parece darle impulso para generar cambios y desarrollar un crecimiento como profesional.

- Concibe a su trayectoria personal como una oportunidad para encontrarse a sí mismo y en los otros. Pareciera encontrar allí los elementos necesarios para construir sus propios itinerarios de desarrollo profesional.
- Valora la dimensión personal, porque a través de ella es posible reconocer y forjar en otros el reconocimiento de la trayectoria, la motivación y satisfacción, ya que ello es fundamental para comprender su capacidad de influenciar a los estudiantes.
- Parece verse afectado por su trayectoria de vida personal, porque a partir de ella realiza algunas elecciones, que luego impactan en la construcción de su identidad.
- Cuenta con capacidades para desarrollar nuevos entornos, resignificarlos y con ello modificar la forma en que se posiciona en distintos ambientes.
- Su contexto familiar parece influir en la configuración de su identidad como persona, una identidad que permite comprender y reconocer ciertas características que se plasman en su quehacer profesional.
- Siente que es un valor el “ser profesional”, algo que lo destaca, es un mérito. Valora el estatus que le da el hecho de ser profesional, siente que lo distingue y le da movilidad social.
- No solo valora el logro, sino que también reconoce el esfuerzo para alcanzar el objetivo, aprecia las experiencias personales y las oportunidades que están a su disposición a lo largo del transcurso de su itinerario profesional.
- A través de una formación de excelencia, y una experiencia acorde a su preparación, puede lograr un mejor conocimiento de su realidad disciplinar.
- Utiliza las TIC.

En el año 2018 invité a la institución a una experta en innovación educativa, de una Universidad de España, quien compartió su trabajo y conocimiento con nosotros durante 5 días, dictó conferencias, realizó talleres, trabajó con docentes. Con el solo propósito de dar fuerza a mis recientes palabras, rescato un elemento en relación con los docentes innovadores, ella nos habló de la llama que vive en el corazón de los docentes innovadores, que se mantenga encendida y que incluso crezca dependerá de ellos mismos(as) y de los contextos en los que implementen sus proyectos, ya que para ser innovador, y tal como lo señaló una de las colaboradoras en esta investigación, es necesario “*tener espíritu, esa cosa interna, esa motivación interna que les quema por dentro por hacer algo*”.

*Objetivo 3: Recorrer los itinerarios de desarrollo personal, de formación y laborales de los docentes innovadores de dicha institución, desde la mirada de los propios actores.*

A continuación, presento las conclusiones relacionadas con los objetivos 3 y 4, que se vinculan con la dimensión:

- Personal: Se asocia tanto a los aspectos de su trayectoria o historia vital, que marcan e inciden en su quehacer profesional. También toma en consideración aspectos relacionados con su motivación y satisfacción (Zabalza, 2009; Caballero y Bolívar, 2015).
- Profesional: Se relaciona con el perfil profesional del docente, vinculada a su trayectoria, su quehacer y su proyección dentro del campo docente (Zabalza, 2009; Serrano y Pontes, 2016; Caballero y Bolívar, 2015; Valdez, 2016).
- Laboral: Se refiere a las condiciones y naturaleza del trabajo, a las características del entorno laboral donde se desempeña como docente y, también, a los aspectos relacionados con su desempeño

(García, Iglesias, Saleta y Romay, 2016; Tantaleán, Vargas y López, 2016; Milán, Calvanese, D'Aubeterre, 2017).

Y sus respectivas subdimensiones:

- Contexto institucional, vinculado a las dimensiones laboral y profesional: Se relaciona con el contexto específico que involucra el conjunto de condiciones y acciones de las instituciones para poder desarrollar la función docente.
- Compromiso con la docencia, vinculado a las dimensiones laboral y profesional: Es el sentido de pertenencia que tienen los individuos con el ejercicio de la labor docente.
- Condiciones personales, vinculadas a las dimensiones personal y profesional: Son las características individuales que potencialmente favorecen la condición de ser considerado un docente innovador.
- Motivación personal, vinculada a las dimensiones laboral y profesional: El ímpetu, el deseo que tienen los individuos por realizar una actividad o lograr una meta determinada relacionada con el trabajo docente y la innovación.
- Inspiración docente, vinculado a la dimensión profesional: Es la motivación y la satisfacción por proyectar y desarrollar una labor docente.

Esta sección de las conclusiones, refuerza la posibilidad de responder a la pregunta de investigación relacionada con “¿Cómo son y qué experiencias han tenido los docentes que tienen una disposición positiva frente a la innovación y a la reflexión pedagógica?”.

A partir de las percepciones de los docentes entrevistados, en torno al desarrollo de la innovación en su quehacer cotidiano, al ejercicio docente en educación superior, a la innovación educativa, y considerando algunos elementos que se interrelacionan en las dimensiones, es posible señalar que, tal como lo presentan Zabalza (2009); Caballero y Bolívar (2015), la dimensión personal, es decir, el

reconocimiento de la trayectoria, la motivación y satisfacción de los profesores, es un aspecto que destaca para comprender la docencia y a los docentes innovadores.

Los entrevistados consideran al ámbito de desarrollo personal como uno de los factores que influyen en el desarrollo profesional, principalmente lo motivacional y de disposición frente a la docencia, reconociendo elementos de sus trayectorias personales que sirven como antecedentes o factores potenciales que explican, en cierta medida, su actualidad como docente innovador.

Se muestran satisfechos con su historia de vida y se expresan motivados a seguir creciendo como persona y profesionalmente, destacan el contar con una buena disposición para ejercer docencia, en algunos casos influenciado por sus padres profesores, y, en otros, por docentes que marcaron su biografía, tanto positiva como negativamente, en la formación primaria, secundaria y/o profesional.

La dimensión profesional remite al perfil formativo del profesor, cómo ha sido la trayectoria de desarrollo a lo largo de su proceso de formación profesional (Serrano y Pontes, 2016) y cómo genera una cierta identidad profesional (Valdez, 2016). Respecto de lo anterior, expresan una idea de misión de la labor docente, que se relaciona con el objetivo formativo que tiene su trabajo pedagógico. En este caso de investigación, las consideraciones generales acerca del docente se relativizan, especialmente por la falta de formación pedagógica de los profesores que participaron en este estudio. Sin embargo, en sus discursos coinciden especialmente con el tema de la visión y misión que tienen en su tarea docente. Declaran motivarse por aspectos de su personalidad, pareciera que ello les posibilita trasladar a la acción el compromiso personal que los ha llevado a adquirir responsabilidades para impartir una docencia innovadora.

La dimensión laboral se refiere al contexto institucional donde se desempeña el docente innovador, las expectativas que tiene la institución respecto a su labor en el aula, cómo este hacer en aula repercute a nivel de los objetivos de la institución (Tantaleán, Vargas y López, 2016), y cómo estos redundan positiva o

negativamente en las condiciones de trabajo de los entrevistados (Millán, Calvanese y D'Aubeterre, 2017).

En este caso de estudio, considerando lo declarado por la institución y las acciones desarrolladas, menciono uno de los aspectos corporativos, que al sentir de los docentes y a pesar del discurso institucional y de las acciones desarrolladas, dificultan las iniciativas de innovación. Me refiero al carácter extrainstitucional de estas actividades (si se analiza desde lo contractual), ya que su desarrollo (declaran) le implica al profesor un esfuerzo adicional que en algunas ocasiones, dan a entender, sólo se ve compensado con el reconocimiento de algunos de sus pares frente a la labor innovadora.

En la configuración de una identidad del docente innovador, el plano personal y el profesional se entienden valorados por ellos, ya que en conjunto ayudan a la definición de un perfil de este tipo de profesor. Reconocen la importancia de la motivación personal y valoran la docencia, sugiriendo que pueden ser estos los elementos centrales que permiten perfilar al docente innovador.

Finalmente, el aspecto laboral, aunque algunos entrevistados tienden a evaluarlo de forma más baja, pareciera que se constituye en un elemento necesario a tener presente para comprender la inspiración innovadora de los docentes.

A través de este diálogo entre los entrevistados y los autores revisados, he intentado aproximarme a la perspectiva de las distintas dimensiones (personal, profesional y laboral), buscando una mayor claridad del sentido holístico en que éstas se interrelacionan para la comprensión del perfil de los docentes innovadores de mi caso de estudio.

Lo investigado a partir de esta tesis doctoral me ha permitido compartir las vivencias, percepciones y estilos de los entrevistados, todo ello enmarcado en circunstancias específicas que, de una u otra forma, impactan en los espacios y decisiones institucionales y en las prácticas educativas. La vida personal, profesional y las condiciones laborales, construyen al profesional en cuanto a su concepción de la función que ejercen, el sentido de pertenencia con el ejercicio de esa función, sus potencialidades para innovar, la motivación y satisfacción

que le provoca vivir la docencia. Todo ello es lo que he intentado estudiar y descubrir.

### 9.1 Limitantes de la investigación

En este espacio presento las limitaciones de esta investigación:

1.- Respecto a las condiciones institucionales en que se desarrolla la innovación, he sentido inicialmente que justificaba una realidad que es adversa para el desarrollo de la innovación y para los innovadores, pero que, argumentada desde lo formal, pareciera constituirse como un espacio con condiciones propicias para su desarrollo. A ratos me parecía la auténtica descripción de una realidad positiva, en otros momentos un espejo del contexto externo.

Por ello incorporé a este estudio un análisis, a mi juicio, muy interesante vinculado al concepto capitalista del sistema de educación superior anclado en la noción y relación entre la universidad y la empresa. Siento que de alguna manera este análisis incorporó una cuota de sobriedad para que el lector equilibrara su mirada. Me ha parecido valioso integrarlo, ya que desprenderme de la mirada institucional ha sido complejo para esta investigadora.

2.- Otra limitante de la investigación y que ya mencioné en la tesis, es la mirada más restrictiva de estudio respecto del colaborador que ejerce gestión administrativa (director de carrera, director académico y asesor pedagógico). Los principales investigados fueron los docentes, integré a los profesionales que realizan gestiones académicas por la importancia que podía tener su mirada respecto de la innovación. Estos entrevistados que desempeñan roles muy cercanos a los docentes, cumplen con ciertas condiciones para incentivar la innovación, ellos la permiten, colaboran, se involucran de alguna manera, la defienden si es necesario y otorgan financiamiento, les interesa, le otorgan valor. Al fin y al cabo, son los jefes de los equipo de docentes innovadores que consiguieron transferir sus proyectos.

Al desarrollar este capítulo me fui dando cuenta de algo que muy bien enuncia uno de los docentes innovadores:

*(...) siento que hay dos almas en la institución, hay un alma de gente que quiere hacer cosas y otra que, no sé si es que no quieren hacer cosas, sino que sus prioridades están en otro lado, entonces eso crea tensiones o malentendidos o no apoyo en algunas cosas, pero sí, ya he escuchado acerca de la evolución de la institución en hartos aspectos. (docente Juan)*

Lo anterior, a partir de la presentación de los facilitadores y obstaculizadores de la innovación. Por una parte, el esfuerzo de la institución (de lo cual soy testigo) por generar nuevas estructuras, equipos de trabajo, financiamiento para crear innovación, por otra parte, grupos de docentes interesados en mejorar cada día, actualizarse, renovar sus prácticas y mejorar las opciones de los estudiantes. Pero algo ocurre en “la última milla”, pareciera que hay personas que, aunque la voluntad de la institución sea una y los docentes la aprueben y se integran a ella, hay algunos que en sus pequeños espacios de poder truncan las posibilidades, las complejizan, no informan. Es frustrante darse cuenta que, en una institución de la envergadura y tamaño de la estudiada, esas personas pueden hacer la diferencia, pero en sentido negativo.

No tenemos la capacidad de mirar por todas las ventanas de la institución, son muchas y muy variadas, por lo que las buenas intenciones y los positivos avances pueden minimizarse rápidamente por visiones miopes de algunos(as) que, ejerciendo su función en la gestión administrativa, no entienden o no quieren entender que los estudiantes necesitan más de lo que se les entrega.

*Son los directores de carrera la clave de estos proyectos, son los que van a motivar a sus profesores de alguna manera o no, por eso es por lo que el director de carrera es clave, o sea es tan clave que yo creo que el director de carrera desalineado nos perjudica, nos deja tremendo lío y no solamente con los profesores que tiene a su cargo. Creo que los directores de carrera tienen que ser catalogados igual como son el comité ejecutivo<sup>42</sup>, como cargos de confianza, porque yo*

---

<sup>42</sup> Comité Ejecutivo de la sede: Vicerrector, Director Académico, director de finanzas y Director de Capacitación técnica.

*no puedo tener o trabajar con un director de carrera que yo sé que no está alineado con lo que la institución quiere, con lo que la dirección quiere, porque ellos son los que llevan a los profesores hacia delante. Por eso que, a mí por ejemplo, si tú me preguntas “(...) dame dos profesores para esto”, yo te puedo nombrar en seguida a dos o tres áreas, pero hay un área que no te puedo nombrar a ninguno, porque es la línea que da el director de carrera, pero sin embargo de otra área me sobran, de todas las áreas puedo tener pero de esa área donde el director está desalineado, yo no tengo ningún profesor porque él los lleva, él los guía. Por lo tanto, (...) clave es el director de carrera si nosotros queremos hacer proyectos y seguir en esta línea, el director de carrera es la pieza fundamental. (directora Maribel).*

Luego de realizar esta investigación, y al recordar los años de permanencia y el conocimiento que tengo de la institución, he pensado y sentido que hay un nivel en la toma de decisiones (puede ser más de uno) que es el que puede estar mermando las posibilidades de innovación, porque por decisión propia, por sus creencias o preconcepciones, no las gestiona, no las financia, no les otorga valor, por lo que en esos espacios y con los equipos de profesores bajo esa gestión, poco debe ocurrir en términos de innovación.

No lograré en esta investigación indagar en esta situación, dado que los equipos de gestión entrevistados están asociados a los docentes innovadores, por lo que entienden, propician, colaboran o, por lo menos, “dejan hacer”. Lo anterior no lo puedo asegurar, no lo investigué específicamente, bien merece un estudio posterior.

3.- Otra limitante tiene que ver con el manejo de la información, ya que tengo mucha más de la que he podido incluir en esta investigación, pero por cuestiones éticas y compromisos adquiridos con la institución, no las puedo revelar. Es posible que ello disminuya la profundidad de este estudio.

4.- Una última limitante, por lo menos para mí y mi pretensión de colaborar en la discusión interna respecto de la innovación y de la posición de los docentes como gestores de ella, es el estado actual en el que se encuentra la institución. Ésta,

tres meses después de que yo renunciara a mi cargo para venir a Barcelona (31 de agosto de 2018), ha sufrido cambios profundos en sus estructuras, responsables, focos y prioridades. Ya no puedo afirmar hacia dónde va ni con quiénes, sólo puedo comentar que la cualidad sísmica de Chile golpeó fuertemente a esta institución, la movió, fisuró, por lo que deberé averiguar si continúan interesados y receptivos a los resultados de esta investigación y a otras futuras que pudieran aportar al desarrollo institucional desde la mirada de la Innovación Educativa.

## 9.2 Prospectiva

En el transcurso de la investigación han surgido cuestionamientos que han quedado sin responder y pueden constituirse en nuevas rutas para investigar:

1.- Investigar el nivel directivo de sede, específicamente los involucrados en la gestión académica, de quienes dependan los equipos de docentes, especialmente aquellos en cuyas carreras no hay desarrollo de la innovación educativa.

2.- La realidad de la práctica docente es compleja, en especial cuando esta práctica lleva consigo la innovación. Ya he señalado las características del docente innovador, y he mostrado el contexto en el que éste desarrolla las innovaciones. Por ello ya es sabido que los docentes en muchas ocasiones entregan más de lo que reciben. Con la motivación y el convencimiento que los impulsa a la mejora permanente, se esfuerzan, trabajan durante su tiempo libre, omiten dificultades y siguen adelante buscando alcanzar el objetivo que se plantean.

Me ha tocado vivir experiencias en algunas IES en que realmente se conoce el esfuerzo del docente, se valora, pero no se actúa en consecuencia. Pueden existir múltiples razones para la mencionada indolencia institucional, que se mueven desde las financieras hasta las personales. Si pienso en esa realidad, lo que me surge es la injusticia frente a la buena voluntad y el actuar ético del docente innovador. Quizás la institución prefiera permanecer en un espacio

cómodo, sin riesgo y esperar a que este profesional haga lo que considera necesario y avance hacia una mejor docencia, ya que la institución sabe que de todas maneras lo hará y pondrá su mayor esfuerzo en lograrlo. Entonces me pregunto, ¿se abusa del docente innovador?, ¿es una actitud consciente y premeditada?

3.- Dada la condición actual de la institución, me parece interesante esperar un plazo prudente para que vuelva a asentarse con la nueva estructura y disposiciones, y luego se realice un estudio comparativo entre las anteriores condiciones y las nuevas, se analice nuevamente las condiciones para innovar y se intente desvelar si en una institución vertical como la investigada, existen realmente los espacios o las voluntades para abrirse y, por sobre todo, sostener en el tiempo estas nuevas posibilidades.

## 10. Referencias

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. En I. I. Educación. *Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción* (p. 25-44). Ciudad de México: ONU. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf> 22 de mayo de 2018.
- Aguerrondo, I. (1999) El nuevo paradigma para el siglo. *OEI Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/administracion/aguerrondo.htm> 21 de abril de 2017.
- Alemán, L. (2012). Liderazgo Docente para la Enseñanza de la Innovación. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 2(4), 1-29 Recuperado de <http://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/1> 02 de mayo de 2019.
- Alemán, L. y Gómez, M. (2012). Liderazgo Docente para la Enseñanza de la Innovación. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 2, Núm. 4. P. 2-7. Recuperado de <http://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/1> 22 de junio de 2019.
- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(14). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768> 15 de mayo de 2019.
- Amaral, A. (2009). Prólogo. En C.N.A. *Chile, Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias*. Santiago: Ediciones CNA-Chile. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf> 22 de abril de 2019.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141> 10-06-2019.

- Angulo, J., Barquín, J., y Pérez, A. (1999). *Desarrollo profesional del profesor: Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1261897> 22 de mayo de 2019.
- ANUIES. (2004). *Documento Estratégico para la innovación en Educación Superior*. Ciudad de México: Editorial ANUIES.
- Arias, F. (2008). *Perfil del Profesor de Metodología de la Investigación en Educación Superior*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/301982307\\_PERFIL\\_DEL\\_PROFESOR\\_DE\\_METODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EN\\_EDUCACION\\_SUPERIOR](https://www.researchgate.net/publication/301982307_PERFIL_DEL_PROFESOR_DE_METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EN_EDUCACION_SUPERIOR) 03 de abril de 2019.
- Asún, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L. y Martínez, Francisco. (2013). El Desafío de Educar a Inicios del Siglo XXI: Demandas de los Estudiantes de Ciencias Sociales a la Docencia Universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 45-62. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art03.pdf> 03 de abril de 2019.
- Atkinson, A. C., Donev, A. N., y Tobias, R. D. (2007). *Optimum experimental designs, with SAS*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf> 20 de abril de 2018.
- Aznar, P., Ull, M.A., Piñero, A. y Martínez, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XXI*. 17(1), 133-158. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10708
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Chimal, A. (2015). *Investigación Cualitativa*. México DF: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Baracaldo, M. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. *Nómadas (Col)*, 34, 246-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118960017> 20 de abril de 2019 .
- Barber, M., Chijioke Ch. y Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. *McKinsey y Company*, Social Sector Office.

Recuperado de [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/How\\_the\\_worlds\\_most\\_improved\\_school\\_systems\\_keep\\_getting\\_better.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/How_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.ashx) 30 de septiembre de 2019.

Bardin, L. (1986): El análisis de contenido. Madrid: Akal.

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. En *Innovación Educativa*, Vol. 5, Núm. 28, p. 19-31., Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf> 19 de marzo de 2018.

Bartolomé, A., Martínez, R. y Requies, I. (2010). Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11(1), 96-120. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/42377370\\_Los\\_procesos\\_de\\_innovacion\\_educativa\\_en\\_la\\_formacion\\_universitaria\\_nuevos\\_generadores\\_de\\_buenas\\_practicas\\_en\\_tecnologia\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/42377370_Los_procesos_de_innovacion_educativa_en_la_formacion_universitaria_nuevos_generadores_de_buenas_practicas_en_tecnologia_educativa) 22 de junio de 2019.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? En C.N.A. *Chile, Desafíos y Perspectivas de la Gestión Estratégica en Insituciones Universitarias* (p. 383-402). Santiago: CNA Ediciones. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf> 11 de mayo de 2019.

Bencomo, D., Godino, J. D., y Wilhelmi, M. R. (2004). Elaboración de redes ontosemióticas de configuraciones didácticas con atlas/ti. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, 1–4.

Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores II: la enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.

Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Blanco, M. (2011) El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (Enero-Junio). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304003> 13 de junio de 2019.
- Blanco, M.y Pacheco, E.(2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortesde mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 9(38), pp. 159-193 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11203805> 10 de mayo de 2019.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406> 16 de junio de 2019.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. ESE. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf> 18 de abril de 2019.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (2) Recuperado de [http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones\\_files/Reciente%202.pdf](http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente%202.pdf) 09 de abril de 2017.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12, Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/284258066\\_Investigacion\\_la\\_identidad\\_profesional\\_del\\_profesorado\\_Una\\_triangulacion\\_secuencial\\_FQSForum](https://www.researchgate.net/publication/284258066_Investigacion_la_identidad_profesional_del_profesorado_Una_triangulacion_secuencial_FQSForum) 05 de mayo de 2019.
- Bonilla, L. (2011). *Colección por la Transformación Universitaria*. Caracas: CLACSO. Recuperado de [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_201.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_201.pdf) 10 de mayo de 2018.
- Bourdieu, P. (2015). Distinction: A social critique of the judgement of taste. En *Sociological Perspectives on Sport: The Games Outside the Games*. Chapter 1. York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315870854>.

- Bottorff, J. (2003). El uso de las grabaciones de video en la investigación cualitativa. En Morse, J.M. (ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (284-304). Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5776858> 20 de mayo de 2019.
- Brassard, N. (2016). *Perfil de Competencias del Profesor de Nivel Universitario*. Québec: ENAP.
- Brunner, J. J. (2011). Transformaciones de la Universidad Pública. *REVISTA DE SOCIOLOGÍA*, 19, (31-49), Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Brunner2/publication/272768395\\_Transformaciones\\_de\\_la\\_universidad\\_publica/links/56731d8908ae04d9b099c1f9/Transformaciones-de-la-universidad-publica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Brunner2/publication/272768395_Transformaciones_de_la_universidad_publica/links/56731d8908ae04d9b099c1f9/Transformaciones-de-la-universidad-publica.pdf) 09 de abril 2017.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia la identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia universitaria*, 13(1). 57-77. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf> 11 de mayo de 2019.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, II*, vol. II / 2003 (pp. 53 - 82) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3) 69-111. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/86ab1ce221b9ea0afe0eda8c78be083a/1.pdf?pg-origsite=gscholar&cbl=29477> 23 de julio de 2019.
- Cajilde, V., y García Antelo, B. (2011). La Universidad y la empresa: condicionantes de la innovación y la transferencia. En *Innovación y Transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa* Xosé Cajilde Val (coord.) (p. 15-40). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780431> 21 de julio de 2019.
- Calvo, G. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje: profesores y desarrollo profesional. En C. Vélaz y D. Vaillant. *Aprendizaje y desarrollo profesional de profesores* (p. 149-159). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4622/Aprendizaje%20y%20>

[20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=148](#) 23 de abril de 2019.

Carr, N. (2011). *Superficiales, ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Editorial Taurus, Santillana.

Castilla, F. (2011) Pursuing quality in higher education: A comparative analysis of actions taken in andalusian universities. *Revista Educade*, 2, 157-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3965502> 09 de mayo de 2019.

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2003). *Lifelong learning: citizens' views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_185\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_185_en.pdf) 8 de marzo de 2018.

Chickering, A., y Gamson, Z. (1987). *Siete principios de buenas prácticas en la Educación*. Recuperado de <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/TecAvAula/ChickGamson.pdf> 20 de marzo 2018.

Christians, C. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. Denzin, Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (p. 133-155). Londres: Sage. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/239976075\\_Ethics\\_and\\_Politics\\_in\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/239976075_Ethics_and_Politics_in_Qualitative_Research) 06 de mayo de 2019.

Cid-Sabucedo A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_7.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm) 05 de abril 2017.

Clark-Carter, D. (2002). *Investigación Cuantitativa en Psicología*. México: Oxford University Press.

Cohen, M., March, J., y Olsen, J. (1972). El bote de basura como modelo de elección organizacional. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, Nº 1. (p. 1-25) (247-263). [http://fbaum.unc.edu/teaching/articles/Cohen\\_March\\_Olsen\\_1972.pdf](http://fbaum.unc.edu/teaching/articles/Cohen_March_Olsen_1972.pdf)

Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno.

- Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa*. Lisboa. Recuperado de [http://www.euoparl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.euoparl.europa.eu/summits/lis1_es.htm) 22 de julio de 2018.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Nancea. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055024> 05 de junio de 2019.
- de Vicente, P. (2002). Desarrollo profesional del profesor en un modelo colaborativo de evaluación. Bilbao: ICE- Universidad de Deusto. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_16.pdf) 22 de junio de 2019.
- Dávila, C., Ghiardo, F., y Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: CIDPA.
- Del Canto, E. (2012). Investigación y Métodos cualitativos: Un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. *Revista Ciencias de la Educación*, Segunda etapa, 40, 181-199. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n40/art09.pdf> 21 de abril de 2019.
- Delgado, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods o Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Díaz de Rada, Á. (2014). *Etnografías de la educación y conceptos de educación*. España: UNAD. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1025/Documento.pdf> 09 de abril de 2019.
- Diez-Hochleitner, R. (1996). *La Educación para el Siglo XXI. Toda una vida para aprender*. UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DIEZ\\_3\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DIEZ_3_S.PDF) 20 de agosto 2017.
- Duta, N., y Canespecu, M. (2011). Características de un buen profesor universitario. Hacia un perfil de profesor basado en competencias. En *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 954-967). Barcelona.

- Elder, G. (1991). Lives and social change. En H. Walter. *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. doi:10.2307/1132065
- Elder, G. H., y Shanahan, M. J. (2006). The Life Course and Human Development. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 665-715). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons Inc.
- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100012> 02 de mayo de 2019.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elmore, R. (1990). *Restructuring Schools: the next generation of Educational Reform*. Oxford: Jossey-Bass.
- Escudero, T. (2019). Evaluación del Profesorado como camino directo hacia la mejora de la Calidad Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1). Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/342521> 24 de mayo de 2019.
- Esteban, F., Martínez, M. y Lleixà, T. (2018) La cuestión de la identidad en la formación universitaria de hoy. En B. Gros, T. Mauri y J. L. Medina (eds.). *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB. Recuperado de [http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB\\_Educacion\\_2018-2020\\_CAST.pdf](http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf) 25 de abril de 2019.
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 3-10 Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6149> 15 de mayo de 2019.
- Fandiño, Y. (2011). La educación universitaria en el siglo XXI de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688191> 13 de mayo de 2019.

- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 31–58. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24. Facultad de Educación, Universidad de Murcia Básica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2339650> 20 de mayo de 2019.
- Fernández, E. (2009). Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de Educación Superior. *CNA, Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de Instituciones Universitarias* (p. 69-96). Santiago: Ediciones CNA-Chile. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/314184313\\_Cambio\\_de\\_paradigma\\_en\\_la\\_gestion\\_de\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/314184313_Cambio_de_paradigma_en_la_gestion_de_instituciones_de_educacion_superior) 11 de mayo de 2018.
- Ferreiro, R. (2012). Criterios de calidad de una buena práctica para la aplicación de las TIC a nivel de institución. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 51-60. Recuperado de <https://go.gale.com/ps/anonymouse?id=GALE%7CA310150740&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=11302496&p=IFME&sw=w> 22 de junio de 2019.
- Fidalgo, A. (2014). Buenas prácticas en educación a distancia. Monográfico. *Revista de educación a distancia*. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2014/11/21/especial-sobre-buenas-practicas-de-innovacion-educativa-revista-educacion-a-distancia/> 22 de julio de 2019.
- Fidalgo, M., Sein-Echaluce, M., Lerís, D. y García-Peñalvo, F. (2013). *Sistema de Gestión de Conocimiento para la aplicación de experiencias de innovación educativa en la formación*. Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/122586/1/GRIAL\\_SistemaGestionConocimiento.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/122586/1/GRIAL_SistemaGestionConocimiento.pdf) 03 de julio de 2018.
- FONDEP (2014). Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias educativas. *Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana*. Recuperado

de <https://www.fondep.gob.pe/innovacion/marco-de-la-innovacion-y-buenas-practicas-educativas-en-el-peru/> 25 de julio de 2019.

Fontana, A. y Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 695-727). Thousand Oaks, CA,: Sage Publications Ltd.

Francesc, E. y Gisbert, M. (2011). El Nuevo Paradigma de Aprendizaje y las Nuevas Tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9, 55-73. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/233582607\\_El\\_Nuevo\\_Paradigma\\_de\\_Aprendizaje\\_y\\_las\\_Nuevas\\_Tecnologias](https://www.researchgate.net/publication/233582607_El_Nuevo_Paradigma_de_Aprendizaje_y_las_Nuevas_Tecnologias) 10 de mayo de 2019.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Editorial Paz y Tierra.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 6, (1–2), Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf> 21 de febrero de 2017.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Ediciones Ocatredo.

Fundación de la Innovación Bankinter (2011). *La educación del S XXI, una apuesta de futuro*. Recuperado de [https://www.fundacionbankinter.org/documents/20183/137550/RE+PDF+IN+FTF\\_Educacion.pdf/99f90ffc-81c6-437f-892e-8f1bc4c09e05](https://www.fundacionbankinter.org/documents/20183/137550/RE+PDF+IN+FTF_Educacion.pdf/99f90ffc-81c6-437f-892e-8f1bc4c09e05) 23 de febrero de 2017.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>

Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *REIFOP*, 13(2), 89-106. Recuperado de <http://www.aufop.com/> 25 de junio de 2019.

Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Galvis, R. (2007). El proceso creativo y la formación del profesor. *Laurus*, vol. 13, núm. 23, p. 82-98. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102305.pdf> 09 de septiembre de 2018.

- García, M., Iglesias, S., Saleta, M., Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>
- García-Valcárcel, A. (2009). *Procesos de innovación didáctica basados en el uso de las nuevas tecnologías*. Universidad de Salamanca: Ediciones Universitarias. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3146492> 05 de enero de 2019.
- George, L. (2006). Life Course Research. En J. Mortimer y S. Michael. *Handbook of the Life Course*. Nueva York: Springer. Chapter 31, p. 671-680
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la 19 UNESCO*. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%20C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf> 21 de noviembre de 2006.
- Gilar-Corbi, R., Pozo, T., y Castejón, J. (2018). Desarrollando la Inteligencia Emocional en Educación Superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19880> 01 de abril de 2019.
- Gilgun, J. F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39, 371-380. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1995-07136-001> 20 de abril de 2019.
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. B. Martínez. *Innovación en la Universidad* (p. 27-51). Barcelona: Graó.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35, 13-37. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/874> 09 de mayo de 2019.

- Gómez, M. G. (2012). Bibliotecas digitales: modelo para el diagnóstico de recursos bibliográficos en formato electrónico disponibles para la educación básica. Monterrey: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/270890945\\_Bibliotecas\\_Digitales\\_Modelo\\_para\\_el\\_diagnostico\\_de\\_recursos\\_bibliograficos\\_en\\_formato\\_electronico\\_disponibles\\_para\\_la\\_educacion\\_basica](https://www.researchgate.net/publication/270890945_Bibliotecas_Digitales_Modelo_para_el_diagnostico_de_recursos_bibliograficos_en_formato_electronico_disponibles_para_la_educacion_basica) 09 de mayo 2019.
- Gómez, M. G., y Alemán, L. Y. (2012). Administración de proyectos de capacitación basados en tecnología. Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/281100929\\_Administracion\\_de\\_proyectos\\_de\\_capacitacion\\_basados\\_en\\_tecnologia](https://www.researchgate.net/publication/281100929_Administracion_de_proyectos_de_capacitacion_basados_en_tecnologia) 03 de mayo 2019.
- González, O., y González, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 12(1), 35–44. Recuperado de <https://www.rieege.mx/index.php/rieege/article/view/1/1> 16 de mayo de 2019.
- Gros, B. (1996). Pensar sobre la educación desde una concepción sistémico-cibernética. *Teoría Educativa*, 8, p. 81-94 Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3093/3121> 05 de mayo de 2018
- Guba E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.). *Manual de investigación cualitativa, paradigmas y perspectivas en disputa*, Vol. 2 (p. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Hanna, D. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata
- Hernández, F. (Coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. ESBRINA – RECERCA, Universitat de Barcelona Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/17362>. 16 de junio de 2017.

- Hernández, F. (2017). *Los docentes como autores de saber pedagógico*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/01/18/los-docentes-como-autores-de-saber-pedagogico/> 09 de abril de 2018.
- Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, 11(2), 103-120. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33898/pdf> 20 de abril de 2019.
- Hernández, F., Martínez, S. y Montané, A. (2014) Microetnografías y discontinuidad en una investigación sobre aprender a ser docente. Héctor Cárcamo Vásquez (Ed.) Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación [69] p. 66-72. Editorial: Traficantes de Sueños. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf> 11 de junio de 2019.
- Hernández-Castillo, R., Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/279241/214011> 15 de mayo de 2019.
- Hernández-Castillo, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Hernández, M. L. (2013). Liderazgo académico. *Revista de la educación superior*, 42(167), 105-131. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000300005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300005&lng=es&tlng=es) 18 de mayo de 2019.
- Holstein, J. A., y Gubrium, F. J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York y London: Guilford.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- IIPE, B. A. (2000). *Desafíos de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [http://poznerpillar.org/biblioteca/museo\\_feria/www.pgi.me.gov.ar/download/Mod01.pdf](http://poznerpillar.org/biblioteca/museo_feria/www.pgi.me.gov.ar/download/Mod01.pdf) 20 de abril de 2018.

- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_ante\\_los\\_desafios\\_del\\_presente\\_y\\_del\\_futuro\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf) 09 de mayo de 2019.
- Imbernón, F. (2004). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_en\\_la\\_globalizacion\\_y\\_la\\_sociedad\\_del\\_conocimiento\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf) 09 de mayo de 2019.
- Iñiguez, L., y Muñoz, J. (2004). Introducción a La 'Grounded Theory. Recuperado de <https://planificacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/grounded-theory.pdf> 22 de mayo, 2019.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Editorial Fontamara.
- Johnson, Sh. (2014). Applying the Seven Principles of Good Practice: Technology as a Lever - in an Online Research Course. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(2), Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1048619> 31 de julio de 2016.
- Kalekin, D. (2002). Looking at Interviewing: From "Just Talk" to Meticulous Method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 3(4), Art. 38. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/800> 12 de julio de 2019.
- Krüger, K. (2006). El concepto de "Sociedad del Conocimiento". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI(683). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm> 11 de julio de 2019.
- Kvale, S. (1996). *IntcrViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- La, P. y Lucarelli, E. (2003). Innovaciones Educativas En La Formacion Docente. *Revista Nordeste*, 49–65. Recuperado de <https://goo.gl/1v2Wjx>.
- Li, F. y Liu, L. (2011). Innovation pedagogy and improving quality in higher education in web-based environments. En *IEEE 3rd International Conference on Communication Software and Networks* (p. 215-218), Xi'an. doi:10.1109/ICCSN.2011.6013812 Recuperado de

<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6013812&isnumber=6013532> 20 de marzo de 2019.

Lleixà, T., Gros, B., Mauri, T. y Medina, J.L. (eds.). (2018). *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB. Recuperado de [http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB\\_Educacion\\_2018-2020\\_CAST.pdf](http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf) 04 de junio de 2018.

Llopis, S. (2011). *El profesor innovador y el creativo. Tipología del profesore TIC*. Recuperado de Educa con Tic: <http://www.educacontic.es/blog/el-profesor-innovador-y-el-creativo-tipologia-del-profesor-tic> 03 de abril de 2018.

López, M., León, M. y Pérez, M. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. *La visión del profesorado. Revista de Investigación Educativa*, 36(2). Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/314351> 20 de mayo de 2019.

Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação [en línea]*, XXVII (setembro-dezembro) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410> 04 de mayo de 2019.

Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(9280), 483–488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)

Macías, E. J., Chum, S. R., Aray, C. A., y Rodríguez, C. J. (2018). Liderazgo académico: estilos y perfiles de gestión en las instituciones de educación superior. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(1), 59–70. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1229> 07 de julio de 2019.

Madrid, D. y Mayorga, M.J. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 375-389. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49333/50226> 12 de mayo de 2019.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación* 532, 12(2), 531-593. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650138> 26 de julio de 2019.

- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor-Ruiz, C. (2011). «Alacena», An Open Learning Design Repository for University Teaching. *Revista científica de comunicación y educación. Comunicar*, 37, 37-44. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17605/1/en37-44.pdf> 23 de junio de 2019.
- Marcelo C., Gallego, C., Murillo, P. y Marcelo, P. (2018) Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 22(1), 461-480. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653> 02 de mayo de 2019.
- Margalef, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf> 30 de mayo 2019.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *PROFESORADO, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), Universitat Autònoma de Barcelona. Grupo CIFO. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf> 05 de mayo de 2019.
- Maturana, H. (1994). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En P. Watzlawick, y P. Krieg. *El ojo del observador* (p. 157-194). Barcelona: Gedisa.
- Matus, L. (2013). Identity construction of a teacher, a challenge for education policy? *Revista Exitus*, 3(1), 75-87. Recuperada en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078515> 05 de mayo de 2019.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185(Extra), 3-8. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1201>
- Michavila, F. (2010). *Para ser una universidad de excelencia no basta con desearlo*. Recuperado de <http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gabinete%20del%20Rector/Notas%20de%20Prensa/2010/2010-10/documentos/Lecci%C3%B3n%20inaugural.pdf> 2 de mayo de 2019.
- Milicic, N. y Aron, A. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 447-466. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2834712> 05 de junio de 2019.

- Millan, A. y Calvanese, N., D'Aubeterre, M. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios, *Revista Docencia Universitaria*, 15(1), DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>
- Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043> 12 de abril de 2018.
- Mlodinow, L. (2012). *Subliminal: Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo *Psicoperspectivas*, II(Sin mes). Recuperado de en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074005>> ISSN 0717-7798 15 de mayo de 2019.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Revista Tejuelo*, 9, 19-37. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/26958037.pdf> 06 de mayo de 2018.
- Moreno, M. (1995). Investigación e innovación educativa. *Tarea*, 7, 20-22. Revisado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080004.pdf> 02 de mayo de 2019.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el S.XXI. *Perspectiva Educativa*, 26-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003> 21 de noviembre de 2018.
- Morín, E., y Weiner, N. (1976). *Cibénetica: necesidad e insuficiencia*. Buenos Aires: Cálden.
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2000). Intervención en la Familia. Estudio de Casos. En G. Pérez-Serrano. *Modelos de investigación cualitativa en educación sociocultural*. 8, p. 221-252, Madrid: Narcea.
- Murelaga, J. (2005). Breve reflexión de la sociedad tecnologizada actual. *Revista Latina de Comunicación Social*, 8(59), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81985902> 05 de mayo de 2018.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre*

*Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea]*, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403> 30 de mayo de 2019.

Nicola, S., Pinto, C. y Mendonça, J. (2018). The role of education on the acquisition of 21st century soft skills by Engineering students. En *Conference: 2018 3rd International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE)*. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/330029972\\_The\\_role\\_of\\_education\\_on\\_the\\_acquisition\\_of\\_21st\\_century\\_soft\\_skills\\_by\\_Engineering\\_students](https://www.researchgate.net/publication/330029972_The_role_of_education_on_the_acquisition_of_21st_century_soft_skills_by_Engineering_students) 23 de mayo de 2019.

Nieto, M. (2010). *El estudiante del Siglo XXI*. Ciudad Guayana: Universidad Nacional Experimental de Guayana. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/101139109/EI-Estudiante-del-Siglo-XXI> 16 de mayo de 2019.

Noreña, L., Alcaraz, N., Rojas, J. G., y Rebolledo, D. (2012). Applicability of the Criteria of Rigor and Ethics in Qualitative Research. *Revista Aquichan*, 12, 263-274. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf> 23 de mayo de 2019.

Novo, M. (2009). *La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, pp. 195-217. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros- revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re2009/re2009-9.html> 18 de marzo de 2018.

OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> 03 de abril de 2019.

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países OCDE*. Barcelona: ITE.

OEI 2021 (2010). *Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final> 20 de junio de 2019.

- Ogbu, J. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural Frame of Reference. En P. Greenfield y R. Cocking (coords.). *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development* (p. 365-391). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- OIT (2017). *Aprendizaje permanente, formación por competencias para la empleabilidad y la ciudadanía y género*. Recuperado de CINTERFOR: <http://www.oitcinterfor.org/general/aprendizaje-permanente-competencias> 03-04-2018.
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). *Education challenges in the knowledge society*. *Revista Pensamiento Educativo*, Publicación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 40(1), 13-29. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/396/814> 09 de mayo de 2019.
- Panaia, M. (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. Buenos Aires: CEPAL. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3619/1/S2008114\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3619/1/S2008114_es.pdf) 12 de junio de 2019.
- Parsons, T. 1971 *The system of modern societies*. [Foundations of modern sociology series](#). Prentice-Hall foundations of modern sociology series. Basic Ethics in Action.
- Pascual, J. y Navío-Gómez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 71-90. [DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8395](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395) 25 de mayo de 2019.
- Perrenoud, P. (2004). *10 nuevas competencias para enseñar*. Querétaro: Quebecor World.
- Philippe, Ch, Dubar, C, Tripier, P. (1998) *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Revista Estudios de Sociolingüística*, 3, 1-49, Universidad de Vigo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=497941> 21 de enero de 2019.
- Ramírez, M. E. y otros (2017). El docente y su relación con la investigación e innovación educativa: estudio con docentes del Instituto Politécnico Nacional. *Revista Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 930-939. Recuperado de

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1414/1371/>

09 de mayo de 2019.

Reyes, R. (2010). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: Desde la Perspectiva de la Educación*. EE. UU.: Palibrio.

Ríos, D. (2006). Tipos psicológicos de profesores primarios innovadores: extroversión, sensación, pensamiento y juicio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVI, 3ª y 4ª trimestres, p.103-128. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28227688\\_Tipos\\_psicologicos\\_de\\_profesores\\_primarios\\_innovadores\\_extroversion\\_sensacion\\_pensamiento\\_y\\_juicio](https://www.researchgate.net/publication/28227688_Tipos_psicologicos_de_profesores_primarios_innovadores_extroversion_sensacion_pensamiento_y_juicio) 04 de junio de 2019.

Ríos, D. (2009). Características personales y profesionales de profesores innovadores. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 34, 153–169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27015065007.pdf> 22 de julio de 2019.

Riquelme, I. (2012). *Guía Creatividad e Innovación Educativa. Innovaciones y Recursos I*. Santiago: Universidad del Desarrollo. Documento Interno para docentes.

Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa, teoría, procesos y estrategias*. Síntesis: Madrid.

Roberti, E. (2015). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 500-555. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7799/pr.7799.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7799/pr.7799.pdf) 11 de junio de 2019.

Rodriguez-Ponce, E. (2009). Las Universidades en la Sociedad del Conocimiento. En CNA . Chile. *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias* (p. 35-68). Santiago: Ediciones CNA-Chile. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf> 22 de junio 2018.

Rogers, E. (1983). *Diffusion of innovations*. Third Edition. Recuperado de <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf> 17 de junio de 2017

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M., Sandín, M. P. y Vila, R. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7(8(2)), 119–133. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, R. (2007). *Fundamentos de Metodología de la Investigación*. España: Mac Graw Hill
- Sánchez, J. (2013). Formación inicial para la docencia universitaria. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681 -5653). Instituto de Ciencias de la Educación, U. Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418813010.pdf1> 8 de enero 2017
- Sánchez, R. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación: Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción. *Revista de la Educación Superior*, 19(74). Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista74\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista74_S1A1ES.pdf) 02 de mayo de 2018.
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa [en línea]* (Julio-diciembre). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf> 19 de junio de 2019.
- Sánchez, M. y Gómez, B. (2014). La Entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico- práctico. *Revista Investigación en Educación*, SI, v. 12, n. 1, p. 105-111, Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/272> 18 de junio 2019.
- Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos. *Educar*, 28, 41-60. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20742> 20 de febrero de 2018.
- Sancho, J. M. (2018a). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12-20. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>

- Sancho, J. M. (Coord.). (2010). *Dones a la ciència i a la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/14145>
- Sancho, J. M. (Coord.). (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965> 20 de junio de 2018.
- Sancho, J.M.; Creus, A.; Padilla, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*, 14, 17-34. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a03sancho.pdf> 26 de julio 2019.
- Sancho, J. M., Ornellas, A. y Arrazola, J. (2018b). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Sancho, J. y Correo J. M. (2009) Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación*, 17-21 Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/44204803\\_Cambio\\_y\\_continuidad\\_en\\_sistemas\\_educativos\\_en\\_transformacion](https://www.researchgate.net/publication/44204803_Cambio_y_continuidad_en_sistemas_educativos_en_transformacion) 15 de abril del 2017.
- Sancho, J.y Hernández, F. (coords.). (2014). *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. y Hernández, F. (2016). *La perspectiva DIY en la Universidad: hazlo tú mismo y en colaboración*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2018c). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/56/sancho\\_hernandez.pdf](http://www.um.es/ead/red/56/sancho_hernandez.pdf) 08 de junio de 2019.
- Sancho, J. y Martínez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 225-240. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/66450> 28 de mayo de 2018.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana.

- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas.ti, recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf> 30 de marzo de 2018
- Shattock, M. (2009). *La gestión financiera universitaria*. En C. Chile. *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica en Instituciones Universitarias* (p. 495-536). Santiago: CNA Ediciones.
- Santamaría, M., San Martín, S. y López, B. (2014). Perfiles de alumnos según el uso deseado de las TIC por el profesor universitario. *Píxel-Bit*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/46255/gjhghghdxfq.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 22 de junio de 2019.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice* - Margrit Schreier - Google Books. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=Ytyls2Xn8oQC&oi=fnd&pg=PP1&ots=oklZr46RRs&sig=HIB0YJmTb4P74UkiWgR8AMdizis#v=onepage&q&f=false> 10 de agosto de 2019.
- Schulz, L. (2007). *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Repositorio Digital, UFRGS, Brasil. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12103> 10 de mayo de 2019.
- Seifert, T., Gillig, B, Hanson, J., Pascarella, E. y Blaich, C. (2014). The Conditional Nature of High Impact/Good Practices on Student Learning Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 85(4), 531-564, DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.2014.11777339>
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*, N° 21 27-53. Recuperado de <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/Perspectivas/article/view/436> 20 de mayo de 2019.
- Sepúlveda, L., y Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Calidad En La Educación*. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.139>

- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963465> 13 de febrero de 2019.
- Serrano, R., y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Information for Education*, 22, 63-75. Recuperado de <https://content.iospress.com/articles/education-for-information/efi00778> 04 de enero de 2019.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. (2007). Narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 71–110. Recuperado de [https://www.academia.edu/3355641/Docentes\\_narrativa\\_e\\_investigaci%C3%B3n\\_educativa.\\_La\\_documentaci%C3%B3n\\_narrativa\\_de\\_las\\_pr%C3%A1cticas\\_docentes\\_y\\_la\\_indagaci%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica\\_del\\_mundo\\_y\\_las\\_experiencias](https://www.academia.edu/3355641/Docentes_narrativa_e_investigaci%C3%B3n_educativa._La_documentaci%C3%B3n_narrativa_de_las_pr%C3%A1cticas_docentes_y_la_indagaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_del_mundo_y_las_experiencias) 28 de mayo 2019.
- Shulman , L. (2014). *A world with new challenges. Teacher, students and machines in the future of higher education*. Recuperado de <http://www.inacap.cl/tportalvp/extension/seminarios-2014/seminarios-2014/tercer-seminario-internacional> 11 de marzo de 2017.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). Revisado en marzo de 2014, disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Spradley J. (1979) *The Ethnographic Interview*. EE. UU.: Harcourt.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). London: Sage.
- Tancara, Q. C. (1993). La Investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106.

- Tantaleán, L., Vargas, M. y López, O. (2016). El desempeño pedagógico en el desempeño profesional docente. *Revista DIM*, 11(33). Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim\\_a2016m3n33/dim\\_a2016m3n33a7.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2016m3n33/dim_a2016m3n33a7.pdf) 21 de abril de 2019.
- Taylor S. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Editorial Paidós.
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el S. XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47 Recuperado de <http://rieoei.org/rie55a01.htm> 05 de julio de 2018.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. En: *La informalización de la educación [monográfico en línea]*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>.
- Tellis, W. M. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3(2), 1-14. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss2/4/> 04 de enero de 2019
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio profesor. En C. Veláz, y D. Vaillant. *Aprendizaje y desarrollo profesional profesor* (p. 39-49). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794350> 09 de abril de 2019
- Tobon, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio, Colombia. UNESCO, (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) 3 de mayo de 2017.
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico, Competencias docentes en la Educación Superior*. 10(2), 21-56. Recuperado de <file:///C:/Users/mbustosc/Downloads/397-1278-1-PB.pdf> 01 de febrero de 2018.
- Trautwein, C. (2018) Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23:8, 995-1010, DOI: 10.1080/13562517.2018.1449739

- Uğraş, M. y Asiltürk, E. (2018). Perceptions of Science Teachers on Implementation of Seven Principles for Good Practice in Education by Chickering and Gamson. En *Courses Mustafa. Journal of Education and Training Studies*, 6(3) [DOI: https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3056](https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3056)
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2016). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005> 20 de abril de 2019.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Hacia un nuevo movimiento pedagógico nacional*, 60, 7–13. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf> 10 de junio 2019
- Valdez, J. (2016). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 145-158. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>
- Valdez-Rodríguez, B., Rodríguez, M. y Hernández, J. (2017) Percepción de la Cultura Organizacional y el Liderazgo en una Institución de Educación superior. *CONCIENCIA TECNOLÓGICA*, 53, 16-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407914> 19 de abril de 2019.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. y Beishuizen, J. (2017) Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research y Development*, 36(2), 325-342, DOI: 10.1080/07294360.2016.1208154
- Varela, F. (1990). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, J., Manjarrés, L., Castro, E., y Fernández, I. (2011). Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Revista Iberoamericana De Educación*, 57, 109-124. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/488> 14 de mayo 2019
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009). Coordinadoras de aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI-Fundación Santillana. Metas Educativas 2012. España

- Véliz, C., y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional de profesores*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Pol%C3%ADticas%20para%20un%20desarrollo%20profesional%20docente%20efectivo.%20Vaillant,D.pdf> 22 de abril 2019
- Vessuri, H. (1993) *Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos*. Publicado en la Revista Iberoamericana de Educación. Número 2: Educación, Trabajo y Empleo. Revisado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/vessuri.htm> 23 de abril de 2017
- Vilalta, J. M. y Morales, A. Coordinadores (2017) *De les Universitats Públiques catalanes, Associació catalana d'Universitats Públiques*, Barcelona. Revisado de [http://www.indicadorsuniversitats.cat/recerca/documents/2016/informe\\_2016.pdf](http://www.indicadorsuniversitats.cat/recerca/documents/2016/informe_2016.pdf) 02 de mayo, 2018
- Villa, A. (2015) Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, [S.I.], 361, 6-11. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/5335> 09 de abril de 2019.
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de Sistemas*. Distrito Federal de México: Fondo de Cultura Económica.
- Von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Xarxa Vives (2019). *Ser estudiant universitari avui. Via Universitària. Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris*. Recuperado de <http://www.viauniversitaria.net/> 20 de mayo de 2019.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol. 5, 2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias profesores del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos*, 113-136.

- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, [S.l.], 5, 68-80 ISSN 1988-236X. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403> 18 de enero de 2019.
- Zaltman, G., Duncan, R., y Holbeck, J. (1973). *Innovations and Organizations*. New York: Wiley y Sons.
- Zorrilla, S. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación* (11 ed.). México: Aguilar León y Cal Editores.
- Zubieta, L. (1982). Etnografía y política educativa. *Revista Polémicas* No. 10 II SEMESTRE 1982. P.1-8 Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/321055835\\_ETNOGRAFIA\\_Y\\_POLITICA\\_EDUCATIVA](https://www.researchgate.net/publication/321055835_ETNOGRAFIA_Y_POLITICA_EDUCATIVA) 30 de abril de 2019.
- Zúñiga, M. (2012). *Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: De la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 2, 2012, p. 424-440. Revisado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390021> 20 de abril de 2019.

Anexos:

Ver CD

