



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

ce centro
editorial

INNOVACIÓN EDUCATIVA: REFLEXIONES Y DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS CON USO DE TIC

COMP(s)

Lina Rosa Parra Bernal
Alejandra Agudelo Marín

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Parra Bernal, Lina Rosa

Innovación educativa: reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de TIC / Lina Rosa Parra Bernal y Alejandra Agudelo Marín. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2022.

184 páginas.

Incluye: Referencias Bibliográficas.
ISBN 978-628-7622-00-5

1. Innovación educativa. 2. Prácticas pedagógicas. 3. Comprensión lectora.
l. Agudelo Marín, Alejandra

CDD 371.334

BIBLIOTECA UCM



Copyright©
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Compiladoras: Lina Rosa Parra Bernal · Alejandra Agudelo Marín

Editor: Carlos Manuel Varón Castañeda

Corrección de estilo: Centro Editorial UCM

Diseño: Unidad de Marca UCM

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales. Se da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 No. 60-63
<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>
centroeditorialucm@ucm.edu.co
Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

CAPÍTULO III. PRÁCTICAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Harold Tinoco-Giraldo
Jorge Iván Zuluaga Giraldo*

“Toda práctica está inscrita en la red de significación que ella misma contribuye a configurar. La multiplicidad y variedad de prácticas siempre abiertas a la innovación representan los infinitos modos en que los seres humanos asumimos nuestra cotidianidad”
(Restrepo y Campo, 2002, p. 10).

Introducción

En los ámbitos nacional e internacional, las políticas actuales para el desarrollo de los procesos académicos en la educación superior se centran en mejorar la calidad y relevancia de las prácticas académicas de los docentes a partir de numerosas iniciativas y actividades que permiten considerar el aprendizaje centrado en procesos prácticos para los estudiantes. De igual manera se tiene en cuenta el reconocimiento de los saberes previos, la apropiación y el uso de la tecnología, la empleabilidad, la movilidad nacional e internacional, la elevación de la dimensión social de la educación superior, y la integración de procesos de docencia, investigación y proyección social. Dichas políticas marcan una pauta de despliegue de planes de gobierno, así como de intereses comunes frente a la apuesta por una educación de calidad, que promueva el desarrollo social y cultural en el marco de los cambios demográficos, el conflicto, el respeto por los derechos humanos, y la construcción de la identidad social y cultural.

En coherencia con Tünnermann (2000), las políticas en educación superior deberían partir del reconocimiento de que esta asume funciones cada vez más complejas en la sociedad contemporánea, susceptibles de dar nuevas dimensiones a su cometido esencial de búsqueda de la verdad, y no solo en lo que concierne al adelanto, transmisión y difusión del saber, sino también como centro de pensamiento crítico, como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar. En este sentido, el éxito en la implementación de estas nuevas políticas en la educación superior trae consigo grandes desafíos en lo que atañe a lectura y desarrollo del contexto, así como a la apuesta por una educación de calidad que permita el acceso, el cambio constante de la sociedad y nuevas dimensiones de desarrollo y actualización del saber con base en el pensamiento crítico, la preparación, las competencias y las gestiones administrativas de las instituciones de educación superior (IES). Estos elementos permiten integrar la vida universitaria, la capacitación de docentes, las prácticas inclusivas y la implementación de nuevas ideas y apuestas en el trabajo diario por la investigación, la extensión y la innovación.

El progreso de la vida universitaria, el despliegue de políticas actuales, y el desarrollo social y global permiten centrar la atención en el empoderamiento, la capacitación y la actualización constante del personal académico de las IES como una oportunidad de fundamentar un trabajo sistemático en su desarrollo profesional, a partir de objetivos vitales que permiten replantear la misión de enseñar desde diversas miradas académicas y sociales que ponen de manifiesto los resultados de aprendizaje y el desarrollo de competencia de los estudiantes como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Crebert et al. (2004) señalan la importancia que tiene la misión de enseñanza de las IES, y la necesidad de una reforma curricular continua orientada al desarrollo de resultados y nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumno. En esta misma línea de pensamiento, Olmos-Rueda y Mas-Torelló (2017) destacan el establecimiento de condiciones que fomentan el aprendizaje centrado en el alumno desde métodos de enseñanza innovadores y un entorno de desarrollo inspirador en las IES, hasta sus resultados en relación con el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Lo anterior invita a mejorar la calidad y a reconocer la importancia de las prácticas docentes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las IES, dado que esta concepción de la

educación permite integrar, como pilar de la misión de la vida universitaria, el reconocimiento y apoyo a una enseñanza de calidad, que hace posible brindar oportunidades para mejorar las competencias académicas de los estudiantes. Es importante apuntar al respecto que las IES deben asegurar el desarrollo y dominio de las competencias tanto en sus maestros como en sus estudiantes, mediante oportunidades que promuevan el desarrollo personal y profesional docente (Boude, 2017), con especial énfasis en el aprendizaje y la enseñanza centrados en el alumno.

Al concebir al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje en lo que corresponde a resultados y desarrollo de competencias, las IES deben promover cambios curriculares constantes en el marco del desarrollo social y cultural, los intereses de los estudiantes, y el impacto de sus graduados (con base en sus niveles de formación) en una sociedad cambiante y globalizada, con el fin de que se promulguen nuevas prácticas docentes en el marco de la innovación y la sistematización.

Enfoque metodológico

El objetivo del estudio que dio lugar a esta compilación era llegar al fondo del reconocimiento propio en términos de práctica innovadora efectiva, proporcionando datos detallados y esclarecedores sobre la innovación en el desarrollo y la implementación de procesos de aprendizaje. Se consideró que el método de estudio de caso era ideal para este objetivo, ya que podía proporcionar una riqueza y una estratificación de datos que otros enfoques no abarcan (Kahraman y Abdullah, 2016).

Los casos se eligieron en función de su potencial para obtener resultados originales y esclarecedores como guía para la práctica. Se seleccionaron 20 porque ofrecían una base con amplitud suficiente para desarrollar comparaciones y contrastes entre los casos en el plazo del que se disponía. El proyecto se dividió en dos vertientes, una examinaría las prácticas innovadoras, y otra las competencias. Los casos se seleccionaron para que fueran representativos de las funciones de desarrollo innovador de la práctica. El marco de muestreo del estudio y el tamaño de la muestra final se seleccionaron a través de la evaluación cualitativa.

Los conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades

Los cambios curriculares deben fundarse en el desarrollo de prácticas de docencia, investigación, extensión o proyección social, autonomía universitaria, políticas nacionales y referentes internacionales. Con esto, han de generarse definiciones curriculares en el medio profesional y académico (referido al despliegue del currículo, la progresión y focalización del aprendizaje), desde el enfoque disciplinar para el desarrollo docente y el mejoramiento de las competencias académicas y sociales en los estudiantes.

En coherencia con lo anterior, Villardón (2006) entiende por competencia un saber hacer complejo, resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados con eficacia en diferentes situaciones. En este sentido, y bajo la integración del objetivo formativo de la competencia en el estudiante, se debe partir de los procesos de adquisición de conocimiento mediados por la relación que hay entre enseñanza y aprendizaje en el marco de la fundamentación y despliegue de habilidades y capacidades propias del sujeto. El desarrollo de competencias debe fundamentarse en dos perfiles: el profesional, que permite definir habilidades específicas con las que se debe contar según las funciones asignadas; y el ciudadano, que supone un estar en la sociedad de una forma proactiva y comprometida con la mejora de la misma, lo mismo que con el desarrollo personal y de los demás (Yániz y Villardón, 2006). El desarrollo de competencias supone entonces, por una parte, la movilización estratégica de ciertos elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada; y por otra, la participación del estudiante que aplica y transfiere conocimiento de una forma adecuada, como un proceso de aprendizaje que favorece el logro de sus objetivos formativos (Villardón, 2006).

Comprender que el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje y del desarrollo de competencias implica centrar la mirada en los factores que promueven las IES para tal fin y para el desarrollo de sus objetivos a partir de dos elementos. De un lado, gestiones directivas, académicas, administrativas y sociales que promuevan nuevas maneras de gestión y transferencia de conocimiento; y de otro, la integración de la experiencia, la actualización académica, el saber pedagógico generado por los maestros y, de manera

especial, el desarrollo de competencias docentes como factor transformador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y fundamento de una mejor práctica en este campo.

Lo anterior invita a pensar en factores clave para el desarrollo institucional, tales como el currículo, la evaluación, y la planificación desde características abiertas, flexibles y coherentes que permitan la participación de la comunidad educativa y favorezcan el desarrollo de la práctica docente desde la actividad, la reflexión, la actualización del saber, la autoevaluación y la colaboración (que potencian el despliegue y mejoramiento de las competencias docentes). En tal sentido, la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica y reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, e incluye también la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (García-Cabrero et al., 2008).

Estos autores plantean la necesidad de distinguir la práctica docente desarrollada en las aulas, de otra más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones, enmarcadas en el contexto institucional, que influyen de forma indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se refiere a cuestiones que van más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el aula de clases, determinadas, en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo que ocurre dentro del aula, junto con la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se construyen, forma parte de la práctica docente en tanto los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje, se consideran aquí como parte de la práctica educativa.

Para comprender a cabalidad esta distinción entre prácticas docente y educativa es importante considerar la concepción de Doyle (1986). Para este autor, la práctica docente, la enseñanza que ocurre en el aula, es: multidimensional, por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren; inmediata, dado que los acontecimientos ocurren con rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, controlar y dirigir; e imprevisible, por cuanto ocurren situaciones que, en ocasiones no están previstas, y hacen que las clases den giros que las sacan de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones.

En suma, Doyle (1986) enfatiza en la complejidad del análisis de la práctica docente que, básicamente, hace referencia al quehacer en el aula. Desde los planteamientos anteriores, y en el orden del desarrollo de competencias docentes, en el desarrollo de la práctica es de vital importancia no solo distinguir una práctica educativa de una pedagógica, sino también considerar varios aspectos: las estrategias pedagógicas y didácticas llevadas a cabo por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los procesos de organización, gestión y planeación de los objetivos de aprendizaje en el marco de los resultados y competencias esperados por los estudiantes; y, de manera fundante y especial, los procesos de reflexión del maestro como una oportunidad de mejoramiento de la práctica docente, el perfeccionamiento académico y el desarrollo de competencias.

El ejercicio de reflexión sobre la práctica docente hace posible la transposición de una práctica educativa o pedagógica mediante elementos de medición del contexto y de la institución, que permiten el desarrollo del estudiante como protagonista del aprendizaje, y el del maestro como mediador y dinamizador del conocimiento. La reflexión de los docentes, en el marco de su práctica educativa y pedagógica, impulsa el desarrollo de saberes académicos, institucionales y sociales, como una oportunidad de mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, como una oportunidad de fundamentar y sistematizar nuevas prácticas que trasciendan las fronteras locales, que integren la investigación, y se centren en factores de innovación desde la interacción estudiante-docente, la intervención didáctica, los aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo de sus competencias y sus relaciones personales y sociales. Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de las interacciones de los maestros con sus alumnos y de estos con sus pares. Para ello es necesario considerar la práctica educativa como un conjunto de actividades dinámicas y reflexivas, que deben incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados pues ambos forman parte de la actuación docente.

García-Cabrero y Navarro (2001) plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza y las rutinas típicas de las actividades propuestas por los docentes; meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para

introducir los contenidos de las asignaturas; y micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. A este respecto, las distintas etapas de la práctica docente se conciben como herramientas técnicas y de preparación para el aprendizaje. Es decir, se trata de un ejercicio de familiarización con las técnicas docentes, mientras, en las concepciones actuales, la observación, el análisis y la reflexión en educación son procesos de indagación, es decir, "(...) una forma sistemática y apropiada de abordar la investigación de procesos, acontecimientos y aspectos de la educación en contextos educativos" (Everston, 1997, p. 303).

Tinoco-Giraldo y Zuluaga Giraldo (2019) afirman lo siguiente:

(...) el desarrollo de práctica pedagógica y educativa potencia esa transformación de las instituciones educativas y de su entorno social, mediante la práctica social y cultural, la investigación como oportunidad de reflexión y la sistematización de dichas experiencias mediante la generación y evaluación de conocimiento en el marco de la actuación y dinamización docente. (p. 47)

El análisis y la movilización del ejercicio docente permiten que la investigación emerja como parte constitutiva de la práctica, al tiempo que jalona "una corriente de pensamiento ligada a una perspectiva de transformación de los sujetos y de la institución escolar y su articulación a las transformaciones culturales requeridas, más allá de posturas didácticas que caracterizaban las prácticas educativas en el país" (Mendoza et al., 2002, p. 157). El carácter investigativo de la práctica adquiere significado cuando esta proporciona elementos para descubrir las causas de los problemas a los que se hace frente en el aula y en la comunidad, y para avanzar en aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora y científica. Se trata no solo de que el maestro conozca esa realidad, sino de enfrentar la dinámica de su transformación y de abrirse a una experiencia distinta y renovada (Munévar et al., 2000).

Los planteamientos anteriores permiten reconocer las etapas de la práctica docente como un proceso de ejercitación y aprendizaje. En este último, la indagación forma parte de la investigación como factor fundante de la práctica educativa y pedagógica, ya que permite dotar de significado a la experiencia del docente en el aula y en la relación con la IES, así como impulsar transformaciones desde la reflexión y la indagación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La relación entre práctica e investigación es de tipo funcional, e implica los procesos de docencia en el marco del desarrollo social y cultural. Representa una estrategia de generación de nuevo conocimiento no solo desde la indagación, sino también desde la sistematización de acciones y experiencias que dan sentido al acto educativo y pedagógico. La investigación, como proceso fundante de la docencia y la práctica educativa y pedagógica, permite la actualización constante del docente, así como su evolución y tránsito por los diferentes niveles del sistema educativo. Pero, más que ello, le hace posible el desarrollo de competencias en relación con el área que dinamiza, y con los procesos de formación y las estrategias educativas y didácticas que emprende.

En este escenario, la investigación, en relación con la práctica, se convierte en un medio fundamental para el desarrollo profesional de los docentes, ya que para investigar se parte de la reflexión profesional hacia la intencionalidad y la sistematización, mediadas por los procesos de planificación, acción, observación y evaluación como maneras de producir transformación personal, académica y social. En este sentido, y en coherencia con lo expresado por Sancho (2001) sobre la relación de la enseñanza con la investigación, se reconocen algunos aspectos de esta última que implican mejoras en el ejercicio docente desde proyectos que se integran a las actividades educativas y pedagógicas, lo cual contribuye a la actualización del currículo y al desarrollo de prácticas innovadoras y competencias.

Para Vidal y Quintanilla (2000) existen seis áreas de transferencia e interferencia entre la enseñanza y la investigación: las modificaciones del currículo y el desarrollo del programa; la formación del profesorado; la infraestructura como puesta común de la enseñanza y la investigación; la gestión de los recursos humanos; la flexibilidad y el horario docente; y en especial, la colaboración interna y externa a partir del establecimiento de relaciones con otras instituciones o compañías, para favorecer la movilidad de los estudiantes y su transición al mundo del trabajo. De esta manera, la investigación en búsqueda de mejores estrategias, desde los campos de la didáctica, la innovación y las nuevas tecnologías, comprende: la implicación en la práctica docente a partir de las relaciones del contexto; la apuesta por una enseñanza de calidad con un impulso innovador y metodologías renovadoras; y las prácticas innovadoras para el desarrollo de competencias.

En el sentido expuesto, Colombia, a partir de los desafíos y estrategias del MEN y el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTic), explora la importancia del aprendizaje y la enseñanza de calidad en las IES y reconoce que en el sistema de educación superior actual, la mayoría de los docentes no cuentan con sus competencias específicas. Esto ocurre aun cuando tienen experiencia y recursos suficientes en el campo de formación, ya que dependen en gran parte de métodos de enseñanza tradicionales y poco flexibles e integradores. Además, la tendencia a descuidar la cualificación y la capacitación para el trabajo docente debido a otros deberes y presiones es evidente, en particular cuando esto se debe a las condiciones para el avance profesional que descuidan el aspecto de la enseñanza. A esto se suma la falta de conciencia y conocimiento de la complejidad de la realidad actual de la enseñanza y el aprendizaje, en especial del centrado en el estudiante, que emerge como una barrera para el proceso educativo y el desarrollo posterior (Salinas et al., 2014).

En este aspecto es importante tener en cuenta el desarrollo profesional y práctico de los estudiantes, quienes, con la orientación del personal docente calificado, podrán reconocer estos retos, y lograr un desarrollo equilibrado de sus competencias académicas (Ruiz-Torres et al., 2018). Para Marzano et al. (2003), los docentes de educación superior deben mejorar sistemáticamente sus competencias académicas con el apoyo institucional adecuado. Y los estudiantes deben velar por el desarrollo y dominio de sus competencias profesionales. Toda instrucción efectiva, al margen de la filosofía, debe ayudar a los estudiantes a generalizar los conocimientos y habilidades hacia los que se orienta la enseñanza, en un contexto que excede una sola lección. Así, a partir de un modelo de áreas de competencias para la innovación, se puede alcanzar el objetivo de dar lugar a grandes ideas, con énfasis, primero, en el dominio de las habilidades básicas de práctica, para luego, introducir sistemáticamente, oportunidades para integrarlas en lecciones basadas en el descubrimiento empírico, con lo cual se busca maximizar la experiencia de éxito de los estudiantes.

Áreas de competencia para la práctica innovadora

Con el fin de crear áreas de competencia para prácticas innovadoras, la educación superior debe incluir este aspecto en sus modelos de competencia. Enfocarse en tendencias populares y tecnologías futuras es una herramienta favorable para proporcionar experiencias exitosas a los estudiantes. De ahí que las pasantías en innovación sean una excelente estrategia para introducir procesos y técnicas de innovación a una institución. Las mejores prácticas permiten, tanto a los pasantes, como a las instituciones, aprendizajes que devienen de factores clave de éxito, los cuales se explicitan a continuación.

Dominio de la disciplina académica al servicio del proceso de la práctica

En términos generales, se espera que los docentes de las IES tengan un sólido conocimiento de los conceptos, procesos, y modelos claves, tradicionales y modernos, incluida la terminología propia de la disciplina académica de la que forman parte. A la vez, deben realizar análisis críticos de literatura relevante que aporte a la mejora continua de su formación, a la planificación estratégica de su desarrollo profesional, y al aprendizaje adecuado, con el objetivo de formar a estudiantes para procesos cotidianos de aprendizaje (Rincón y Pérez, 2018). En consecuencia, alcanzar un nivel propicio y pertinente en la práctica innovadora demanda que docentes y estudiantes adopten enfoques interdisciplinarios. Para Charria et al. (2011), se espera que, en su ejercicio académico y de investigación, ambos apliquen una metodología mediante la cual se resalte el condicionamiento social de la misión de la práctica académica. Esto debería inducir al docente a: aplicar procedimientos efectivos y éticos de revisión por pares en su propio campo académico; introducir innovaciones en su institución de educación superior; propiciar cambios inspiradores en los cursos y programas de estudio; y alcanzar el éxito académico (Crebert et al., 2004), en cuanto a reconocimiento en contextos nacionales e internacionales.

Para Rincón y Pérez (2018), los siguientes elementos evaluativos deben guiar una práctica en educación superior:

- Conceptos clave, procesos y modelos y su respectiva terminología dentro de una disciplina académica específica
- Interdisciplinariedad
- Metodología de investigación
- Criterios de selección de conocimiento valioso para la práctica

De igual forma, los procedimientos efectivos y éticos de revisión por pares de educación superior permiten:

- Aplicar los conceptos y la terminología subyacentes en el contexto de cursos específicos y programas de estudio previos a la práctica.
- Adoptar un enfoque interdisciplinario sobre temas relevantes.
- Aplicar la metodología a los esfuerzos de investigación realizados como disciplina científica.

Y, por consiguiente:

- Crear conciencia sobre la importancia de conocer y comprender los términos y conceptos básicos en el contexto de la práctica académica.
- Abogar por un enfoque interdisciplinario de la enseñanza.
- Abogar por un enfoque científico, basado en la investigación y la tecnología.
- Motivar a los estudiantes para llevar a cabo y mejorar los esfuerzos de investigación como parte del programa de práctica.

Profesionalismo y desarrollo profesional de la práctica académica en educación superior

Los cambios recientes en la educación superior en los ámbitos nacional e internacional han creado requisitos que imponen nuevos retos a los estudiantes y a los procesos prácticos, profesionales y académicos que afectan su desarrollo profesional (Palomero, 2010). En este contexto es particularmente importante que el estudiante universitario comprenda la complejidad de su profesión y sus actividades principales: la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo de investigación, y la contribución a la sociedad y a la comunidad (Muñoz y Garay, 2015). Dado que la democratización de la educación superior trae al sistema un cuerpo estudiantil diversificado, que, entre otras cosas, impone el requisito de un enfoque de la enseñanza centrado en el estudiante, es trascendental que los docentes comprendan la importancia de su papel y, en particular, su complejidad en las circunstancias actuales, para demostrar un compromiso con su desarrollo profesional en la enseñanza.

Para impulsar el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes desde la perspectiva de la especialización y el desarrollo profesional, es importante que los docentes tengan conocimiento sobre teorías de la enseñanza y la investigación, y sobre los enfoques metodológicos para participar en los esfuerzos de las instituciones educativas en estos ámbitos, que deberían conducir de forma directa a la mejora de su propia práctica educativa (Martínez et al., 2019).

Los docentes deben tener conocimiento y comprender la importancia de las técnicas de autoevaluación y, en particular, de la evaluación colaborativa para guiar a los estudiantes al éxito en su propia práctica. Se debe hacer especial énfasis en su necesidad de conocer los principios éticos y multiculturales en su trabajo, y hacer que los valores formen parte de su identidad como docentes (León, 2016).

En continuidad con lo anterior, Rico (2016) manifiesta que es indispensable que los educadores identifiquen los siguientes aspectos:

- Los diferentes componentes del papel de un docente en el desarrollo profesional, general y práctico de sus estudiantes.
- Los requisitos y condiciones de avance que guían el desarrollo profesional de sus estudiantes.
- Las teorías de enseñanza e investigación, y sus enfoques metodológicos.
- La importancia de las técnicas de autoevaluación en el desarrollo profesional.
- Las técnicas de evaluación colaborativa en educación superior.
- Los principios éticos e interculturales en la enseñanza.

Conforme la práctica se convierte en un foco de interés en la adquisición de competencias profesionales, existe una gran necesidad de identificar la relación entre los esquemas tradicional práctico y de ayuda del docente para alcanzar el dominio de dichas competencias, y revisar sus posibles usos en educación y capacitación. En este interés, para Rico (2016) también es indispensable que el docente lleve a cabo las siguientes actividades:

- Planifique su desarrollo profesional en su contexto como docente y colaborador de la práctica del estudiante.
- Aplique técnicas apropiadas de evaluación para planificar el desarrollo profesional del estudiante.
- Aplique técnicas de evaluación colaborativa en la educación superior.
- Respalde y se comprometa con su rol y su profesión como maestro en el contexto del desarrollo profesional del estudiante de práctica.
- Demuestre un compromiso con su desarrollo profesional en la enseñanza.
- Abogue por la aplicación de los resultados de su propia investigación para mejorar la enseñanza y para colaborar en la práctica del estudiante.

Aprendizaje y estudiantes

El objetivo principal de la enseñanza en la educación superior y los programas de práctica académica es facilitar un aprendizaje de calidad para los estudiantes (Fernández et al., 2016). El docente de educación superior necesita planificar su actividad sobre la base de ideas científicas, el aprendizaje y la enseñanza, basándose en la definición de resultados de aprendizaje bien definidos que deben ser alcanzados por los estudiantes. El docente debe procurar que el apoyo que ofrece a sus estudiantes en la práctica académica sea comprensible, significativo y desafiante, e involucre un aprendizaje activo a través de la investigación, el cuestionamiento, la inferencia y la interpretación de contenidos y procesos (Carvajal et al., 2017; Tinoco-Giraldo et al., 2020). Al hacer esto, debe alentarlos a aplicar estrategias de aprendizaje efectivas, incluidas sus propias habilidades de gestión del aprendizaje, e identificar sus propios objetivos académicos y profesionales. Además, el docente debe apreciar las características clave de los estudiantes y aplicar su conocimiento de las diferencias individuales para crear un ambiente de aprendizaje que conduzca al sentido de autoconfianza, expresando expectativas positivas y proporcionando comentarios positivos e informativos.

Ruiz et al. (2018) recomiendan el seguimiento y el apoyo ofrecido por el docente a sus estudiantes para alcanzar el objetivo de la práctica, a través de las siguientes estrategias:

- El aprendizaje de los conceptos y las teorías relevantes para una enseñanza eficiente en la práctica académica en educación superior.
- La participación en programas de educación y aprendizaje permanente.
- La contribución con factores específicos de éxito del aprendizaje cognitivo, motivacional y emocional.
- El reconocimiento del papel de las diferencias que hay entre los sujetos en relación con el género, la edad, los enfoques de aprendizaje, los intereses, los antecedentes culturales, la experiencia práctica previa y las necesidades educativas especiales.
- La aplicación de los conceptos teóricos y los modelos de aprendizaje, y la comprensión de la dinámica de los factores internos de este, en la planificación de la actividad docente, para contribuir a lograr los resultados esperados en la práctica.

- El fomento de la aplicación de estrategias pedagógicas eficientes, incluidas las habilidades para autorregular los procesos de aprendizaje cognitivo y motivador.
- La aplicación del conocimiento de las diferencias individuales para crear un ambiente de aprendizaje propicio para el sentido de autoconfianza de los estudiantes, su experiencia de autoeficacia en el aprendizaje, autoestima académica y desarrollo de identidad profesional.
- La muestra de confianza en el dominio y desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes para aprender y lograr lo planeado en su práctica.
- El énfasis en el reconocimiento de la importancia e inevitabilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida para lograr objetivos académicos, profesionales y personales a largo plazo.
- La transmisión de entusiasmo y compromiso con el trabajo académico como modelo para aprender y desarrollar la responsabilidad profesional entre los estudiantes.

Diversidad e inclusión: un impulsor clave para la práctica académica

La innovación requiere maneras alternativas de acercarse a la realidad. A menudo, reunir puntos de vista diversos es el origen del pensamiento innovador, en este sentido es necesario tener en cuenta criterios de inclusión y diversidad sociocultural. Aunque podría decirse que los cambios demográficos y la globalización hacen inevitable el reconocimiento de la diversidad, no es suficiente con ello. En este sentido, la inclusión intencional (Drucker, 2004) es lo que permite la combinación de género, origen étnico, antecedentes, historia, enfoque, y otros factores, para presentar ideas que luego pueden ejecutarse de forma selectiva (Fernández, 2013).

Salinas (2008) proporcionó evidencia de que la diversidad produce un pensamiento superior. La innovación requiere un entorno en el que las ideas puedan considerarse de forma independiente respecto de la fuente. Esto puede ser tan simple como asegurarse de que los miembros de un equipo tengan un tiempo de emisión equitativo para compartir ideas. Investigaciones de los autores citados en los dos párrafos anteriores han demostrado que las culturas académicas inclusivas tienen cuatro veces más probabilidades de ser innovadoras.

Los procesos formales de innovación, los roles y las habilidades también son fundamentales para impulsar las ideas y la creatividad hacia la ejecución de la práctica, espacio en que se entrega el valor de innovar (Unesco, 2009). Estos son algunos ejemplos de cómo se puede fomentar la innovación.

- Promoción del desarrollo colaborativo de práctica y tecnología para desarrollar nuevas ideas.
- Fomento del uso de redes sociales y programas de mentoring virtual.
- Reconocimiento de que la innovación no es el resultado de un genio altamente creativo, sino que, más bien, requiere múltiples roles más allá del creador de la idea, tales como patrocinadores académicos, líderes de proyectos y participantes en la implementación de estos procesos.
- Configuración de ideas innovadoras con recursos, fondos y tiempo.
- Aprovechamiento de grupos o redes de recursos para los estudiantes de las instituciones educativas como centros de estudios, para comprender mejor los diversos talentos de los estudiantes y los retos que enfrentan en la práctica.
- Acción de compartir las lecciones aprendidas para promover más prácticas innovadoras.
- Creación de prototipos rápidos que estimulen el refinamiento y las aplicaciones adicionales de ideas emergentes en las prácticas.
- Inclusión de la innovación como uno de los factores clave en el proceso de planificación de la práctica académica.

Entonces ¿qué es exactamente la práctica académica en innovación? Para Hoyle (1969), “una innovación es una idea, una práctica o un objeto percibido como nuevo por un individuo” (p. 136). Desde una perspectiva más amplia, Carbonell (2001) 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 pedagógicas.

Aunque se reconoce como un impulsor clave para la ventaja académica y comercial, la innovación es un reto para la mayoría de las instituciones. En la actualidad, el énfasis en los resultados a corto plazo es un factor inhibitor en la promoción de la innovación (Olaya y Ramírez, 2015). De forma paradójica, Miralles et al. (2012) afirman que las instituciones suelen

tornarse más reacias al riesgo cuando se enfrentan a una desaceleración del crecimiento, con lo que se bloquea la innovación (que trae de suyo cierto grado de riesgo).

Conclusiones

Las estructuras más innovadoras crean la expectativa de que la innovación no es responsabilidad de una sola función. Por el contrario, ven la innovación como una prioridad para toda la institución, respaldada por estructuras institucionales, procesos y gestión del talento (Muñoz-Repiso, 2004; Olaya y Ramírez, 2015). Si bien las empresas de tecnología suelen promocionarse por su destreza en innovación, esta puede incorporarse a los valores operativos de cualquier institución. Sin embargo, la educación superior ha experimentado históricamente solo innovaciones sostenibles.

En particular, durante las últimas décadas las instituciones tradicionales de educación superior han invertido recursos sustanciales para competir con otras instituciones de este ámbito. En una carrera para ascender en los escalafones, y de modo similar a lo que se encuentra en la industria y el comercio, la mayoría de las universidades han centrado sus esfuerzos en mantener las innovaciones implementando, por ejemplo, tecnología mejorada en la enseñanza, aulas mejoradas, más investigación docente y una infraestructura adecuada para tales fines (Mejía-Villa et al., 2017).

A pesar de estas tendencias, pocas universidades están cambiando sus procedimientos. Pueden ser conscientes de que las características demográficas de sus estudiantes están cambiando, pero, al igual que en cualquier otra historia de disrupción, las instituciones establecidas tienen una motivación asimétrica para buscar solo innovaciones sostenibles. Y, aunque a las IES les cueste asumirlo, los estudiantes ahora comienzan a cuestionar el retorno de sus inversiones en educación, a lo que se debe agregar que los costos para obtener un título universitario aumentan, mientras el abismo entre los titulados y los trabajos disponibles en la actualidad se hace cada vez más amplio (Palacios-Osma et al., 2018).

La preparación y el desarrollo profesional de los docentes deben reformularse para incorporar la formación en las competencias clave. El docente del siglo XXI debe saber cómo ofrecer a

los alumnos oportunidades de aprendizaje con apoyo tecnológico, e identificar con claridad en qué consiste dicho sustento. Para Ramírez (2018), la capacitación de la fuerza laboral, el aprendizaje basado en competencias, y la instrucción en línea no son fenómenos nuevos. No obstante, es la combinación de todo ello, en una sola vía de aprendizaje, lo que muestra un verdadero potencial disruptivo.

Las prácticas innovadoras eficaces representan diferentes puntos de vista, teorías, formas de conocimiento y métodos de investigación en la enseñanza de nuevos conceptos. Las múltiples estrategias de enseñanza y aprendizaje deben ayudar a involucrar a los estudiantes en oportunidades de aprendizaje activo que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, de resolución de problemas y de rendimiento, al tiempo que les ayuden a adquirir responsabilidad para identificar y utilizar los recursos de aprendizaje (Tinoco-Giraldo et al., 2020).

La educación en línea, basada en competencias, marca la convergencia crítica de múltiples vectores como: el modelo de aprendizaje, las tecnologías, los clientes, y el modelo comercial correctos. Así, la práctica académica en innovación fusiona: el aprendizaje basado en el dominio de competencias propias de la titulación con el uso de tecnologías (García-Peñalvo, 2015); el impulso de los talentos de los estudiantes (Martínez y Herrera, 2015); la modularización virtual de algunos recursos académicos (Cabrera et al., 2016); y la ayuda de procesos de mentoring y coaching (Tinoco-Giraldo, 2018), lo que lleva a caminos más ágiles y adaptables al mercado laboral actual que se caracteriza por ser cambiante (Tinoco-Giraldo et al., 2020).

Referencias

- Boude, Ó. (2017). Estrategias de aprendizaje para formar en educación superior a una generación interactiva. *Educación Médica Superior*, 31(2), 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v31n2/ems12217.pdf>
- Cabrera, J., Sánchez, I. y Rojas, F. (2016). Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVA como estrategia de enseñanza-aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos-prácticos. *Revista Educación en Ingeniería*, 11(22), 4-12. <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/602>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Carvajal, P., Trejos, Á. A. y Gordillo, M. (2017, 7 de noviembre.). Prácticas docentes que influyen positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina. <https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/3033>
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C. y Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. *Las competencias del psicólogo en Colombia*. *Psicología desde el Caribe*, 133(28), 133-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6361245>
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C. y Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147-165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 397-431). Macmillan.
- Drucker, P. (2004). La disciplina de la innovación. *Harvard Business Review*, 82(8), 93-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1700799>

- Everston, C. (1997). La observación como indagación y como método. La investigación de la enseñanza. Paidós.
- Fernández, I., Veliz, V. y Ruiz, A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva. Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5618888>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006
- García-Cabrero, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193-208). CESU-UAM.
- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (SPE), 1-15.
- García-Peñalvo, F.J. (2015). Percepciones estratégicas de la innovación educativa [conferencia]. 45 Congreso de Investigación y desarrollo. Tecnológico de Monterrey, México. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/352/1/Percepciones%20estrat%C3%A9gicas%20de%20la%20Innovaci%C3%B3n%20Educativa.pdf>
- Hoyle, E. (1969). How does the Curriculum Change? I. A Proposal for Inquires. *Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/0022027690010204>
- Kahraman, M. y Abdullah, K. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3). <https://doi.org/10.17718/tojde.19973>

- León, M. (2016). La actividad investigativa de pregrado a través de la práctica docente: los proyectos de investigación educativa. *Revista de Investigación*, 40(88), 54-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6326454>
- Martínez, J. y Herrera, M. (2015). La organización como motor de innovación. El caso de AIESEC en Colombia. *Ingenium*, 16(32), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5165157>
- Martínez, M., Miralles, M. y Cabezas, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 49-64. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3557>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. y Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Mejía-Villa, A., Recalde, M., Alfaro, J. y Gutiérrez, E. (2017, 18 de junio). Las asociaciones empresariales como comunidades de innovación colaborativa: desarrollo de un modelo teórico [conferencia]. XXVII Congreso de ACEDE. https://www.capacitacion.aciem.org/Especiales_Comisiones/2018/Jun_12/Art_PDF_Innovacion_01.pdf
- Mendoza, N., Torres, A., Barragán, D., Roncón, C. y Sierra, L. (2002). Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades de la UPN. En *El oficio de investigar. Educación y pedagogía frente a nuevos retos*. Editorial Ápice.
- Miralles, P., Maquilón, J. J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 19-26. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398001.pdf>

- Munévar, R., Quintero, J. y Yépez, J. (2000). La asesoría de práctica es un proceso investigativo. *Investigación Educativa y Formación Docente*, 2(5/6), 108-120.
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(1), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=802170>
- Olaya, A. y Ramírez, J. (2015). Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 117-125. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105344265012.pdf>
- Olmos-Rueda, P. y Mas-Torelló, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educar*, 53(2), 261-284. <https://educar.uab.cat/article/view/v53-n2-olmos-mas>
- Palacios-Osma, J., Ramírez-Montoya, M., Cubo Villalba, J. y Burgos, D. (2018, 13 de junio). Maturity model for collaborative innovation: Higher education challenge [ponencia]. XIII Congreso Ibérico de Sistemas y Tecnologías de la Información, CISTI 2018. Cáceres, España. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/10521>
- Palomero, P. (2010). La profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(4). <https://revistas.um.es/reifop/issue/view/11951>
- Ramírez, M. S. (2018). Modelos y estrategias de enseñanzas para ambientes innovadores. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

- Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377716>
- Rincón, C. y Pérez, A. (2018). Metodología para la evaluación de impacto de la extensión en la educación superior. *Económicas CUC*, 39(1), 137-152. <https://doi.org/10.17981/econcuc.39.1.2018.09>
- Ruiz-Torres, M., Restrepo, L. y Zuluaga, J. (2018). Percepción del desempeño profesional, académico y social de la práctica pedagógica investigativa: una experiencia de la Universidad Católica de Manizales - UCM. *Revista Prácticum*, 3(2), 22-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788574>
- Ruiz, M., Sánchez, L. y Mateu, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Salinas, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. Universidad Internacional de Andalucía.
- Salinas, J., De Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28.1), 145-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4840056>
- Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, (28), 41-60.
- Tinoco-Giraldo, H. (2018). Diseño de un programa de e-mentoring a partir del análisis de competencias adquiridas por los estudiantes de práctica empresarial del programa de mercadeo. *Lúmina*, 19, 48-70. <https://doi.org/10.30554/lumina.19.2782.2018>

- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla-Sánchez, E. y García-Peñalvo, F. (2020). Evaluación de la percepción de los niveles de dominio competencial en práctica laboral. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 127-144.
- Tinoco-Giraldo, H. y Zuluaga Giraldo, J. (2019). Evaluación de la percepción del impacto de las prácticas académicas: una mirada desde los escenarios de aprendizaje. *Lúmina*, (20), 30-53. <https://doi.org/10.30554/lumina.20.3371.2019>
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 11(1-2), 181-196.
- Unesco (2009). Policy guidelines on inclusion in education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Vidal, J. y Quintanilla, M. (2000). The Teaching and Research Relationships within Institutional Evaluation. *Higher Education*, 40(2), 217-229.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, (24), 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. *Mensajero*.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.