

**UNIVERSIDAD DEL CEMA
Buenos Aires
Argentina**

Serie
DOCUMENTOS DE TRABAJO

Área: Educación

**APUNTES SOBRE LA INNOVACIÓN
EDUCATIVA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO**

**Sebastián Martín Rinaldi, María Catalina Durand
y Elaine Virginia Salas Urdaneta**

**Junio 2021
Nro. 794**

**www.cema.edu.ar/publicaciones/doc_trabajo.html
UCEMA: Av. Córdoba 374, C1054AAP Buenos Aires, Argentina
ISSN 1668-4575 (impreso), ISSN 1668-4583 (en línea)
Editor: Jorge M. Streb; asistente editorial: Valeria Dowding jae@cema.edu.ar**

APUNTES SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO¹

Sebastián Martín Rinaldi², María Catalina Durand³ y Elaine Virginia Salas Urdaneta⁴

Junio 2021

Resumen

En este documento de trabajo se abordó la innovación en el ámbito universitario, a partir de una revisión bibliográfica y teórica que permitió identificar y describir los principales aspectos a considerar en el diseño y la instrumentación de proyectos de transformación educativa. La innovación en el nivel superior resulta fundamental para desarrollar propuestas formativas de calidad, que contemplen todas las áreas y funciones institucionales afectadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y se adecúen a las variables demandas del campo profesional. Comprender sus componentes, el rol de los actores, niveles y posibilidades de concreción resulta fundamental para cualquier universidad, especialmente en estos tiempos en los que la innovación se encuentra en el centro de la escena educativa. Como conclusión, se presentan algunas tendencias que incorporan

¹ Los puntos de vista de los autores no necesariamente representan los puntos de vista de la UCEMA.

² Magíster en Currículum y Especialista en Didáctica y Currículum (UNLZ). Experto en Metodologías Activas (UCASAL). Licenciado en Ciencia Política (UNLaM). Profesor de Nivel Superior (Instituto Superior Granaderos). Director del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa de la UCEMA. E-mail: smrinaldi@ucema.edu.ar

³ Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (USI). Responsable de Calidad Educativa del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa de la UCEMA. E-mail: mdurand@ucema.edu.ar

⁴ Magíster Scientiae en Educación y Licenciada en Educación (Universidad de Los Andes). Responsable de Tecnologías Educativas del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa de la UCEMA. E-mail: esalas@ucema.edu.ar

nuevas estrategias didácticas, modalidades de seguimiento y mediaciones tecnológicas, permitiendo llevar a cabo el acto educativo de forma innovadora.

Palabras clave: Innovación educativa - Calidad educativa - Universidad - Enseñanza - Aprendizaje.

Abstract

In this paper, innovation in the university environment was approached based on a bibliographic and theoretical review that allowed the identification and description of the main aspects to be considered in the design and implementation of educational transformation projects. Innovation at the higher level is essential to develop quality training proposals, which contemplate all institutional areas and functions affected by the teaching-learning process and are adapted to the variable demands of the professional field. It is essential for any university to understand its components, the stakeholders' role, levels and possibilities of realization, especially in these times when innovation is at the centre of the educational scene. To conclude, some trends which incorporate new didactic strategies, monitoring modalities and technological mediations are presented, allowing the educational act to be carried out in an innovative way.

Keywords: Educational innovation - Educational quality - University - Teaching - Learning.

1. Introducción

Desde los años noventa, la mejora de la calidad y la innovación en el ámbito educativo han sido dos de los temas con mayor resonancia en la actividad cotidiana de las universidades argentinas. Tal es así, que aquellas casas de altos estudios que durante los últimos tiempos lograron resultados remarcables en cuanto a la calidad de sus servicios educativos, han sido a la vez las que evidenciaron mayores niveles de adaptabilidad y permeabilidad a los cambios que el contexto reclamaba en las diferentes funciones institucionales -enseñanza-aprendizaje, investigación, vinculación con el medio, gestión académico-administrativa, entre otras-. La innovación y la calidad educativa se nos presentan, entonces, como un binomio indisoluble.

Si bien, en términos generales y en el marco de su propia autonomía, las universidades habían incorporado -con diferentes grados de intensidad- algunas innovaciones a sus actividades y procesos más elementales, la irrupción de la pandemia por el Covid-19 impulsó un conjunto de transformaciones profundas -muchas de ellas inéditas- en nuestro sistema educativo superior. La incorporación de mediaciones tecnológicas al acto educativo, el uso de aplicaciones para la comunicación organizacional y pedagógica tanto de forma sincrónica como asincrónica, la didáctica de la virtualidad, el uso de herramientas de gestión remota, entre otros, conquistaron su espacio en las universidades, ocupando un lugar central del que difícilmente puedan salir.

Frente a este escenario, resulta imperativo analizar de un modo descriptivo las innovaciones en el ámbito académico, aportando claridad conceptual y permitiendo identificar sus alcances. A través de este trabajo nos proponemos abordar la noción de innovación educativa, comprender qué elementos y actores se ven implicados en los procesos de innovación, desarrollar los diferentes niveles y posibilidades de innovación

existentes y resaltar las tendencias actuales en el campo de la innovación en el sistema universitario.

2. Definiendo la innovación educativa

El concepto de innovación se ha vuelto central desde hace ya varios años en el ámbito de la educación, evidenciando múltiples significados y dimensiones. Según Mella (2018, pp. 122-124), algunas de sus acepciones lo definen como:

- Transformación del conocimiento en respuesta a circunstancias cambiantes.
- Incorporación de productos, procesos o métodos nuevos o mejorados de forma significativa.
- Proceso que parte del reconocimiento de una necesidad específica y deriva en la creación de un nuevo producto o servicio funcional a la misma, hasta que es aceptado en la comunidad donde se inserta.

Estas definiciones demuestran tener algunos aspectos en común. En primer lugar, lo *nuevo*. La innovación como aquello asociado a lo nuevo, diferente a lo acostumbrado o conocido, nuevas formas de proceder en respuesta a diversas problemáticas o contextos cambiantes. Allí es donde otro aspecto de la innovación se hace presente: lo *creativo*. La transformación del conocimiento o el saber aplicado a contextos diversos y de formas no convencionales hasta el momento, desembocando de este modo en una *mejora*, siendo este un tercer aspecto en común entre algunas de las definiciones del término innovación.

De este modo, el concepto de innovación puede identificarse con tres aspectos fundamentales que son: la novedad, la creatividad y la mejora. Podría decirse que *innovar* implica la creación de algo nuevo -o no convencional- que permita generar una mejora, ya sea en una situación o contexto determinados, en la resolución de una problemática, en el análisis de una estrategia o proceso específicos, u otras posibilidades.

Asimismo, el concepto de innovación se caracteriza por ser multidimensional. Autores como Font (1997 como se cita en Mella, 2018, p. 126) explican que existe una clasificación de la innovación, según ésta sea incremental o radical.

Aquellas innovaciones que se encuentren en el grupo de las incrementales son las que se generan paulatinamente, a partir de ideas que surgen del personal en general y, muchas veces, de parte de las sugerencias propias de clientes o usuario. Estas conllevan procesos continuos de mejora, planteados a partir de pequeñas metas, cuyos resultados se manifiestan a lo largo del tiempo. A diferencia de las incrementales, las innovaciones radicales consisten en cambios drásticos, generalmente impulsados por investigaciones y análisis previos, cuyo objetivo consiste en alcanzar transformaciones significativas con relación a algún proceso o producto específicos (Mella, 2018, p. 126).

En lo referido al campo propio de la educación universitaria, es pertinente retomar la frase citada en Ospina (2013, p. 187) que dice lo siguiente:

“Hoy nadie necesita ser convencido de la importancia de la innovación -la competencia intensa junto con rápidos cambios en los mercados y las tecnologías, se han asegurado de ello-. Cómo innovar, es la cuestión clave”.

Ciertamente, los inicios de la Universidad la caracterizaron, por un lado, como espacio de formación profesional en respuesta a las demandas del mercado laboral; y, por otro, como centro de producción científica en donde se discute, produce y pone a prueba el conocimiento. Sin embargo, actualmente se espera de estas instituciones que, por medio de su característica labor de formación profesional y producción científica, se orienten hacia la creación de soluciones estratégicas a los problemas actuales -y futuros-

caracterizados por ser sumamente diversos y complejos, abarcando cuestiones políticas, sociales, económicas (Ospina, 2013, pp. 187-189).

En este sentido, entendiendo a la innovación como la describen García y Martija (2006, p. 14), esta se relaciona con “la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso”. En el ámbito específico de la educación, el concepto es identificado más bien con las dos últimas acepciones.

No obstante, resulta necesario hacer una aclaración con respecto a dos conceptos fundamentales, similares pero diferentes entre sí, que son: *innovación* y *mejora*. Si bien, en su definición, la innovación se encuentra de algún modo compuesta por la mejora, muchas veces existe una tendencia a mencionarlas como lo mismo, aunque no lo son. Sus diferencias radican en el *cambio* y sus dimensiones.

Aguerrondo (2002, pp. 4-5), explica que existen diferentes tipos de cambio, según este afecte a los aspectos estructurales o los aspectos fenoménicos de los sistemas; y, por otro, según afecte a todo el sistema o a un ámbito restringido de él. Esto refiere a que los cambios educativos poseen diferentes tipos de niveles; por un lado, pueden ser fenoménicos, siendo una “buena mejora” y no afectando a la esencia del sistema educativo en el cual suceden; y, por otro lado, pueden ser estructurales, considerados como una innovación profunda. Es así como, según comenta la autora, existen cuatro opciones que combinan los niveles macro y micro del sistema en cuestión y la característica de los aspectos de los que se trate, ya sean estos estructurales o fenoménicos: transformación, reforma, innovación y mejora. En el nivel macro pueden producirse dos tipos de cambios: las *transformaciones*, afectando estructuralmente a todo el sistema; o las *reformas*, que, si bien también abarcan a todo el sistema, lo hacen de forma fenoménica, dentro de la estructura previamente establecida. A nivel micro, los

cambios que pueden acontecer son las *innovaciones*, cuando se afecta al sistema de raíz (estructuralmente), o *mejoras*, en los casos en los que se afecta el sistema existente, de manera fenoménica. Innovación y mejora son modificaciones que afectan a pequeñas unidades dentro del mismo sistema, pero en diferente medida (Aguerrondo, 2002, pp. 4-5).

Las transformaciones y las innovaciones implican cambios estructurales, es decir, cambios que modifiquen la estructura existente de la dinámica institucional en pos de su mejora (Aguerrondo, 2002, p. 5); en el caso de transformaciones, afectando a la totalidad del sistema y, en el caso de las innovaciones, afectando algunas unidades de este.

Ahora bien, autores como García y Martija (2006, p. 15), consideran al cambio como causa y objetivo de la innovación educativa: los cambios se generan porque se innova y, simultáneamente, se innova para que estos cambios sucedan. En el área de la educación, los cambios que pueden acontecer se encuentran clasificados en cuatro grupos: los estructurales, los curriculares, los profesionales y, por último, los cambios político-sociales. El caso de los cambios estructurales, como se describió anteriormente, afectan a todo el sistema educativo; los cambios curriculares poseen relación con aquellas modificaciones que surgen en el área del diseño, desarrollo y componentes del currículum y en las estrategias de enseñanza; los cambios profesionales refieren a los ámbitos de la formación y la docencia, en cuanto a su selección y desarrollo profesional; y, por último, los cambios del ámbito político y social afectan las formas en que el poder educativo se distribuye y, por ende, las relaciones entre los agentes sociales inmersos en la educación (García y Martija, 2006, p. 15).

3. Factores que inciden en la innovación

Al revisar la literatura existente sobre la innovación en el ámbito de las instituciones educativas, nos encontramos con una serie de factores que contribuyen a establecer, consolidar y extender prácticas consideradas novedosas o transformadoras.

3.1. Voluntad de los actores

Todas las personas que participan de una comunidad educativa juegan un rol fundamental en la innovación. Tomemos de ejemplo a los docentes, como partícipes indispensables en la tríada didáctica. Los cambios que tienen una dimensión como la que planteamos, requieren un cuerpo académico que esté convencido sobre la necesidad de mejorar y actualizar permanentemente sus prácticas de enseñanza (Moyano, 2004). Sin la participación de estos agentes claves no hay innovación educativa posible.

En este sentido, la colaboración por parte del cuerpo académico requiere de un clima institucional que predisponga a la transformación educativa. Que los docentes puedan participar en la toma de decisiones sobre qué es aquello que debe ser modificado o sobre qué temáticas desean ser formados, que la Universidad brinde un acompañamiento integral en la implementación de las innovaciones -asesoría y monitoreo- y que existan instancias de encuentro con otros profesores -ateneos o talleres- en las que se pongan de manifiesto logros y dificultades, son algunas de las acciones que más contribuyen.

Ahora bien, aunque resulte obvia la relación entre innovación educativa y rol docente, los restantes actores institucionales también juegan un papel fundamental en un cambio como al que hacemos referencia: tutores en línea, administrativos de áreas que guardan un contacto estrecho con los estudiantes, directivos, personal de sistemas, áreas de comunicación, técnicos curriculares y la lista podría extenderse aún más. Como

veremos a lo largo de este escrito, la innovación auténtica se logra en equipo y a nivel institucional, en función de que cada persona y área reconozcan sus aportes a una formación profesional y humana acorde a estos tiempos.

3.2. Formación para la innovación

Uno de los grandes problemas que se puso de manifiesto durante la primera etapa de la pandemia, es que en el nivel universitario -y nos atrevemos a decir que en todos los diferentes niveles de la enseñanza-, muchos de los actores no estaban preparados para poner en juego estrategias innovadoras. Por supuesto que la acción docente fue la que más en evidencia quedó, ya que se debía enfrentar el reto, en innumerables casos, de liderar procesos educativos con herramientas que nunca se habían utilizado, en una modalidad pedagógica que difería de la instrumentada usualmente.

En este sentido, las experiencias de formación docente desarrolladas en la Universidad del CEMA en 2020 y en lo transcurrido del 2021, nos generaron dos aprendizajes fundamentales.

El primero de ellos, es que hay un deseo inmenso de muchos profesionales de seguir formándose para su ejercicio docente. Lejos de encontrarnos con educadores incómodos y apáticos frente el uso de mediaciones tecnológicas, se antepuso la responsabilidad y la predisposición, entendiendo el momento crítico como una oportunidad.

El segundo aprendizaje, tuvo que ver con el diseño e instrumentación de la formación para los docentes. No se puede pensar en capacitar a docentes para la innovación si las mismas formaciones docentes no resultan atractivas, novedosas y disruptivas. En otras palabras, se enseña a innovar, innovando (Lucarelli, 2018; 2004).

Ahora bien, no debemos suponer que toda la responsabilidad de innovar recae solamente sobre los profesores. En un reciente estudio del Tecnológico de Monterrey y la Universidad Externado de Colombia (Cárdenas Gutiérrez, Farías Martínez & Méndez Castro, 2017), se expuso la relevancia de articular las labores pedagógicas con las funciones administrativas, de gestión y de apoyo a la enseñanza. Por eso, al referirnos a “formación para la innovación”, como dijimos anteriormente, debemos pensar en el rol que desempeña cada individuo en la estructura organizacional y las potenciales contribuciones que puede lograr si se brindan las instancias adecuadas para su aprendizaje continuo.

3.3. La naturaleza de las disciplinas

En este punto cabe preguntarse, ¿hay disciplinas más proclives a incorporar innovaciones educativas que otras? Estamos convencidos que el grado de desarrollo en términos pedagógicos de algunas áreas del conocimiento puede dar cuenta de mayores avances respecto de otras (por ejemplo, la introducción de simuladores que resultan de utilidad para la realización de ejercicios similares a los que pueden desarrollarse en la presencialidad).

A pesar de ello y entendiendo a las innovaciones como cambios en los modos de ser y hacer, todas las disciplinas, incluso las más conservadoras, han demostrado en estos últimos tiempos que es posible una enseñanza revolucionaria basada en métodos y estrategias que difieren de los utilizados históricamente. Sin embargo, es importante que docentes y directores de carreras puedan identificar y asimilar los estilos de innovación propios de sus campos, por un lado, porque encontrarán una comunidad profesional con la cual dialogar sobre las experiencias implementadas, pero al mismo tiempo, lograrán

detectar posibles caminos por los cuales continuar indagando para transformar sus prácticas.

3.4. Contexto intra y extrainstitucional

Hace unos años, en el *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*, Ramón López Martín, catedrático de Teoría e Historia de la Educación, relató una pequeña anécdota sobre la Facultad de Medicina de la Universidad de Valencia. Durante décadas los métodos de enseñanza en las diferentes materias que se dictaban en dicha unidad académica eran sumamente tradicionales, al punto de no incluir casi ningún tipo de mediación tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un buen día, no muy lejano en el tiempo, algunos profesores comenzaron a incluir diapositivas para sus explicaciones con imágenes ilustrativas, lo que supuso una verdadera revolución para el ejercicio de la docencia.

Uno podría pensar que ese tipo de cambio no puede considerarse una “innovación” en el sentido más estricto del término. Sin embargo, en el contexto de aplicación, implicó un cambio real, mejorando los aprendizajes al mismo tiempo que se potenciaba la figura de los docentes. Este relato conduce a afirmar que es imposible pensar las innovaciones sin considerar el ámbito en el cual cobran vida. Cada institución -e incluso cada unidad que la conforma- tiene una historia, una identidad y un *habitus* que constituyen sus modos de ser y hacer, y en particular, las formas y los medios para transformar sus prácticas. Por lo tanto, mientras que en un centro educativo una acción resulta ser una verdadera innovación, en otro podría ser considerado un simple e irrelevante antecedente de inclusión de tecnologías.

Por otra parte, vale decir que los efectos de la pandemia sobre el sistema universitario argentino han sido analizados en este último tiempo, destacándose la rápida

respuesta de las instituciones, las estrategias de retención e inclusión y las innumerables adaptaciones tecnológicas realizadas para favorecer la continuidad pedagógica (al respecto pueden consultarse los trabajos de Causa & Lastra, 2020 y Fanelli, Marquina & Rabossi, 2020).

A pesar de ello, mientras que para muchas casas de altos estudios esto representó una crisis institucional, en otros casos significó una oportunidad invaluable de capitalizar. Ejemplos de esto es el caso de la Universidad del CEMA, donde se llevó a cabo el diseño y desarrollo del Sistema Institucional de Educación a Distancia, la creación de un Departamento de Educación a Distancia con oferta de posgrado propia, la implementación del Plan de Formación Docente centrado en la adquisición de herramientas pedagógicas y el uso de mediaciones tecnológicas, y se produjo un crecimiento exponencial de los programas de formación continua bajo la modalidad online, entre otras cuestiones (Addati, Rinaldi & Zablotzky, 2020). Esto explica por qué el contexto extrainstitucional puede ser tan importante como el intrainstitucional, e incluso, un determinante de la innovación.

3.5. Recursos

Hablar de recursos e innovación educativa pareciera conducirnos directamente a pensar en la disponibilidad de las TICs -aplicaciones, softwares, equipamiento de aulas híbridas, pizarras digitales-, para que quienes lleven adelante procesos de enseñanza-aprendizaje puedan ponerlos en escena. Si bien es cierto que la innovación guarda una relación insalvable con la tecnología, también debe decirse que existen otros recursos que pueden favorecer y potenciar la transformación educativa.

En un reciente curso de formación docente ofrecido a los profesores de grado y posgrado, se decidió incluir una dinámica que constaba de poder analizar y criticar obras

de arte como un modo de introducir el concepto de “evaluación”. Aunque al principio los asistentes tomaron la actividad como una instancia que los predispuso mejor para el comienzo de la clase, también les significó la adquisición de un recurso didáctico que hasta el momento no habían considerado. Dotar a docentes, administrativos y gestores de recursos para la innovación no significa siempre y unívocamente el hecho de incluir nuevas tecnologías, sino también pensar en los medios existentes para que se conviertan en recursos útiles y se les otorgue un uso impensado hasta el momento. De eso se trata la innovación.

3.6. Gestión

Innovar en educación es una decisión. Hemos leído diferentes trabajos sobre la importancia de reconvertir nuestros modelos educativos, abandonar el modelo academicista para situar al alumno en el centro de la escena. Sin embargo, en la práctica, aún se siguen reproduciendo en diferentes ámbitos de enseñanza lógicas que contradicen esa visión.

Para que un proyecto de innovación educativa sea exitoso desde su gestión, se requieren al menos tres cosas: áreas estratégicas que coordinen el proceso -dependiendo del tipo de institución, serán modelos centralizados o descentralizados-, líderes capaces e idóneos con un compromiso institucional a largo plazo y un cabal entendimiento de los aportes que la innovación puede realizar a la calidad educativa de una institución (Rinaldi, Moore y Aguiar, 2019).

3.7. Divulgación y reconocimiento

Si hay algo que funciona en términos institucionales para afianzar y expandir la innovación es el efecto contagio. Cuando un docente instrumenta un nuevo recurso

pedagógico, un área pone en marcha un nuevo proceso o un investigador hace uso de nuevo instrumental en su laboratorio mejorando sustancialmente su acción, resulta de vital importancia hacerlo visible.

En esta época de mediatización constante en la que las universidades encuentran una infinidad de canales para dar a conocer sus actividades, es clave que toda innovación pueda ser dada a conocer a la comunidad educativa. El aprendizaje dentro de cualquier organización debe basarse en tomar a las buenas prácticas como referencia, algo que a su vez refuerza la noción de comunidad y el sentido de pertenencia.

4. Niveles de la innovación educativa

Las innovaciones en los centros educativos acontecen en diferentes ámbitos y con diversos grados de intensidad, conformándose un complejo sistema, más o menos orgánico, que puede posibilitar la transformación de las prácticas organizacionales.

En este sentido, se puede sostener que existen, al menos, cuatro niveles en los que pueden apreciarse innovaciones educativas en las universidades.

El primero de ellos es el *nivel de las prácticas docentes*. Cuando hablamos de innovación educativa, la primera representación que se nos viene a la mente es la de un profesor realizando un cambio relevante en sus clases. Si bien, como hemos afirmado anteriormente, la innovación educativa excede al espacio del aula -ya sea virtual o presencial-, es donde esta se torna más visible por su impacto y contribución al proceso de formación profesional.

Ahora bien, tal como es de suponerse, las posibilidades reales de implementar innovaciones que alteren significativamente los modos de enseñar y aprender varían de acuerdo con las particularidades del acto pedagógico, especialmente, los recursos con los que cuenta el docente en su espacio de enseñanza y el grado de alfabetización tecno-

pedagógica que puede acreditar (Diez, 2010; Salvat & Fructuoso, 2015). Así, nos podemos encontrar con diversas situaciones.

Por un lado, existen profesores que no implementan ningún tipo de innovación en sus clases. Esto puede obedecer a un desconocimiento de las herramientas o metodologías adecuadas para los fines que persiguen determinadas materias, pero también a una decisión consciente. Atribuyendo al profesor un rol fundamental en el diseño y la implementación de experiencias de aprendizaje, definir la no utilización de estrategias consideradas “innovadoras” forma parte del principio fundamental de la libertad de cátedra para decidir cómo enseñar. En términos institucionales, lo relevante es que existan instancias de formación que le permitan a cada docente tomar este tipo de determinaciones, poniendo al estudiante y su aprendizaje en el centro de la escena pedagógica.

Por otra parte, se encuentran aquellos docentes que incluyen tecnologías en sus clases, pero de modo instrumental. En la práctica, se siguen haciendo las mismas cosas de siempre, pero utilizando mediaciones tecnológicas. Un caso ejemplificador son las clases sincrónicas que proliferaron durante el período de emergencia sanitaria de 2020 y continúan en la actualidad. En varias oportunidades nos encontramos con educadores que han dictado clases magistrales durante horas frente a una cámara, sin ningún tipo de apoyatura visual o actividad que invite a los estudiantes a salir del modelo de clase magistral. Incluir tecnologías no siempre es innovar. De hecho, en ocasiones, la inclusión de herramientas bajo la idea de “tecnologizar” la clase o por imposición del contexto, puede operar como un obstructor de aprendizajes si su uso no se justifica en términos pedagógicos.

A su vez, existen profesores que desarrollan algún tipo de innovación percibida como positiva por los estudiantes. Se trata de experiencias iniciales, momentos

particulares del cursado o de algunas clases en la que los docentes definen la inclusión de algunas estrategias que posibilitan más y mejores aprendizajes. Incluir dinámicas de gamificación, *role playing* o simulaciones que requieren mediaciones tecnológicas son un claro ejemplo.

Por último, nos encontramos con docentes que incluyen genuinas estrategias de innovación educativa, las cuales atraviesan los procesos de planificación, enseñanza, evaluación y autoevaluación de la práctica. De principio a fin piensan el dictado de una asignatura como una experiencia novedosa que deje huella en cada uno de sus estudiantes, y fundamentalmente, aprenden de su ejercicio y actualizan constantemente sus modos de enseñar.

En segundo lugar, nos encontramos con las innovaciones que suceden *a nivel curricular*. Entendiendo al currículum en un sentido estricto, este nos remite a la noción de planes de estudios, los cuales refieren a proyectos formativos de las universidades a partir de los cuales se desarrollan recorridos de profesionalización con estructuras y tiempos más o menos definidos. En ellos se plasman las intenciones, cosmovisiones, paradigmas y representaciones de lo que implica ejercer una profesión particular.

En el diseño curricular intervienen una variedad de actores necesarios para dar forma los proyectos educativos institucionales: expertos disciplinares, académicos, técnicos, autoridades, *practitioners*, consultores, entre otros. El grado de injerencia de cada uno de ellos dependerá, por un lado, de las lógicas y mecanismos propios de cada universidad para hacer efectivo el desarrollo del plan, es decir, de los “condicionamientos institucionales”, y por el otro, del marco y las exigencias legales a cumplir entendidos como “condicionamientos normativos” (Zabalza, 2003, pp. 2-3). La innovación curricular, en gran medida, depende de los márgenes de decisión que ambos

condicionamientos otorgan a quienes intervienen en el desarrollo de una propuesta de creación o modificación de carrera.

Ahora bien, dado este escenario, al momento de elaborar un plan de estudios nos encontramos con diferentes posibilidades para pensar en su innovación.

La primera de ellas supone que todo currículum en construcción debe dar lugar a la novedad disciplinar. Tenemos en nuestro país una gran limitación para, por ejemplo, modificar planes de estudio en carreras de grado y posgrado que deben pasar por procesos de evaluación ante la CONEAU en el período entre acreditaciones. A veces, como viene ocurriendo con las carreras de Ingeniería, puede pasar una década hasta que vuelven a ser evaluadas. La producción de conocimientos de muchas áreas suele ser tan dinámica, que es probable que en ese tiempo hayan aparecido y desaparecido tendencias innovadoras sin que se hayan podido abordar en la formación profesional. De ahí, la necesidad de avanzar cada vez más hacia un currículum abierto, atento a las demandas de inclusión de temáticas de interés para los estudiantes quienes deben poder tomar decisiones sobre sus propios recorridos formativos, y flexible, con la capacidad de integrar tópicos emergentes que dan cuenta del estado del arte de una disciplina (Morán, 2015; Morán & Álvarez, 2013).

Otra de las formas de innovar que se ha destacado en el discurso curricular en el último tiempo está relacionada con el *prácticum* (Zabalza, 2003; 2011a; 2016). Si bien las prácticas profesionales y pasantías no son algo novedoso en el sistema universitario, pueden representar una experiencia disruptiva en varias formaciones tradicionales o en carreras cuyo objeto de estudio aún está en construcción. En pocas palabras, el *prácticum* es poner en contacto a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional, generalmente, a través de situaciones en espacios por fuera de la institución universitaria.

Las ventajas de contar en los planes de estudios con actividades que potencien el desarrollo de habilidades prácticas profesionales -especialmente en terreno- son innumerables: permiten la visibilización de la profesión, conducen a identificar salidas laborales -muchas de las cuales son alternativas-, favorecen la inserción profesional de los graduados, mejoran el desempeño de los estudiantes, dan lugar al trabajo desde la inter y la transdisciplinariedad, permiten pensar en la creación de espacios nuevos para la actuación profesional, generan en el alumno una oportunidad para reflexionar sobre aquello que ha aprendido en su formación y favorece su comprensión del rol social de su profesión (Rinaldi, 2018, pp. 147-148).

Adicionalmente, un gran paso hacia la innovación curricular es el aligeramiento de la carga presencial que deben cumplir los estudiantes. En el marco de los porcentajes permitidos por el Ministerio de Educación, pareciera imponerse cada vez más la necesidad de flexibilizar las cursadas y proponer instancias formativas que combinen la presencialidad para aquellas instancias realmente necesarias -laboratorios, talleres, prácticas insustituibles-, con una interacción sincrónica y/o asincrónica que favorezca otro tipo de procesos de reflexión y aprendizaje. A diferencia de otras realidades universitarias en el mundo, la población de estudiantes en nuestro país tiene una altísima inserción laboral durante su período formativo, por lo que incrementar las horas en la virtualidad es también una manera de acompañar esas trayectorias.

En línea con todo lo planteado en este punto, Zabalza (2003) menciona numerosas formas en las que también puede pensarse la innovación curricular: red denominación de las disciplinas y las materias que las conforman, revisión permanente de los contenidos, búsqueda progresiva de nuevos espacios interdisciplinarios, búsqueda de carreras y especialidades nuevas, el establecimiento de carreras de ciclo corto, la incorporación de especialidades nuevas en las carreras clásicas, el diseño de carreras mixtas -con

integración de estudios procedentes de otras carreras- y la promoción de instancias de intercambio académico -local e internacional- que permitan a los estudiantes incorporar en sus recorridos formativos saberes y experiencias de otras realidades educativas.

En tercer lugar, nos encontramos con las innovaciones *a nivel institucional*. Existen instituciones que en un momento determinado de su devenir histórico toman la decisión de introducir prácticas innovadoras para mejorar la enseñanza, los aprendizajes y la gestión en su conjunto. En este sentido, un primer paso necesario para poder lograr un cambio de tal magnitud es la definición de una política que sienta las bases para coordinar los esfuerzos. Claro está, que esta política implica definiciones precisas, objetivos y propósitos, como así también procedimientos que vuelvan más predecibles las acciones.

En el caso de la Universidad del CEMA la innovación educativa ha estado presente desde los cimientos de la actual gestión, haciendo foco en la importancia de contar con un marco normativo que favorezca todas las acciones necesarias, pero a la vez en la necesidad de profundizar las relaciones entre las áreas que promueven aspectos académicos, pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos. El desarrollo de un plan de formación docente, la creación de un sistema institucional de educación a distancia, la presencia en ámbitos y medios en los que se discute sobre reformas educativas, los esfuerzos denodados entre áreas para sistematizar labores que vehiculen la continuidad pedagógica en tiempos del Covid-19, entre otros, son ejemplificadores al respecto.

Asimismo, vale decir que la experiencia de universidades líderes en la región demuestra que para gestionar las innovaciones en el nivel institucional resulta necesario contar con al menos un área estratégica que se responsabilice por diseñar e implementar políticas acordes a lo que implica una real y permanente transformación educativa (Rinaldi, Moore & Aguiar, 2019).

Ahora bien, existe un último nivel en el que se ha consolidado una *cultura de la innovación*.

Las interacciones entre los diferentes componentes de una institución a lo largo del tiempo favorecen el surgimiento de productos simbólicos y materiales que conforman lo que comúnmente llamamos cultura institucional. El modo en que esta cultura se va configurando, determina los modos de ser y hacer, la preponderancia de ciertos aspectos ideológicos, la confección de una “novela” -en la que constan los hitos institucionales- y una identidad institucional (Fernández, 1995).

Al referirnos a una cultura de la innovación debemos pensar necesariamente en el resultado de un proceso complejo y a largo plazo en el que, tanto las voluntades de los actores como los fines institucionales, han logrado converger al punto que la innovación se halla enraizada en todas las prácticas cotidianas de las diferentes funciones que cobran vida en un centro educativo (Cuenca et al, 2007; Zabalza 2004; 2008; 2011b). Habitar este tipo de instituciones implica innovar.

5. Aspectos innovables en las instituciones de educación superior

Habiendo llegado a este punto, corresponde que nos preguntemos: ¿en qué aspectos se puede innovar dentro de una institución educativa? La respuesta simple es en absolutamente todos aquellos que contribuyan a la transformación de nuestra universidad en el día a día. No obstante, podemos mencionar algunos en particular, sensibles al tipo de cambios sobre los cuales se concentra este trabajo.

5.1. Didáctica y andragogía

La didáctica es una disciplina que, dentro del campo de las ciencias de la educación, está abocada al estudio de las prácticas de enseñanza. Así como existen

metodologías y herramientas específicas para la enseñanza de diversas áreas del saber -e. g. didáctica de la matemática, de las ciencias sociales o de las ciencias naturales-, también vale decir que existen diferencias notorias en los modos de implementar procesos formativos según la población particular a la cual se dirigen nuestras prácticas. En relación con esto último es que la andragogía -referida al conjunto de técnicas que el docente despliega en los procesos de enseñanza de adultos- cobra un papel fundamental en la educación superior.

Aún hoy en el ámbito universitario predomina un modelo de enseñanza tradicional que, si bien aún puede resultar sumamente efectivo, no siempre garantiza dejar una huella en nuestros estudiantes provocando aprendizajes significativos. Se asume con frecuencia, por ejemplo, que la enseñanza a los adultos para ser considerada “seria” y “de calidad” no puede ser “lúdica”. Contrariamente, innovar en la enseñanza de adultos es poner en juego una gran variedad de recursos que predispongan de mejor manera a todos los estudiantes, no solo para aprender más sino para protagonizar y disfrutar la experiencia formativa -por ejemplo, a través del uso de metodologías activas, como la gamificación, el aula invertida o el storytelling-.

En línea con lo dicho, nos encontramos con dos obstáculos fundamentales para la innovación sobre este aspecto.

El primero de ellos es la falta de investigaciones relacionadas a la andragogía en el nivel universitario. Nos encontramos a nivel regional con sistemas universitarios que han crecido significativamente en las últimas décadas, incorporando un gran número de adultos que inician o retoman estudios mucho tiempo después de su última experiencia educativa, un mercado cada vez más competitivo que requiere una actualización permanente por parte de los profesionales y un desarrollo acelerado de la educación a distancia que impacta necesariamente en las formas de enseñar a adultos que

acostumbraban a educarse en la presencialidad. Sin embargo, pareciera ser un área de estudio que no despierta un gran interés en el campo de las ciencias de la educación (Romero Pérez, 2020).

El segundo obstáculo es la falta de formación docente que se evidencia, en líneas generales, en el nivel universitario. A diferencia de lo que ocurre en otros niveles del sistema educativo, la formación docente no es un requisito para el ejercicio de la función. Esto redundaba habitualmente en que quien enseña lo haga apoyado en modelos docentes que atestiguó a lo largo de su propia experiencia de aprendizaje formal o, incluso, a la enseñanza por intuición o ensayo y error. A pesar de lo impreciso que esto puede sonar, así funcionó históricamente nuestro sistema universitario, y tan mal no ha resultado. Pero, de un tiempo a esta parte, algunas casas de altos estudios han comenzado a exigir la acreditación de algún tipo de formación para la enseñanza universitaria a los candidatos docentes, entendiendo la necesidad de una capacitación acorde a la responsabilidad que implica liderar procesos educativos. Frente a esto, durante la última década ha proliferado la creación de áreas responsables de gestar, implementar y evaluar experiencias de formación docente *in house*, como un modo de acompañar y dotar a los propios profesores de aquellas herramientas necesarias para la enseñanza.

5.2. Evaluación

A priori, este punto nos centra nuevamente en la función docente. Partimos del supuesto de que existen modos de evaluación de los aprendizajes, que los docentes los aplican con mayor o menor regularidad -según lo establecido en la normativa institucional-, y que la escala de calificaciones vigente puede determinar o no la acreditación de saberes. No obstante, como es de esperarse, el examen por sí solo -o el

rendimiento académico, estrictamente hablando- no puede determinar el éxito o no de un proceso educativo.

Si bien al referirnos a la innovación en la evaluación pensamos en nuevos métodos para que los estudiantes puedan dar cuenta de sus aprendizajes -como los exámenes adaptativos o el uso de herramientas TICs específicas-, también debemos pensar en todo lo que circunda al acto educativo, susceptible de ser evaluable. Como docentes, por ejemplo, podríamos preguntarnos: ¿Cómo enseñamos y evaluamos este semestre? ¿Dimos las clases conforme a lo previsto? ¿Tuvimos que adaptar el programa al curso? ¿Nuestros alumnos se fueron satisfechos al concluir la materia? La autoevaluación resulta ser una herramienta clave para poder innovar en la docencia. Un profesor innovador es aquel capaz de mirarse a sí mismo y aceptar aquello que debe cambiar para mejorar su propuesta de curso y el aprendizaje de sus estudiantes.

A la vez, si prestamos particular atención a los modos en los que los alumnos evalúan a sus docentes -en general, a través de algún tipo de encuesta-, rara vez interesa que manifiesten si el profesor “enseña de forma innovadora”. Si nuestros instrumentos son capaces de recabar información sobre las prácticas docentes, podremos advertir aquellos aspectos que requieren ser abordados desde políticas institucionales que fortalezcan las estrategias con las que cuenta el cuerpo académico.

5.3. Diseño de los planes de formación

Anteriormente, al referirnos a los niveles de la innovación, mencionamos la importancia de currículos flexibles, la necesidad de las mediaciones tecnológicas para alternar presencialidad y virtualidad, el lugar del prácticum, entre otros.

Ahora bien, la innovación en el currículum depende en gran medida de las decisiones tomadas frente al desafío de transformar las propuestas educativas. Las

instituciones más innovadoras son aquellas que asumen el desafío de elaborar diseños curriculares que superen los condicionamientos internos y, especialmente, externos.

En nuestro país contamos con un marco regulatorio frecuentemente restrictivo respecto de las posibilidades con las que cuenta una Institución para elaborar propuestas formativas. Por eso una de las claves para innovar en la elaboración de los planes de estudios, es conocer en profundidad la normativa ministerial vigente en pos de (re)definir los márgenes de la autonomía universitaria.

Otra actitud necesaria es observar permanentemente el desarrollo curricular que llevan a cabo las universidades más innovadoras. Esto no significa que, de manera automática, se puedan trasladar a nuestra realidad educativa aquellas propuestas curriculares “exitosas”, sino que se trata de aprender sobre la base de otras experiencias que permitan repensar el propio trabajo de diseño.

5.4. Investigación

La investigación es una actividad que se enfrenta a preguntas disciplinares que aún no han sido respondidas o que requieren de respuestas alternativas. Por lo tanto, es difícil pensar a la investigación como algo ajeno a la innovación.

Sin embargo, los resultados de la actividad científica en el nivel universitario no siempre impactan en el devenir de las cátedras. Por eso resulta fundamental que, bajo el precepto de libertad que todo investigador debe tener para trabajar en temáticas de su interés, se fomente el vínculo entre la producción científica y los contenidos programáticos, con miras a formar cada vez mejores profesionales.

5.5. Ambientes de aprendizaje

Al abordar la noción de innovación resulta imposible no detenerse a reflexionar sobre el espacio de la enseñanza. Históricamente, la representación del ámbito donde transcurría el acto educativo era la de un aula física con una relación claramente asimétrica entre docente y alumnos, es decir, entre aquel que poseía el conocimiento y aquellos que no. Con el devenir del tiempo, las transformaciones en esa relación y en el cambio particular en el tipo de sujeto cognoscente -que tan bien detalla Serres en su obra *Pulgarcita*- junto a la introducción de las TICs en los procesos formativos, se planteó la necesidad de repensar en toda su dimensión el significado del aula.

En primer lugar, porque advinieron instancias educativas que incluyeron actividades formativas, parcial o totalmente a distancia. Esto significó que los docentes y las áreas responsables de actualización y formación continua de las universidades, debieron adaptarse a nuevos dispositivos pedagógicos: videoclases, aulas invertidas e híbridas, unidades de apoyo, entre otras.

Por otra parte, si bien la calidad de un proceso formativo depende en gran medida de los espacios de interacción sincrónica -físicos o virtuales- entre sujetos de la tríada didáctica, durante las últimas dos décadas se han desarrollado un sinnúmero de plataformas y herramientas de conexión asincrónica que vehiculizan el intercambio y la realización de actividades asincrónicas, sobre todo a partir del desarrollo de los LMS desde comienzos de siglo. Así nacen, por ejemplo, los conceptos de aula extendida y de aprendizaje ubicuo.

Es menester destacar que, frente a este escenario, se corre el riesgo de suponer que la innovación educativa está reservada para las actividades en la virtualidad, y que el aula física está reservada para las actividades “convencionales”. Innovar en el ambiente de aprendizaje implica trabajar en la definición del rol y en la implementación de las tecnologías educativas en cualquiera de los espacios donde el acto educativo transcurre.

5.6. Formación docente

El docente universitario es un pilar fundamental para sostener las tradiciones de excelencia que caracterizan a la enseñanza en el máximo nivel académico y, por lo tanto, en las acciones necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa, las cuales se relacionan directamente con el dinamismo y las tensiones institucionales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Esto es así dado el carácter de mediador activo que desarrolla el docente universitario entre un conocimiento altamente especializado proveniente de un campo académico profesional y el sujeto en formación” (Lucarelli, 2018, p. 52).

Dicho esto, se hace evidente que en el ejercicio del rol resulta tan importante el dominio del campo disciplinar como del herramental para poder favorecer los aprendizajes de los estudiantes. El buen docente sabe de su disciplina -saber experto-, pero también sabe cómo enseñarla -saber didáctico-. Presenta un conocimiento no acabado, lejos de la mera transmisión regida por la racionalidad técnica que reduce al estudiante a un destinatario pasivo del acto educativo. Así, el docente se erige como innovador cuando tiene como premisa poner el acento en la transformación de las relaciones entre estudiantes, docentes y contenido.

Para que todo esto sea posible, es necesario que existan instancias de acompañamiento a los docentes para la adquisición, la implementación y el análisis de experiencias de innovación educativa. Como hemos dicho anteriormente, solo se puede formar docentes transformadores si la misma formación que se les ofrece resulta innovadora.

Asimismo, el perfeccionamiento docente es un requisito establecido por el art. 37° de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 al que toda universidad del sistema educativo argentino debe dar cumplimiento. De este modo, se refuerza una de nuestras

ideas iniciales: la innovación educativa, incluso en lo que atañe a la formación continua de los profesores, requiere un especial protagonismo de la gestión en la elaboración e instrumentación de políticas de formación, el diseño institucional y la asignación de recursos.

Un claro ejemplo de la preponderancia que tienen las políticas de formación para el profesorado puede apreciarse en la reciente experiencia del Programa de Actualización en Docencia Universitaria de la UCEMA.

A comienzos de 2020 y en el marco del rediseño de la estructura orgánica institucional, surgió la necesidad de sistematizar las actividades de perfeccionamiento docente. Para ello se gestó:

- un marco organizacional, a partir de la identificación del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa como el área responsable de instrumentar la política formativa;
- un marco normativo, constituido por un plan de acción para el período 2020-2023, avalado por directores de carreras y departamentos académicos;
- un marco epistemológico, a partir de la formulación de un proyecto de investigación intradepartamental desde el que se pretendió diseñar e instrumentar prácticas para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza;
- un marco reflexivo, en el que los integrantes del Departamento pudieran evaluar las acciones impulsadas (Rinaldi y Durand, 2020).

Dadas estas condiciones, se diseñó el Programa de Actualización en la Docencia Universitaria (PADU), el cual pretendía ofrecer una instancia de capacitación tecnopedagógica para aquellos docentes de la Universidad que estuvieran realizando sus primeras experiencias al frente de un curso. Sin embargo, y dada la irrupción de la

pandemia, el programa se extendió a todos los profesores de la UCEMA para favorecer la apropiación de herramientas para la enseñanza en la virtualidad, conformándose un grupo de 12 docentes de diferentes edades, disciplinas de procedencia y trayectorias académicas.

Desde el rol de “formadores de formadores”, se requirió un minucioso proceso de curación y producción de contenidos, que incluyó la realización de videos y presentaciones, la redacción de fichas de cátedra y casos prácticos, y el desarrollo de actividades tendientes a favorecer la interacción semanal asincrónica.

Se promovió la utilización de diferentes herramientas y plataformas, con el objetivo de dar a conocer y experimentar sus diferentes funcionalidades -Canva, Powtoon, Padlet, Cerebriti, Kahoot, Adobe Spark, Genially, Mentimeter, Render Forest, Symbaloo, entre otras-, a partir de ejercicios prácticos basados en análisis de casos, juego de roles, resolución de problemas de la práctica docente, gamificación, trabajos en entornos colaborativos, dinámicas con textos literarios y obras de arte, entre otras.

Para la aprobación del curso los docentes debían presentar dos trabajos: la confección/revisión de un programa analítico -en el que incluyeran TICs como recursos didácticos- y la planificación de una clase en la que pudieran poner en práctica los contenidos abordados en los encuentros -aquel que lo deseaba podía, incluso, adjuntar un registro audiovisual de su implementación-.

Todas las consignas, estuvieron enfocadas en fortalecer las capacidades de los participantes para el ejercicio de la docencia, con la mirada puesta en la transformación de la enseñanza que se requiere en la actualidad.

Una fortaleza del dictado del programa fue la sinergia del equipo docente. Más allá de brindar una propuesta formativa innovadora y de calidad, se debía asegurar que respondiera a las necesidades del grupo de profesores. Por este motivo, se realizaron

reuniones previas y posteriores a cada uno de los encuentros para analizar las fortalezas y debilidades evidenciadas en el diseño y la implementación de cada actividad.

6. Tendencias en innovación educativa: ¿hacia dónde vamos?

Si indagamos acerca de cuáles son las principales tendencias en innovación educativa en el nivel superior, nos encontramos con varias propuestas que han ido encontrando su lugar transformando diferentes aspectos que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas se detallan a continuación.

6.1. Aprendizaje ubicuo (U-learning)

El concepto refiere a que, gracias a los diferentes dispositivos portátiles, los aprendizajes pueden ocurrir en cualquier momento y lugar (Burbules, 2012). El alumno puede recibir información sobre la clase en tiempo real, lo que permite destemporalizar y deslocalizar la experiencia de aprendizaje, volviéndolo adaptativo. A diferencia del E-learning, que originalmente estaba centrado en la utilización de computadoras de escritorio, el U-learning se apoya principalmente en dispositivos móviles (smartphones, tablets o smartwatches, por ejemplo) que las personas operan a diario en diversas situaciones. Esto afecta sensiblemente el tipo de contenidos y materiales que el docente puede socializar, como textos en formato pdf o planillas de cálculo que no pueden verse en pantallas diminutas, por lo que se exige un rediseño de la experiencia (Zhao, Wan & Okamoto, 2010, p. 23).

6.2. Realidad aumentada (RA) y realidad virtual (RV)

Mientras que el primero consiste en el uso de tecnologías que permiten a los usuarios profundizar el nivel de interacción con la realidad a partir de la inclusión de

elementos no reales, el segundo refiere a la creación de ambientes no reales en los que el usuario se adentra para actuar ante diversas situaciones dadas. Si pensamos en su uso en el nivel universitario advertimos que, por ejemplo, la RA permite el diseño de objetos y la RV la realización de ejercicios prácticos. En ambos casos se puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje emulando situaciones de la presencialidad, cuestión que el contexto actual ha resultado sumamente beneficioso para aquellas casas de altos estudios que pudieron adecuar estas tecnologías a sus planes de estudios.

6.3. Aprendizaje basado en retos (Challenge Based Learning-CBL)

En el año 2008 la empresa Apple implementó el proyecto denominado “Apple Classrooms of Tomorrow-Today”. En dicho proyecto se aplicó un método en el que el estudiantado trabajaba en equipo junto con los profesores y especialistas externos. Un proyecto similar fue replicado por El Centro de Investigación en Ingeniería VaNTH ERC, conformado por las Universidades de Vanderbilt, Northwestern, Texas, Harvard y el MIT (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2016a). Sobre la base de estos antecedentes surgió la noción de CBL, el cual implica que los estudiantes se aproximan a problemas del mundo real como partícipes del desarrollo de soluciones específicas. A diferencia del aprendizaje basado en proyectos o en problemas, el CBL ofrece problemáticas reales abiertas y generales sobre las cuales los estudiantes determinarán el reto que abordarán.

6.4. Cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs)

Se trata de una modalidad de aprendizaje en línea (cuya cursada es gratuita y solo se abona el certificado de aprobación o los derechos de examen) que permite a un número ilimitado de estudiantes completar instancias de capacitación de corta duración, sin la

necesidad de presentar credenciales que avalen formaciones académicas previas. Su modalidad promueve el aprendizaje autónomo y la difusión de conocimientos de las diferentes ramas del saber. La gran mayoría de los cursos son dictados por varias de las Universidades más prestigiosas del mundo, y se pueden encontrar en sitios tales como Coursera, edX, Udemy, UNED, Stanford MOOC, MIT OpenCourseware, entre otros.

Los MOOCs guardan una estrecha relación con el concepto de *microlearning*, el cual refiere a la organización de los contenidos en pequeños bloques temáticos que permiten apropiarse de la información y recibir un feedback del proceso de adquisición de competencias en muy poco tiempo y de forma continua.

6.5. Recursos educativos abiertos (REA)

La UNESCO define a los REA “como materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas” (UNESCO, 2012). Estos recursos se fundamentan sobre el derecho al acceso a la información de calidad.

6.6. Analíticas de aprendizaje (Learning analytics-LA)

El objetivo de las LA es evaluar comportamientos en el contexto de la enseñanza-aprendizaje, para analizarlos e interpretarlos en pos de mejorar la enseñanza, el aprendizaje, la organización eficaz y la toma de decisiones (Leitner, Khalil & Ebner, 2017, p. 2). Si bien se trata de un campo relativamente nuevo y poco desarrollado en el contexto nacional y regional, en aquellos ámbitos donde su aplicación más se ha extendido se han logrado resultados significativos en lo que refiere a retención,

terminalidad en tiempo y forma, mejora de la función docente, entre otros aspectos (Sclater, Peasgood & Mullan, 2016). Si bien la analítica de aprendizaje se ocupa de las formas de producir datos para su estudio, también hace uso de los datos existentes en las que permiten mejorar el funcionamiento y los resultados institucionales.

6.7. *Narrativas transmedia (Transmedia storytelling)*

Las narrativas transmedias constan de relatos contados a través de diferentes medios y plataformas, y suponen un involucramiento por parte de los receptores, quienes no se limitan a consumir el producto cultural, sino que amplían y participan activamente de la expansión del mundo narrativo (Scolari, 2014, p. 72).

La expansión de esta “forma de contar historias” obedece principalmente a la proliferación de los múltiples canales que advinieron con la globalización de las comunicaciones y que están en constante evolución. El *transmedia storytelling* nos conduce a una experiencia que hace uso de diferentes medios y dispositivos, unidos por un hilo narrativo.

En relación con su utilidad en el ámbito educativo, las narrativas transmedias nos invitan a definir y problematizar el uso de diferentes plataformas mediáticas en el aula, posibilitando la coexistencia de variadas formas textuales conforme al tipo de aprendizaje particular que logra cada individuo. Los estudios de su aplicación en centros educativos demuestran que logran aumentar la participación y simplifican el proceso de memorización de conocimientos y apropiación de habilidades, haciendo que el proceso de enseñanza sea más efectivo y entretenido (Dudacek, 2015, p. 695).

6.8. Gamificación o Ludificación

Viene del inglés *gamification* y se puede definir como la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje, con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2016b). Otros autores, también la definen como una técnica de aprendizaje que busca trasladar la mecánica de los juegos al ámbito educativo y profesional con el fin de conseguir mejores resultados, bien sea para absorber conocimientos, mejorar habilidades, recompensar acciones concretas, entre otros.

Por muchos años los docentes han venido utilizando dinámicas de juego para incrementar la motivación y el rendimiento de los estudiantes dentro del aula (Stott y Neustaedter, 2013 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2016b). Por ejemplo, la implementación del cuadro de honor, ganar puntos por realizar en tiempo y forma una actividad en particular. De esta manera, la gamificación funciona como una estrategia didáctica que busca motivar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje para provocar comportamientos específicos en el estudiante dentro de un ambiente que le sea atractivo y que le genere un compromiso con la actividad en la que participa.

Algunos elementos para definir una estrategia de gamificación consisten en establecer metas y objetivos que ayudan a comprender el propósito de la actividad, también las reglas se deben diseñar para limitar las acciones de los jugadores, por su parte, la retroalimentación dirige el avance del usuario a partir de su comportamiento, las recompensas son bienes recibidos que motivan a la competencia y el sentimiento de logro, la cooperación y competencia que ayuda a los jugadores a aliarse para lograr un objetivo en común. Éstos son algunos elementos que tienen como objetivo presentar al profesor

las diversas posibilidades que tienen para gamificar su clase. Finalmente, de acuerdo con los elementos del juego que se incorporen, la gamificación brinda beneficios específicos cuyo impacto y alcances conviene reconocer para decidir cuáles elementos usar en la situación de aprendizaje (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2016b).

7. A modo de conclusión

Existen múltiples formas y herramientas que permiten recorrer un camino hacia la innovación educativa, entendida no solo como una metamorfosis en los modos de ser y hacer en la universidad, sino también en la calidad de las prácticas que hacen al acto educativo. En este sentido, es imperioso comprender que el primer y fundamental paso hacia la innovación consiste en el compromiso institucional para la creación de un ambiente propicio, partiendo de las posibilidades y recursos con los que se cuenta como punto de partida desde el cual se construirá una nueva realidad.

Para ello, a lo largo de este documento se explicitó la relevancia de una correcta gestión de los procesos de innovación, no solo en el reconocimiento de las acciones, etapas o proyecciones necesarias para concretar un proceso innovador, sino en la coordinación de la participación de los diferentes actores y áreas institucionales afectadas a la enseñanza-aprendizaje. Hemos sido enfáticos subrayando que la innovación educativa no acontece solo en el aula, aunque es allí donde probablemente más se perciban los resultados del proceso.

En estos tiempos donde la innovación invadió el debate pedagógico -solo basta con observar la saturación de cursos, eventos y debates en torno al tema desde inicios de la pandemia-, resulta necesario comprender su verdadero significado en el ámbito educativo, ya que solo así podremos saber dónde estamos parados y hacia dónde

queremos ir para transformar nuestras prácticas educativas. Este trabajo pretendió ser un aporte en esa dirección.

Referencias bibliográficas

- Addati, G., Rinaldi, S. y Zablotsky, E. (2020). El Covid-19: una oportunidad para impulsar la transformación educativa de la Universidad del CEMA. En P. Falcón (Comp.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 651-656). Buenos Aires-Córdoba: EUDEBA-UNC.
- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Burbules, N. C. (2012). Ubiquitous learning and the future of teaching. *Encounters in Theory and History of Education*, 13, 3-14.
- Cárdenas Gutiérrez, C., Farías Martínez, G. M., & Méndez Castro, G. (2017). ¿Existe relación entre la gestión administrativa y la innovación educativa?: Un estudio de caso en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Causa, M., & Lastra, K. F. (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 1-17.
- Cuenca, P. O., Solís, M. E. R., Guerrero, J. L. T., Rayón, A. E. L., Martínez, C. Y. S., Téllez, L. S., & Hernández, B. R. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(1), 145-173.
- Díez, Ó. (2010). Formación tecnopedagógica: DIY para tecnófobos. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 108-121.
- Dudacek, O. (2015). Transmedia storytelling in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 694-696.

- Fanelli, A. M., Marquina, M. M., & Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 3-8.
- Fernández, L. (1995). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- García, L. M., & Martija, A. A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 13-31.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016a). *Edutrends: Aprendizaje basado en retos*. Monterrey: Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016b). *Edutrends: Gamificación*. Monterrey: Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Leitner, P., Khalil, M., & Ebner, M. (2017). Learning analytics in higher education - a literature review. En A. Peña Ayala (Ed.). *Learning analytics: Fundamentals, applications, and trends* (1-23). Ciudad de México: Springer.
- Lucarelli, E. (2018). Innovaciones educativas de la formación docente. *Nordeste*, (19), 49-65.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 27(54), 503-524.
- Mella, R. S. (2018). Reflexiones sobre el concepto de innovación. *Revista San Gregorio*, (24), 120-131.
- Morán, L. (2015). Implementaciones del currículum abierto y competencias docentes para la formación online de nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 54-62.

- Morán, L., & Álvarez, G. (2013). Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de TIC. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (45), 1-14.
- Moyano, J. E. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 403-424.
- Ospina, A. R. (2013). Innovación. Concepto y retos en la agenda universitaria. *Estudios de derecho*, 70(156), 185-211.
- Rinaldi, S. & Durand, M. C. (2020, diciembre). Reflexiones sobre del diseño y la implementación del Programa en Iniciación en la Docencia Universitaria de la UCEMA en el contexto del Covid-19. *Revista IWELA*, (4), 26-30.
- Rinaldi, S., Moore, F. & Aguiar, A. (2019). La gestión de la innovación educativa en universidades latinoamericanas. *Congreso latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, 2 y 3 de septiembre, Rosario.
- Rinaldi, S. (2018). Relaciones entre la educación experiencial en carreras de Ciencia Política y el campo laboral: un estudio del caso argentino. *Revista Res Non Verba*, 8(2), 141-158.
- Salvat, B. G., & Fructuoso, I. N. (2015). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Campus virtuales*, 2(2), 130-140.
- Sclater, N., Peasgood, A., & Mullan, J. (2016). *Learning analytics in higher education*. London: JISC.
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 1, 71-81.

- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2012). Declaración de París sobre los REA. *En Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*, París, 20-22 de junio.
- Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.
- Zabalza, M. Á., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2011a). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M. A. (2011b). Metodología docente. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.
- Zabalza, M. Á. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209.
- Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136.
- Zabalza, M. (2003). Currículum universitario innovador, ¿nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas? *III Jornada de Formación de Coordinadores–Punto de Encuentro*, Universidad de Santiago de Compostela.
- Zhao, X., Wan, X., & Okamoto, T. (2010, abril). Adaptive content delivery in ubiquitous learning environment. *En 2010 6th IEEE international conference on wireless, mobile, and ubiquitous technologies in education* (pp. 19-26). IEEE.