



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO

**Concepciones sobre la innovación docente en profesores y jurados participantes en
el Fondo para la Innovación en la Docencia Universitaria de la PUCP**

Tesis para optar el grado de Magister que presenta la Licenciada:
María Elena Zavala Respaldiza

Asesora:
Dra. Susana Frisancho

Jurados:
Mag. Gabriela Guerrero
Mag. Carol Rivero

San Miguel, 2016

Resumen

Las demandas sociales han planteado diversos retos a las universidades, los que suponen pensar en nuevas formas de enseñar y aprender. Esto significa que la calidad de la docencia no puede recaer en el esfuerzo aislado del profesor, sino que debe generarse una cultura organizacional que promueva y respalde mejoras en la docencia y que se preocupe de la formación del profesorado. En esta línea, la Pontificia Universidad Católica del Perú viene realizando esfuerzos para apoyar las mejoras en la docencia; una de ellas es el Fondo para la Innovación en la Docencia Universitaria, que apoya tanto económica como técnica a los docentes interesados en realizar innovaciones pedagógicas. En este contexto, se realizó una investigación con el objetivo de conocer las concepciones que existen respecto a la innovación en la docencia, tanto de los profesores que se presentan al Fondo para la Innovación en la Docencia Universitaria, como las de los jurados que lo dirimen. Los resultados del estudio muestran que las concepciones sobre la definición de innovación están compuestas por tres elementos: la noción de novedad, la noción de cambio y la noción de permanencia. Con respecto a las concepciones que caracterizan al docente que realiza la innovación se identificaron cuatro elementos: apertura al cambio, capacidad reflexiva, actualización permanente y pasión por la enseñanza. Finalmente, con respecto a las concepciones que permiten el desarrollo de innovaciones se identifican dos ámbitos: internos, que responden a factores motivacionales por mejorar la docencia, así como para lograr beneficios a nivel de la carrera docente; y los externos, como la flexibilidad en el diseño de los cursos así como el apoyo institucional a través de espacios formales como informales. El Fondo para la innovación es percibido por los profesores como un espacio importante para el desarrollo de sus proyectos.

Palabras clave: Innovación docente, Innovación pedagógica, concepciones docentes

Abstract

Social demands have raised several challenges to universities, which involve thinking of new ways of teaching and learning. This means that the quality of teaching cannot rely on the isolated effort of the teacher but must generate an organizational culture that promotes and supports improvements in teaching and concerns about teacher training. On this matter, PUCP has been making efforts to support improvements in teaching; one of them is the Fund for Innovation in University Teaching, which supports financially as well as technically teachers interested in making pedagogical innovations. In this scenario, an investigation was conducted to know the conceptions about innovation in teaching that exist in teachers who apply to the Fund and jurors who decide. The results of the study show that conceptions about the definition of innovation are composed of three elements: the notion of novelty, the notion of change and the notion of permanence. Regarding the concepts that characterize a teacher who innovates four elements were identified: openness to change, reflective capacity, continuous updating and passion for teaching. Finally, about the concepts that allow the development of innovations two areas were identified: internal, responding to motivational factors to improve teaching and achieve benefits at the teaching profession level, and external, such as flexibility in designing courses and institutional support in formal and informal spaces. The innovation fund is perceived by teachers as an important external condition that supports the development of their projects.

Keywords: Teaching innovation, pedagogical innovation, teachers' conceptions

Tabla de Contenidos

Introducción.....	1
Método.....	13
Participantes.....	13
Técnica de recolección de la información	18
Procedimiento	19
Resultados y Discusión.....	21
Referencias	48
Anexo A: Guía de entrevista 1	51
Anexo B: Guía de entrevista 2.....	54
Anexo C: Protocolo de consentimiento informado	57

Concepciones sobre la innovación en docencia universitaria

Concepciones sobre la innovación en docencia universitaria

Introducción

Innovación

Entendemos por innovación en la docencia los cambios justificados que añaden valor y diferenciación a la práctica docente (García & Gros, 2013; Zabalza, 2013) y que son pensados desde la perspectiva de la mejora y la actualización. Se espera que los resultados de los cambios se consoliden en las prácticas, de tal manera que una vez probados y evaluados, tengan un impacto en el currículo (Zabalza, 2013). Por otro lado, Hannan y Silver (2005) señalan que en la educación superior, las innovaciones pueden darse tanto en las prácticas docentes, como en las mejoras de un curso, departamento o institución educativa, dependiendo de la identificación del problema que se desee abordar. Según Pease (2010), hablar de innovación educativa es un intento por diferenciar las prácticas docentes de aquellas conocidas como “clases magistrales” o “paradigma tradicional”, a través de estrategias y recursos que faciliten el aprendizaje haciéndolo más profundo y significativo, valorando el rol de los saberes previos en el aprendizaje y situando al estudiante como eje del proceso educativo. Esta definición de innovación educativa podría entenderse como parte de la función docente en el contexto actual, sin embargo, en la docencia universitaria, donde los profesores en la mayoría de los casos no son formados como docentes, estos cambios cobran sentido y pueden ser entendidos como innovación (Pease, 2010). En este sentido, las experiencias de innovación exigen al profesorado replantearse las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje y se convierten en el motor del cambio de sus prácticas docentes (Pease, 2010; Tójar & Matas, 2005).

Según Zabalza, las innovaciones requieren de tres características importantes: apertura, actualización y mejora. Cuando se habla de apertura, se refiere a variaciones educativas que generen una cultura de cambios. No se espera que las innovaciones sean algo terminado o rígido, que cambie lo que ya era rígido en los cursos universitarios por otras formas cerradas, sino más bien, que las innovaciones desarrollen una cultura favorable al cambio que permita la introducción de reajustes cuando éstos sean necesarios. Por otro lado, cuando se habla de actualización se espera que los cambios sean justificados y planificados, no se trata de cambiar por cambiar, sino que las

decisiones para el cambio estén en función a los resultados obtenidos en otras experiencias de innovación, a los nuevos conocimientos y los recursos disponibles. Finalmente, la mejora está en función al afianzamiento y consolidación de los procesos de innovación en un cierto periodo de tiempo, que mantenga el compromiso de los docentes e instituciones con toda la innovación, para que luego puedan gestionarlas (Zabalza, 2013).

Además de lo descrito anteriormente, innovar supone la coordinación de tres elementos esenciales, la capacidad de identificar una idea de mejora, el contar con personas dispuestas a llevar a cabo la innovación y tener las condiciones institucionales que las faciliten y apoyen.

Identificar una idea de mejora supone profesores e instituciones reflexivas acerca del proceso de aprendizaje, capaces de identificar aquellas situaciones que están trabando el proceso formativo. Tanto la idea de cambio como la planificación del mismo, supone contar con personas dispuestas a ponerlo en práctica, con la suficiente apertura para pensar de manera distinta la enseñanza, la disciplina y a los alumnos, y capaces de asumir el riesgo que trae consigo el cambio (García & Gros, 2013; Zabalza, 2013). Es necesario contar también con el apoyo institucional. Esto implica que desde la institución se cuente con el asesoramiento, seguimiento y publicación de experiencias de innovación docente, de tal manera que éstas puedan ser conocidas y difundidas, creando una base que permita pensar en nuevas y diferentes formas de enseñar, de aprender, y permitan reflexionar sobre ellas. Adicionalmente, la institución debe promover grupos de interés de innovación docente. Sobre ello, Zamorano y Parejo (2007) hacen mención al poco interés que tienen las universidades sobre la innovación en metodologías debido al bajo reconocimiento que tiene la labor docente frente a la investigadora. Además, a esta situación se suma el énfasis que ponen los docentes en la enseñanza de contenidos, la deficiente preparación pedagógica del profesorado, ausencia del trabajo de coordinación entre docentes, dificultad de implicar a los estudiantes en sus propios procesos formativos, así como la inadecuación de recursos (García & Gros, 2013). Esta realidad supone que la universidad tenga que pensar en la necesidad de formar a los profesores en estos aspectos.

Modelos de innovación en educación superior

Históricamente las actividades innovadoras en la educación superior han sido vistas como esfuerzos individuales por mejorar la enseñanza y/o el aprendizaje, que de no contar con el apoyo y reconocimiento institucional se convierten en buenas intenciones que no logran mantenerse en el tiempo, ya que sólo dependen de la voluntad del docente. Sin embargo, las demandas de cambios en las instituciones de educación superior (IES) han generado que las innovaciones no sean de responsabilidad exclusiva de los docentes. Hannan y Silver (2005) reconocen dos espacios de surgimiento de la innovación: innovación individual, y la innovación institucional.

Las innovaciones individuales surgen de las motivaciones personales por la innovación. Son propuestas de docentes motivados y preocupados por su práctica profesional, que de manera voluntaria y sin apoyo institucional, van incorporando modificaciones a su práctica cotidiana. Las instituciones de educación superior esperan que este modelo de innovación invite a otros docentes a innovar. Lamentablemente, tal como señala García y Gros (2013), este tipo de práctica sin el apoyo institucional tiene una eficiencia limitada y pocas garantías de generalización institucional y de sostenibilidad en el tiempo.

Por otro lado, la innovación institucional responde a las demandas por una mejor enseñanza. Las IES dirigen e incentivan la innovación no sólo a través de normativas institucionales y voluntad política, sino que marcan la pauta sobre qué y cómo innovar. Por tanto, apoyan económicamente las innovaciones y generan un clima de confianza ante los resultados (favorables o no) de la innovación implementada por el docente. En este sentido, las innovaciones institucionales resultan siendo una forma de diferenciación entre las universidades (García & Gros, 2013).

Hannan & Silver (2005) identifican 5 tipos de innovación en educación superior. El primero tiene que ver con las innovaciones relacionadas con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (cambios metodológicos, en la evaluación, en la participación, en el uso de tecnología, etc.), que generalmente se circunscriben a necesidades del aula y son propiciadas por los profesores.

Los autores encuentran que las concepciones de los docentes de IES sobre la innovación se encuentran en este grupo y pueden organizarse en tres aspectos: las innovaciones centradas en cambios en la metodología de enseñanza (cambio en la dinámica de trabajo en aula y en el rol del profesor y del alumno, a través de trabajos

grupales, presentaciones a cargo de los alumnos, proyectos en el mundo real, simulaciones, aprendizaje basado en problemas (ABP), uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otros), las innovaciones centradas en la evaluación de aprendizajes (cambios en las formas tradicionales de evaluación por aquellas que combinan la evaluación de pares y la autoevaluación, así como en el tipo de evidencias que se presentan para evaluar el resultado adquirido), y las innovaciones orientadas al desarrollo de habilidades (propiciadas por cambios institucionales en el perfil del estudiante y que requieren de innovaciones metodológicas y en el sistema de evaluación).

Los cuatro tipos de innovación restantes responden a innovaciones de origen institucional: Innovaciones a partir de iniciativas disciplinares (dirigidas por asociaciones o grupos disciplinares), innovaciones a partir de la tecnología, innovaciones provocadas por los cambios curriculares que generalmente responden a cambios en estructura de los cursos, la periodicidad de los cursos o módulos así como el co-dictado, y las innovaciones institucionales originadas por el cambio de normativa o del perfil del egresado.

Sin importar el origen de la innovación, Zabalza (2013) señala que si los procesos de innovación docente resultan forzados no logra tener resultados positivos. Si la innovación se produce, ésta es sólo de manera formal y sin capacidad de impacto sobre las prácticas reales. A esto se le suman las resistencias docentes e institucionales al cambio. Könings, Brand-Gruwel y Van Merriënboer (2007) encuentran como principal elemento de resistencia la baja disposición de los docentes para aprender, lo que supone que no tienen una mentalidad abierta hacia los otros y que no son muy críticos con respecto a su rol en la educación. Con respecto a las resistencias institucionales, encuentran la falta de conciencia sobre el comportamiento docente, que suele ser reducido al uso de metodologías y estrategias que se utilizan en las clases. Rara vez se reflexiona sobre el papel del docente en el aprendizaje. Y finalmente las concepciones dominantes sobre aprendizaje y enseñanza. Las concepciones sobre el aprendizaje suelen estar centradas en la enseñanza, con lo cual se prioriza el contenido, en contraposición con las concepciones sobre el aprendizaje centradas en el alumno, donde el énfasis está en cómo orientar el trabajo en el aula para el logro de aprendizajes.

Estas resistencias son menos notorias a nivel discursivo, tanto desde las instituciones como en los docentes. Sin embargo, las resistencias se mantienen a nivel

de las prácticas educativas. Cambiarlas implica un cambio en las representaciones que los docentes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pajares, 1992; Pozo, 2006).

A estas resistencias se suman algunos elementos que influyen en la efectividad de la innovación: la falta de disponibilidad de tiempo para el diseño y la implementación, la no existencia de referentes y de buenas prácticas que sirvan como ejemplos, la ausencia de estrategias de formación institucional, así como las concepciones respecto a la innovación tanto del docente como de las instituciones de educación superior (Zabalza, 2013).

Usualmente, la innovación en el ámbito universitario ha sido entendida como innovación tecnológica producto de procesos de investigación y con una fuerte vinculación con la industria. Esto ha generado un fuerte apoyo a nivel institucional en el fomento y financiamiento de investigaciones que generen productos tecnológicos o procesos que permitan atender las demandas del mercado. Esta mirada de la innovación es la que predomina en la PUCP y se asocia a la innovación educativa donde destaca el uso de las nuevas tecnologías (que no son otra cosa que innovaciones tecnológicas).

Duarte (2000) señala que no es suficiente la introducción de nuevas tecnologías para que pueden llamarse innovaciones educativas, sin embargo esta concepción aún se puede observar en las inversiones que hacen las instituciones de educación superior en tecnología e infraestructura, asumiendo que el uso intensivo de tecnología en el aula permitirá realizar innovaciones en las estrategias de aprendizaje. En esa línea, la PUCP ha invertido en la construcción del Complejo de Innovación Académica, diseñado para el uso intensivo de la tecnología que, se espera, permita al docente realizar innovaciones en las estrategias de aprendizaje. El complejo de innovación cuenta con ambientes flexibles y mobiliario que facilita el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo, así como proyectores interactivos. Como señala el director del Instituto de Docencia Universitaria, este espacio brinda al docente recursos, herramientas e instrumentos que por si solos no generan aprendizajes significativos. En la misma línea, Duarte (2000), afirma que la revolución tecnológica no ha producido cambios a nivel curricular.

El interés de esta investigación es conocer que concepciones tienen los participantes (tanto docentes como jurados) del Fondo para la innovación acerca de lo que se entiende sobre innovación pedagógica, con el fin de plantear sugerencias que permitan apoyar el desarrollo de innovaciones individuales, que ya se vienen dando en la universidad, y enriquecer las propuestas institucionales de apoyo al docente de

manera que contribuyan a la instauración de una cultura institucional de fomento a la innovación en docencia.

Concepciones

El interés que tienen las instituciones de educación superior en mejorar sus programas de estudio ha puesto como foco de atención al docente y sus prácticas en el aula. Como ya hemos mencionado anteriormente, los esfuerzos individuales de los docentes por mejorar la docencia no logran tener el impacto institucional esperado ya que dependen primordialmente de la motivación del docente.

Pensar en procesos de cambio educativos requiere del análisis de las concepciones que los profesores tienen acerca de la educación y los procesos de aprendizaje. Estas concepciones los llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica docente. Dirigen la forma como se planifica, qué hacen en las aulas, qué enseñan, cómo interpretan las formas de aprender de los estudiantes y cómo evalúan el proceso de aprendizaje (Rodrigo, Rodríguez y Marrero como se citó en Moreano, Asmad, Cruz, & Cuglievan, 2008; Pajares, 1992; Pozo, 2006).

Sin embargo, el conocimiento de estas concepciones no es suficiente para lograr procesos de cambio educativo que trasciendan el espacio privado del aula. Es necesario contar con el apoyo institucional, que a través de políticas, permitan generar una cultura comprometida a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el Fondo para la innovación en la docencia universitaria de la PUCP es una estrategia para fomentar experiencias de reflexión acerca de las prácticas docentes apoyando propuestas de innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la participación en el Fondo para la innovación por parte de los docentes está determinada por las concepciones que tienen acerca de lo que significa la innovación pedagógica.

Como señala Borg, las concepciones son juicios aceptados como verdad que permiten dar sentido al mundo y que influyen en la manera como la información es percibida y aceptada, o no aceptada. (como se citó en Ginocchio, 2014). Por lo tanto, las concepciones sobre la docencia pueden favorecer o dificultar las formas de enseñar, así como la interpretación que se dé a las reformas educativas e innovaciones (Rosales, 2008). De igual manera, las concepciones acerca de la innovación docente influirán en

las propuestas de cambio a implementar, así como en el rol que tendrán los alumnos y los docentes en ella.

Definir concepciones resulta una tarea difícil debido a que ha sido asociada con una serie de términos. La revisión de la literatura hecha por Pajares (1992) menciona el uso de los términos “creencias” y “concepciones” como sinónimos, y menciona también cómo las “concepciones” han sido llamadas como “teorías implícitas”, “teorías personales”, “juicios”, “ideologías”, etc. según la aproximación teórica que se tenga.

Por otro lado, Pozo y Scheuer (1999) establecen distintos niveles de análisis para entender el alcance de las concepciones. En un primer nivel se encuentran las representaciones mentales construidas en respuesta a una demanda específica, y que no necesariamente están almacenadas de manera permanente en sistema cognitivo. En este nivel se encontrarían las creencias, las predicciones, los juicios e interpretaciones que el sujeto hace ante una situación específica. El conjunto de representaciones formar parte de teorías más amplias, que Pozo y Scheuer señalan como un segundo nivel de análisis. Las teorías de dominio no son tan accesibles a la conciencia y se activan a partir de una serie de tareas. Estas teorías son más estables que las representaciones mentales ya forman un conjunto de reglas o regularidades representadas en la memoria, que se activan y restringen por el sujeto en respuesta a demandas específicas de cada situación. La regularidad de las teorías de dominio es posible debido a que se estructuran a partir de una serie de supuestos implícitos que constituyen una teoría implícita que restringen la forma como se procesa la información y las relaciones que se establecen entre los elementos de la información. Por tanto tiene un carácter general y son más estables (Pozo & Scheuer, 1999).

Las concepciones son formadas a partir de las experiencias personales, que van desde un hecho causal hasta una sucesión de eventos, y que incluyen un componente afectivo y evaluativo que afecta las formas como éstas se activan e influyen en las formas de actuar e interpretar las situaciones (Nespor, 1987 como se citó en Pajares, 1992; Rokeach, 1968, como se citó en Pajares, 1992). Nisbett y Ross (1980) señalan que las experiencias tempranas influyen fuertemente en las concepciones y que se convierten en teorías altamente resistentes al cambio (como se citó en Pajares, 1992). Además, en el plano sociocultural, las concepciones van a proporcionar elementos de estructura, orden y valores compartidos por una comunidad, que intenta reducir la disonancia (Pajares, 1992).

Por lo tanto, las concepciones que los profesores tienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje, son producto de la herencia cultural de cómo se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, y que han sido adquiridas de forma intuitiva en base a las propias experiencias como estudiantes y en la misma práctica (Pozo, 2006). Estas concepciones sobre lo que es aprender y enseñar no son construidas de manera aislada, si no son un conjunto de teorías que regirán la práctica educativa, delimitando las formas de actuar e interpretar las situaciones de enseñanza-aprendizajes (Pozo, 2006).

Las nuevas demandas que enfrenta la educación superior con respecto a las nuevas formas de aprender, requieren pensar la formación y el aprendizaje como un proceso que permita la transformación del conocimiento y la reflexión sobre el mismo, logrando desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Esto además requiere de formas de aproximarse al conocimiento de manera innovadora.

Problema

Históricamente, las instituciones de educación superior (IES) han sido el espacio encargado de generar conocimientos, es por eso que han orientado sus recursos al fomento de la investigación y al desarrollo de la tecnología. Por otro lado, la docencia no constituía una preocupación para las universidades (García & Gros, 2013; Zabalza, 2013). La calidad de las prácticas docentes era considerada como un tema exclusivo de cada profesor, un espacio privado que dependía de las habilidades del docente y que estaba avalado por la “libertad de cátedra”, dejando de lado la posibilidad de que la institución sepa lo que ocurre al interior de las clases (Zabalza, 2013). Las prácticas de enseñanza en las IES estaban centradas en la transmisión de contenidos por parte del docente, prácticas que de alguna manera eran promovidas desde las mismas instituciones debido al bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigación (García & Gros, 2013).

A pesar de esta tradición, todos los sistemas educativos, incluyendo el universitario, son sometidos a continuas exigencias de cambio. En el caso de las universidades, las demandas sociales le han ido planteando una serie de retos que suponen reformas educativas, que van desde cambios en la organización administrativa derivadas de la atención a una población que antes no accedía a las universidades, hasta

reformas en los propósitos educativos. En ambos casos, supone pensar en nuevas formas de enseñar y aprender, así como en crear nuevos espacios de aprendizaje (Pozo, 2006).

Dentro de los retos a los que las universidades se han tenido que enfrentar encontramos la masificación de las universidades (Gazzola & Didriksson, 2008) y el crecimiento de las universidades privadas (CINDA, 2007; Gazzola & Didriksson, 2008; INEI & ANR, 2011), así como demandas derivadas de la declaración de Bolonia y del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, que supone una formación universitaria centrada en la formación de competencias y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Pozo, 2006; Zabalza, 2013). La PUCP no ha sido indiferente a estos retos. La masificación de la educación superior y la proliferación de universidades a lo largo del país han generado que los estudiantes que típicamente postulaban a la PUCP opten ahora por otras instituciones. Esto ha supuesto para la universidad la necesidad de realizar una serie de estudios que permitan conocer quiénes son estos estudiantes y qué requerimientos tienen. Dentro de las investigaciones realizadas destaca la realizada en el 2012 por la Dirección de Asuntos Académicos (DAA) acerca de las características de los ingresantes y su relación con el rendimiento. A esta investigación se suman estudios hechos por las propias unidades acerca del rendimiento académico de sus estudiantes, sus hábitos de estudios, entre otros.

Este contexto ha jugado un papel importante en reconfigurar el papel de la universidad así como el rol del profesor universitario. Hay una mayor preocupación por la calidad en los programas de estudios (CINDA, 2007), surgen órganos de evaluación y acreditación de programas e instituciones (a partir de los 80's en la mayoría de países de Latinoamérica) y sistemas de evaluación del desempeño docente (CINDA, 2007). Para la PUCP, el aseguramiento de la calidad de los programas ha sido una preocupación constante, y es por eso que desde el 2008 cuenta con programas acreditados a nivel internacional y a partir del 2014 se acredita por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Esto ha supuesto la revisión de los programas de estudio, así como la explicitación de los perfiles de salida de los egresados, lo que recae en la revisión de la malla curricular y lo que el docente hace en el aula. Por tanto, como señala Mateo (2000), la docencia ha ido adquiriendo un papel protagónico y el profesor constituye uno de los ejes centrales del sistema de calidad de las instituciones de educación superior (como se citó en Bezies, Elizalden, & Olvera, 2012). Pensar en mejorar la calidad de la docencia requiere no sólo del esfuerzo aislado del profesor, sino también una cultura organizacional que promueva, apoye y

respalde mejoras en la docencia y que se preocupe de la formación del profesorado (Zabalza, 2013).

A esto se suma las nuevas formas de entender el conocimiento generadas gracias a las tecnologías de la información, haciéndolo más accesible, horizontal y menos selectivo (Pozo, 2006). Por lo tanto, la escuela deja de ser la fuente primera y principal de información, pero será la encargada de ayudar al alumno a ser capaz de organizarla y darle sentido. Además, dado que el conocimiento es múltiple e incierto (García & Gros, 2013), los estudiantes deberán ser capaces de convivir con una diversidad de perspectivas y con múltiples formas de interpretación de la información y ser capaces de construir su propio juicio. Finalmente, el aprendizaje será entendido como una continuidad, lo que supone la necesidad de seguir aprendiendo dentro y fuera del sistema formal de educación. Por lo tanto, las instituciones de educación superior deberán ser capaces de formar estudiantes más flexibles, autónomos, capaces de cooperar con sus pares para la construcción de aprendizajes y con las estrategias de aprendizaje adecuadas que les permitan afrontar las nuevas demandas de aprendizaje (Pozo, 2006).

Sin embargo, como señala Pozo (2006), los sistemas educativos formales no son tan permeables a los cambios que afronta. Asumir estas nuevas demandas requiere en las instituciones de educación superior un cambio en la formas como se entiende la educación, el aprendizaje y la enseñanza y que éstas puedan ser traducidas en prácticas de enseñanza que involucren a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje (García & Gros, 2013; Pozo, 2006).

Las nuevas demandas a la educación superior como señalamos en el párrafo anterior, requieren cambios en las prácticas de enseñanza que tengan incidencia a nivel curricular. Si bien los cambios en las prácticas individuales de los docentes al interior de sus cursos son importantes, éstas deben trascender los espacios privados para que logren generar cambios institucionales.

En esta línea, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) viene haciendo esfuerzos para mejorar la docencia universitaria. Un elemento importante ha sido la inclusión dentro de los procesos de evaluación para la carrera profesoral de elemento relacionados al diseño de cursos y elaboración de materiales para la docencia. Además, se ha elaborado un mapeo de prácticas docentes en la universidad que muestra el trabajo de profesores que son reconocidos por sus alumnos por ser buenos docentes. Además, la universidad cuenta con diferentes oficinas encargadas de apoyar a los docentes que

deseen hacer cambios en las formas de enseñanza, como apoyo en la virtualización de sus cursos y manejo de TICs, capacitación en metodologías activas y colaborativas, acompañamiento en la docencia, entre otros. Finalmente, hace tres años la Dirección Académica del Profesorado ha generado un fondo de apoyo a la innovación docente, que financia propuestas de innovación en la docencia.

El interés de esta investigación es conocer que concepciones existen respecto a la innovación en la docencia, tanto en los profesores que se presentan al Fondo para la innovación en la docencia universitaria, como en los jurados que lo otorgan. Sin embargo, como hemos podido verificar a través de la revisión de la literatura, es poco lo que se conoce acerca de las concepciones sobre la innovación en espacios universitarios. La revisión bibliográfica da cuenta de los pocos estudios que existen sobre este tema. Por otro lado, a nivel discursivo existen diferentes concepciones sobre la innovación docente y cómo es entendida, tanto a nivel institucional como personal. Sin embargo la poca claridad sobre lo que significa la innovación docente en las instituciones de educación superior puede estar generando discrepancias o sesgos en las acciones que se apoyan o fomentan.

En este contexto, el objetivo general de esta investigación es:

- Identificar las concepciones acerca de la innovación docente en un grupo de profesores ganadores del Fondo concursable para la innovación en la docencia universitaria del 2015 en la PUCP, así como de los jurados involucrados en dicho Fondo.

Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones que tienen los profesores y jurados sobre el concepto de innovación docente
- Identificar las concepciones que tienen los profesores y jurados acerca de las características del innovador
- Identificar las concepciones que tienen los profesores y jurados acerca de las condiciones que favorecen la innovación

- Identificar las concepciones que tienen los profesores y jurados acerca del Fondo concursable para la innovación en la docencia universitaria

La respuesta a estos objetivos permitirá plantear un panorama general acerca de cada uno de esos aspectos anteriormente señalados. Si bien solo se recogen datos acerca de las concepciones a un nivel discursivo, el análisis de esta información permitirá identificar los principales retos institucionales acerca del tema. Además, se espera que los resultados de la investigación permitan orientar el camino de investigaciones futuras.

Método

El Fondo para la innovación en la docencia universitaria permite a los profesores de pregrado y posgrado presentarse en proyectos personales o grupales para diferentes categorías de innovación: Diseño y desarrollo de metodologías activas y colaborativas, Diseño y uso de recursos y materiales educativos integrando las TIC, Diseño y desarrollo de curso interdisciplinar, e Integración de contenidos y actividades que promuevan la relación Aprendizaje – Responsabilidad Social Universitaria.

Participantes

Los participantes de esta investigación son los profesores ganadores del Fondo para la innovación con proyectos individuales. Dado que el número de profesores que participó en el Fondo para la innovación 2015 es pequeño, se optó por tomar a la población (9 profesores). A pesar de los esfuerzos por concretar las entrevistas, sólo pudimos entrevistar a 7 profesores. La tabla siguiente muestra el detalle de la muestra:

Tabla 1

Número de profesores participantes en el Fondo para la innovación según categoría de innovación

Categoría de innovación	Departamento Académico	N° profesores ganadores del Fondo	N° de participantes en el estudio
Diseño y desarrollo de metodologías activas y colaborativas	Ciencias de la Gestión	1	1
	Comunicaciones	1	1
	Humanidades	2	2
	Ingeniería	1	0
Diseño y uso de recursos y materiales educativos integrando las TIC	Ciencias Administrativas	1	0
	Ciencias Sociales	1	1
	Humanidades	1	1
	Ingeniería	1	1
Diseño y desarrollo de curso interdisciplinar	No se presentaron	0	0
Integración de contenidos y actividades que promuevan la relación Aprendizaje – RSU	No se presentaron	0	0
Total		9	7

Como se muestra en la Tabla 2, se recogieron datos sobre la experiencia en la docencia universitaria, dentro y fuera de la PUCP, el acceso a capacitación sobre docencia universitaria, las experiencias previas innovando, así como información sobre las características del curso donde se realizó la innovación docente.

Los profesores participantes en el estudio tienen entre 18 y 38 años de experiencia como docentes universitarios, dentro y fuera de la PUCP. Con excepción de un profesor, todos han recibido capacitación formal en temas sobre docencia universitaria. Además, atribuyen sus destrezas como docentes a experiencias no formales como haber sido estudiantes (de educación básica y universitaria, de pregrado y posgrado), la experiencia como jefes de práctica, la experiencia profesional y personal. Por otro lado, los profesores entrevistados tenían experiencias previas de innovación docente, con excepción de dos profesores. Los cursos donde se realizaron las innovaciones en su mayoría (6 de ellos) eran del plan de estudios de la carrera, mientras que sólo dos cursos eran de Estudios Generales.

Tabla 2

Características de los profesores participantes

Características		Participantes						
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Sexo		Hombre	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer	Mujer
Años en la docencia en IES		18 años	25 años	21 años	17 años	18 años	20 años	38 años
Experiencia en docencia fuera de la PUCP	SI/NO Institución	Si • UPC • Conservatorio de música	Si • UNMSM • UNFV • Escuela Nacional de archiveros • Biblioteca Nacional	Si • UNMSM • UP • UPCH • UARM • New York University	Si • ESAN	No	Si • FTPCL • USIL • UPCH • UPC • Universidad de Búfalo	Si • UL • UNMSM • UPAO • Tecnológico de Monterrey
Capacitación sobre docencia universitaria	Formal	• Diplomaturas (educación intercultural, diseño de cursos)	• Diplomaturas (PUCP Virtual) • Cursos (MAGISPUCP, IDU)	• Cursos sobre ABP, usos de recursos pedagógicos (PPT, YouTube) • Uso de historietas	NO	• Cursos del IDU (temas: comunicación, uso de TICs, innovación docente, diseño de rúbricas, criterios de evaluación)	• Cursos del IDU (uso de aulas del complejo de innovación, estudios de casos) • Estudios de pregrado en educación	• Diplomatura en docencia universitaria en el Tecnológico de Monterrey
	No formal	• Experiencia como jefe de práctica • Actividades en estudios doctorales	• Asesorías sobre cambio curricular con la DAA • Estudios Doctorales	• Experiencias de vida incorporadas a la docencia (artes)	• Experiencias como estudiante • Influencia de profesores • Experiencias profesional	• Experiencias en la etapa escolar	• Experiencia como estudiante	
Experiencias previas innovando	Curso donde se realiza la innovación	No Teoría general del lenguaje	Si Recursos y servicios de información	Si Antropología Urbana	Si Diseño de Modelo de Negocio Innovadores	No Simulación de sistemas	Si Teoría General de Lenguaje	Si Teorías de la comunicación
	Nivel Nº veces que lo ha dictado	EEGGLL 8 veces	Pregrado 20 veces	Pregrado 7 veces	Pregrado 1 vez	Pregrado 16 veces	EEGGLL 6 veces	Pregrado 17 veces

Con respecto a los jurados, se entrevistó a la totalidad (4 jurados), de los cuales dos de ellos se desempeñaron como jurados generales debido a que su función era participar en la selección de los todos los proyectos de innovación, sin importar la categoría de innovación a la que pertenecían. Los otros dos jurados, eran de tipo especializado, ya que por su experiencia profesional, eran especialistas en una determinada categoría de innovación.

Además de la información sobre el tipo de jurado al que pertenecían, se recogió información sobre el tipo de innovación que le tocó evaluar, la capacitación para desempeñarse como jurado del Fondo para la innovación, y sobre las experiencias previas como jurado. La información recogida se detalla en las siguientes tablas

Tabla 3

Número de jurados evaluadores del Fondo para la innovación según categoría de innovación

Categoría de innovación	Tipo de jurado	
	Jurado especializado en un área	Jurado general
Diseño y desarrollo de metodologías activas y colaborativas	1	0
Diseño y uso de recursos y materiales educativos integrando las TIC	1	0
Diseño y desarrollo de curso interdisciplinar	0	0
Integración de contenidos y actividades que promuevan la relación Aprendizaje – Responsabilidad Social Universitaria.	0	0
Todas las categorías	0	2
Total	2	2

Tabla 4

Características de los jurados

Características		Jurados			
		J1	J2	J3	J4
Sexo		Hombre	Mujer	Mujer	Mujer
Capacitación para desempeñarse como jurado	Formal	NO	SI	No aplica	NO
	No formal	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la elaboración de las bases para el Fondo para la innovación • Asistencia a las presentaciones sobre el Fondo para la innovación hechas a la comunidad PUCP 	Indicaciones e información sobre los proyectos, así como un formato con los criterios de evaluación		
Experiencias previas como jurado de fondos o concursos de innovación		no reporta información	SI. Evaluación de cursos MOOC	NO	NO
Experiencia previa como jurado de otros fondos	SI / NO Tipo de fondos	SI <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de proyectos de investigación • Selección de becados al programa de intercambio académico • Jurado en proyectos de responsabilidad social 	NO	SI Evaluación en el concurso anual de proyectos de DGI	SI Evaluación de estudiantes del fondo de investigación (PAIP, PAIN)

Técnica de recolección de la información

Para fines de la investigación se elaboró una guía de entrevista cualitativa que recoge información sobre las concepciones sobre innovación docente, así como una ficha con datos generales (ver Anexos A y B)

Ficha de datos generales

Recoge información general sobre los participantes. Para el caso de los profesores se recogió información acerca de años en la docencia universitaria, su capacitación en docencia universitaria, la experiencia en innovación docente, así como datos generales. Para el caso de los jurados se recogió información sobre su experiencia como jurados de fondos de innovación, así como la capacitación recibida para desempeñarse como jurados.

Guía de entrevista

La guía fue creada a partir de las investigaciones previas sobre innovación docente en educación superior (Hannan, English, & Silver, 1999; Hannan & Silver, 2005; Könings et al., 2007) y estuvo conformada por seis áreas.

Área 1. Definición de innovación en docencia. Esta área tiene como objetivo conocer que entienden los profesores y jurados por innovación, y particularmente sobre la innovación docente. Además se exploraba acerca del fin de la innovación docente.

Área 2. Características del innovador. Esta área intenta identificar las características personales de los docentes que hacen innovaciones, así como las condiciones que permiten la innovación.

Área 3. Concepciones sobre el Fondo para la innovación en la docencia universitaria. El objetivo de esta área es explorar las concepciones que tienen los docentes y jurados acerca del Fondo para la innovación en la docencia universitaria. Se indaga acerca del objetivo del Fondo para la innovación en la docencia universitaria, los proyectos que apoya, el tipo de apoyo, así como los criterios para la premiación. Para el caso de los profesores, se explora acerca de las concepciones que tienen con respecto a porqué su proyecto fue ganador del Fondo para la innovación en la docencia universitaria.

Área 4. Motivación para el desarrollo del proyecto de innovación. Se explora acerca del proyecto ganador del Fondo para la innovación en la docencia universitaria, los motivos para realizar la innovación y las consecuencias de la innovación. Esta área sólo aplica para los profesores ganadores del Fondo para la innovación en la docencia universitaria.

Área 5. Evaluación del proyecto de innovación. Esta área permite recoger información sobre los criterios que usan los docentes para evaluar sus proyectos.

Área 6. Percepción general. Se espera recoger información acerca de la percepción general sobre el Fondo para la innovación en la docencia universitaria, así como las fortalezas y debilidades éste.

Procedimiento

El instrumento de evaluación fue construido para fines de esta investigación en función a las categorías sobre innovación docente universitaria identificadas en la literatura. El instrumento fue revisado por criterio de expertos, función que fue asumida por la asesora de este trabajo. Además, como se describe a continuación, antes de ser aplicado a los participantes, el instrumento fue validado.

Fase de ensayo piloto

La guía de entrevista fue aplicada a manera de validación a la coordinadora del Fondo para la innovación en la docencia universitaria, que no participa en la población estudiada. El piloto tenía como objetivo probar la claridad de las preguntas, así como contar con información sobre la duración de la entrevista. En función a los resultados obtenidos se realizaron ajustes necesarios a las preguntas para que fueran más claras. Además se validó el tiempo que tomaría la entrevista.

Procedimiento

Previamente al desarrollo de la entrevista se contactó a los docentes ganadores de Fondo para la innovación en la docencia universitaria para planificar la fecha y lugar de la entrevista. Inicialmente se envió un correo electrónico invitando a los profesores a participar del estudio. En función a sus respuestas, se organizó un cronograma de entrevistas. A los docentes que no contestaron la invitación, se les volvió a enviar un segundo correo electrónico y luego se les contactó telefónicamente. A pesar de los

esfuerzos hechos para obtener la participación de todos los ganadores del Fondo para la innovación en la docencia universitaria, no logramos obtener respuesta de dos docentes. Para el caso de los jurados, se procedió a contactarlos por medio de una llamada telefónica para concertar una cita.

Las entrevistas se realizaron en la mayoría de los casos en las oficinas de los docentes y de los jurados, salvo un profesor que prefirió reunirse en la sala de reuniones de la Dirección Académica del Profesorado. La duración programada para la entrevista fue de 60 minutos; sin embargo algunas entrevistas duraron un poco menos (aproximadamente 50 minutos) mientras que la más larga tomó dos horas.

Al momento de la entrevista se explicó a los participantes el objetivo del estudio y el tiempo de duración. Además se explicó que la participación en el estudio era voluntaria y que la información que se obtenga de la entrevista sólo sería utilizada para fines de la investigación. Se les pidió que firmaran el consentimiento informado (ver Anexo C). Luego, se explicó que iniciaríamos la entrevista con algunos datos generales, para luego entrar en el tema de innovación y que al final de la entrevista conversaríamos acerca del Fondo para la innovación en la docencia universitaria.

Fase de análisis de información

Las entrevistas fueron transcritas y luego codificadas. Si bien contábamos con un marco teórico sobre el tema, se procedió a generar categorías a partir del discurso de los entrevistados, agrupándolos cuando se identificaba que pertenecían a un mismo grupo o categoría mayor, de manera que lograra describir las ideas asociadas a la innovación docente del grupo investigado.

El procedimiento que se siguió para el análisis de la información constó de tres etapas. La primera tuvo como objetivo revisar las entrevistas y elaborar categorías tentativas sobre las concepciones acerca de la innovación. La segunda etapa permitió elaborar categorías con respecto a las concepciones del Fondo para la innovación. La tercera etapa sirvió para revisar las categorías definidas en las etapas anteriores, así como hacer una segunda revisión de las transcripciones de las entrevistas para asegurar que se había clasificado toda la información. Además, se buscó hacer relaciones entre categorías y establecer sub categorías que permitan explicar mejor las concepciones de los docentes.

Resultados y Discusión

El objetivo general de este estudio fue identificar las concepciones sobre la innovación en la docencia, de los profesores ganadores del Fondo para la Innovación en la docencia universitaria 2015 así como de los jurados. Si bien se trata de dos grupos distintos de participantes, los resultados encontrados no nos permitieron establecer grandes comparaciones entre ellos. Sin embargo, sí se pudo identificar ciertos énfasis en algunas de las áreas exploradas en función del tipo de participante que serán detalladas según su aparición en cada sección.

Los resultados se presentan organizados en cuatro secciones: la primera muestra las concepciones que tiene los participantes sobre la noción de innovación en la docencia. La segunda sección explora las concepciones atribuidas a la persona que innova. En la tercera sección se presentan las condiciones que hacen posible que se dé la innovación. Finalmente, en la cuarta sección, como parte de las condiciones identificadas en la sección anterior, se describen las concepciones que tienen acerca del Fondo para la innovación en la docencia universitaria. Como ya se señaló en el procedimiento, el análisis de las respuestas dadas por los participantes permitió la generación inductiva de las categorías y sub categorías para cada sección. A partir de esta clasificación, se buscó información bibliográfica adicional que permitiera explicar los resultados encontrados. A continuación describimos los resultados que estarán acompañados de citas de los participantes.

Concepciones sobre innovación en la docencia

Al indagar sobre lo que se entiende por innovación docente, se identificaron tres aspectos recurrentes entre los participantes del estudio: la idea de novedad, la idea de cambio, y la idea permanencia. A continuación se describen estos tres aspectos.

Noción de novedad

La mayoría de los docentes (cinco de los siete participantes) así como la totalidad de los jurados señalan como característica de la innovación docente la idea de novedad. Esta se refiere a la originalidad de la innovación, entendida como la creación de algo nuevo o la capacidad de plantear algo diferente a lo que ya se venía haciendo,

con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este elemento de la definición de innovación contó con dieciséis menciones. Las siguientes viñetas ilustran lo mencionado anteriormente:

“(es) plantear una novedad. Tener algo nuevo que puede ser algo nuevo en muchos sentidos, puede ser nuevo respecto al contenido, puede ser nuevo respecto a cómo presentar el contenido o puede ser nuevo de ambas cosas. Creo que significa hacer algo, proponer algo que no se ha hecho”. (Profesor 1)

“innovar es renovar algo o crear algo nuevo. Desde ese punto de vista, la innovación como renovar o como crear algo nuevo, se puede aplicar en cualquier ámbito. En la docencia tiene que ver con lo propio de la docencia, que tiene que ver en este caso con la ejecución en aula de alguna propuesta sea virtual o presencial, una propuesta orientada a la enseñanza-aprendizaje” (Jurado 1)

Además, un grupo menor de participantes (tres de los participantes: un docente y dos jurados) señalan que la introducción del elemento novedoso supone un impacto en quien aprende, entendido como motivación por el aprendizaje, interés en aquello que se aprende, así como la introducción del elemento sorpresa que la innovación propone. Si bien, no es un elemento que haya tenido muchas menciones (sólo tiene tres menciones), es un elemento que aparece en los modelos que definen la innovación pedagógica. Las siguientes viñetas muestran lo anteriormente señalado:

“llegar al alumno de una manera, por un lado que lo sorprenda y por otro lado que sea novedosa para él, entonces eso lo mantenga despierto, atento y sobre todo, enamorado, interesado” (Profesor 3)

“no se basa solamente en los cursos, sino en la capacidad que tiene de motivar la generación de saberes y despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes, más allá de las clases” (Jurado 1)

Por otro lado, los participantes (un docente y tres jurados) añaden a la noción de novedad dos características que resultan interesantes. La primera está referida que la introducción del elemento novedoso puede suponer que sea algo nunca antes hecho por el docente, o que sea novedoso para la materia o para la institución donde se lleva a cabo la innovación pedagógica. La segunda, se refiere a la novedad como la creación de algo totalmente nuevo. Las siguientes viñetas permiten observar estas características:

“Creo que la innovación se caracteriza por el hecho de establecer prácticas o el uso de herramientas que actualmente no se emplean. Entonces un proyecto por ejemplo de innovación es completamente distinto de mejoramiento docente, porque mejoramiento docente no se plantean nuevos esquemas o sobre el uso de las herramientas, simplemente trata [...] de mejorar el resultado con la misma práctica.” (Profesor 5)

“el parámetro de la innovación puede ser muy referencial con respecto al contexto en el que se desarrolla, es nuevo para ese contexto, para ese curso, para ese profesor, para ese grupo de alumnos o puede ser algo totalmente novedoso que se está planteando la creación de algo que no existía” (Jurado 3)

Si bien las características asociadas a la novedad descritas anteriormente no fueron muy mencionadas (tres menciones), estas ponen en evidencia un problema con respecto a la definición de la innovación.

El concepto de innovación ha estado asociado históricamente a la investigación para el desarrollo tecnológico y ha estado condicionada en gran medida al desarrollo económico y de la industria, donde el elemento de novedad era entendido como la introducción de un producto o de un proceso nuevo o significativamente mejorado (OECD & Eurostat, 2007). Este tipo de innovación ha permitido alianzas entre la universidad y la empresa, fomentando programas de apoyo a los proyectos competitivos, donde la universidad a través de la investigación aporta con el desarrollo de productos o procesos que pueden ser patentados e incorporados al mercado (Burgos & Lalángui, 2015). Este concepto de innovación también lo tiene la PUCP. La Oficina de Innovación adscrita al Vicerrectorado de Investigación se encarga de generar alianzas estratégicas entre el sector productivo nacional y la Universidad, así como promocionar la investigación aplicada en ciencia y tecnología, para lo cual dispone de una serie recursos y fondos.

El problema surge cuando se trata de traducir este modelo de innovación tecnológica al ámbito educativo, ya que la idea de novedad pedagógica enfrenta a los profesores a la elaboración de productos totalmente inéditos. Esta concepción de innovación docente podría estar limitando el acceso de más profesores al Fondo para la innovación ya que la carga tecnológica y de inventiva en la innovación pedagógica podría desalentar su participación. Si bien esta concepción no está presente en el discurso de los profesores ni de los jurados, conversa con la noción de novedad entendida como una nueva forma de enseñanza que se diferencia de la práctica habitual y que supone una mejora de lo que antes ya existía, y que se espera que sorprenda a los estudiantes en su aplicación y les permita mejores aprendizajes.

Sobre este punto, los autores señalan que la innovación educativa no supone necesariamente una invención o creación de algo que antes no existía, sino que es una manera diferente de configurar y vincular los elementos que son objeto de la innovación y que tienen como resultado una creación relativa a un contexto, a una situación con una

tradición y unos hábitos, algo nuevo para la persona, así como para el curso, el departamento académico o la institución educativa (Hannan et al., 1999; Hannan & Silver, 2005; Ortega et al., 2007; Walder, 2015). Es en este sentido que aparece la noción de cambio como elemento importante en la innovación docente, ya que introduce la idea de propósito. Por lo tanto, la noción de novedad no es suficiente para definir una innovación pedagógica, es necesario que el cambio busque mejorar sustancialmente el aprendizaje de los estudiantes.

Noción de cambio

Todos los participantes señalaron al cambio como el elemento que define una innovación pedagógica (fue mencionado por los docentes treinta y dos veces, mientras que por los jurados fue señalado veinte veces). Para los participantes, la noción de cambio hace referencia a tres aspectos: la idea de incorporación de elementos novedosos o mejoras que suponen modificar una situación o práctica educativa, el sentido de propósito de estos cambios, y los elementos metodológicos/tecnológicos que suponen los cambios.

Para los participantes la introducción del cambio significa adaptar o renovar una situación de enseñanza-aprendizaje así como plantear cambios estructurales que supongan crear algo nuevo. Las viñetas siguientes muestran lo anteriormente señalado.

“realmente innovación en el sentido amplio de la palabra es justamente cambiar una forma, digamos, la forma que vienes haciendo algo, introducir algún cambio que te permita mejorar, tampoco no es un cambio por cambiar sino que es para hacer más eficiente la forma que estás trabajando”. (Profesor 2)

“innovar es proponer, hacer las cosas de una manera diferente, es incorporar cambios, cambios que finalmente faciliten en este caso los procesos de aprendizaje, faciliten el aprendizaje de los alumnos de una manera que no solamente no ha hecho antes un profesor sino que es una manera diferente incluso en el contexto en el que estamos”. (Jurado 2)

Encontramos que para ambos tipos de participantes los cambios son propuestos por el que innova, poniendo al docente como actor principal en el desarrollo de la innovación. Sin embargo, un jurado introduce esta noción también al contexto educativo, incluyendo a la definición, la posibilidad que la innovación no solo tenga un origen individual sino que surja como parte de una planificación institucional. Estos resultados coinciden con lo descrito en la introducción de la investigación, en la que se

identifican dos espacios de surgimiento de las innovaciones pedagógicas: la individual y la institucional o guiada (Hannan & Silver, 2005).

Pensar que el origen de la innovación recae exclusivamente en el docente pone el peso del cambio en el ámbito privado del aula dependiendo exclusivamente de la motivación del profesor. La idea de innovación institucional supone no solo un contexto que alienta la innovación sino que evidencia la existencia de diversos agentes que participan en los procesos de innovación. Para la PUCP, el Fondo para la Innovación Docente Universitaria es el soporte institucional que fomenta y apoya el desarrollo de la innovación, sin embargo es insuficiente para pensar un modelo institucional de desarrollo de la innovación docente, ya que ésta debería articular a diversos agentes que viabilicen el desarrollo de las innovaciones y que respondan al modelo educativo institucional.

El segundo aspecto señalado por la mayoría de los participantes y que describe la noción de cambio es el sentido de propósito que evidencia la intencionalidad del cambio. Tanto los docentes (seis de siete docentes) como los jurados (cuatro jurados) señalan que los cambios deben permitir mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje; sin embargo, los docentes hacen hincapié en que estos cambios no solo van a permitir que los alumnos aprendan mejor, sino que suponen un valor para ellos (este elemento tuvo cinco menciones). La viñeta siguiente resume lo señalado anteriormente.

“Innovación en termino general es desarrollar algo que produzca valor finalmente, (...) que genere valor para alguien. Si lo llevas a la enseñanza, yo veo al estudiante como un cliente, es tú diseñas algo y tienes algunos métodos, una forma de hacer las cosas que generan valor para alguien entonces la innovación puede ocurrir desde una lectura nueva, puede ser algo diferente de lo que hacías normalmente o de repente no es una innovación disruptiva pero es algo incremental que estas cambiando que (...) genera mayor valor para el resultado de aprendizaje que esperas para el final del curso. (Profesor 4)

El sentido de valor en el aprendizaje al que hacen referencia los docentes, apunta a que las innovaciones deben permitir lograr aprendizajes más significativos y profundos, atendiendo no solamente las demandas disciplinares o de la carrera, sino que deben incorporar las demandas externas. Como señala Del Mastro (2015), esto significa el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes, que les permita trabajar en equipo, tomar decisiones, solucionar problemas, aprender de manera autónoma y permanente, entre otras. Este elemento resulta interesante en la medida que pone el énfasis en el tipo de aprendizajes que debe generar la innovación y por lo puede ser

usado como un criterio para la evaluación o en el caso del Fondo para la innovación, para la selección de los proyectos a financiar.

Sobre esta noción la literatura señala que los cambios que ocurren sin una intención y una planeación explícitas no se pueden considerar como innovaciones. Para que una innovación tenga valor, es necesario que se pueda identificar la finalidad del cambio, la estrategia para lograrlo y a quién se dirige (Del Mastro, 2015; García & Gros, 2013; Hannan & Silver, 2005; Ortega et al., 2007). Si bien los elementos de planificación y reflexión docente, presentes en otras investigaciones sobre el tema, no aparecen en las concepciones acerca de la definición de innovación pedagógica, sí son señaladas por los participantes como características del innovador. Según Walder (2014), la reflexión pedagógica añade a la noción de propósito la capacidad del docente para identificar las mejores estrategias para lograr los objetivos trazados. Esta selección está mediada por las concepciones que el docente tenga acerca del aprendizaje y la enseñanza.

Otro elemento que los participantes del estudio identifican como cambio es la inclusión del aspecto metodológico y/o del uso de herramientas tecnológicas (este elemento es mencionado por cinco de siete docentes y los cuatro jurados). Para los profesores, innovar es plantear algo nuevo a través de una metodología o de una herramienta tecnológica que permita que el alumno esté más activo en clase y que interactúe más con sus compañeros en el desarrollo de la actividad propuesta. Del hecho que las metodologías o herramientas tecnológicas estén centradas en lo que hace el alumno en el aula se desprende una intención pedagógica, pero no es tan evidente, ya que muchas veces la innovación ha sido entendida como recurso metodológico o tecnológico. Sobre este punto Walder (2014) señala que una innovación tecnológica no es necesariamente una innovación pedagógica, para que esto se dé es necesario la intencionalidad pedagógica.

Por otro lado, los jurados, señalan a las metodologías y las herramientas tecnológicas como recursos orientados a la enseñanza-aprendizaje, más que como fines en sí mismos. A continuación presentamos algunas viñetas relacionadas a lo comentado anteriormente.

“Innovar es para mí poder desarrollar la aplicación de una nueva herramienta en un contexto tradicional, formulando una estrategia, hacer uso de una nueva herramienta puede ser tecnológica o no y alinearla básicamente, particularmente para la docencia con algún objetivo puntual dentro del curso”. (Profesor 5)

“no entendemos como la innovación como la incorporación de la tecnología, puede ser parte del cambio, la mejora, la incorporación de la tecnología como no, lo importante es que haya un cambio sustancial en algunos de los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje que puede ser la metodología o puede ser el sistema de evaluación, puede ser el enfoque del aprendizaje por competencia de los estudiantes, pueden ser el uso de nuevos recursos que pueden ser tecnológicos o no. Entonces no es una condición indispensable la incorporación de tecnología para hablar de innovación” (Jurado 3)

Si bien para la mayoría de los participantes el uso de las herramientas tecnológicas por sí mismas no constituyen una innovación, encontramos un docente que describió la verdadera innovación como el desarrollo de tecnología. Como ya se señaló al describir la noción de novedad, esta idea del cambio estaría ligada a una concepción sobre la innovación docente como innovación tecnológica. A continuación se presenta una viñeta que ilustra lo descrito anteriormente:

“una innovación en el sentido verdadero de innovación, algo de gamificación en la enseñanza y el otro no sé qué tipo de teoría de juegos o algo así, los dos tienen una base de ingeniería. Cuando yo me presente [al Fondo] dije, es algo que realmente me va a forzar a hacer cambios más estructurales del curso pero no lo consideraba una innovación” (Profesor 2)

Noción de permanencia

Se entiende la noción de permanencia como elemento que permite que las innovaciones se instauren creando una cultura de innovación. Bajo esta noción, la sistematización de la experiencia de innovación cobra un papel primordial, ya que por un lado permite al docente ordenar los resultados de la innovación y hacer los ajustes que permitan que la innovación se consolide y que como señala Ortega (2007), se convierta en la “nueva normalidad”. De otro lado, la sistematización permite que la experiencia de innovación pueda ser compartida a la comunidad docente, para que pueda ser replicada o adaptada.

Otro elemento que está presente en la noción de permanencia es la posibilidad que la innovación afecte a la cultura educativa. Sobre este punto no sólo nos referimos al poder transformador de las innovaciones en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas de los participantes de la innovación. El papel transformador también afecta al contexto educativo, ya que, como señala Ortega (2007), la innovación implica una auténtica transformación que rompe con las estructuras y el funcionamiento rutinario produciendo cambios profundos en las instituciones, en sus procedimientos y

materiales, y transforma a los actores educativos, sean éstos personas o sujetos colectivos.

A continuación presentamos un par de viñetas relacionadas a lo comentado líneas arriba sobre la noción de permanencia:

“Pienso que [la innovación] puede abrir un poco el interés de los profesores por innovar. Puede hacer también que el propio estudiante, los propios estudiantes de alguna manera demanden a sus profesores algo nuevo” (Profesor 1)

“yo lo expresé en los objetivos mismos del concurso cuando presenté el proyecto (de innovación), que es algo que no quiero es que se quede en el curso, sino que la idea era que permee en parte de la malla curricular de la facultad” (Profesor 4)

Si bien este aspecto fue el menos mencionado por los participantes del estudio, siendo las menciones exclusivas a los profesores entrevistados (fue mencionado siete veces por cuatro docentes), es un elemento importante porque atribuye a la innovación la capacidad producir cambios profundos en las instituciones, sacando la innovación pedagógica del ámbito privado y la convierte en una práctica formal que deberá ser medida y cuyos resultados tengan un impacto en el currículo.

Concepciones sobre el docente innovador

En esta sección describimos las concepciones encontradas en los participantes del estudio acerca de las características del docente innovador. Identificamos cuatro elementos recurrentes: la apertura al cambio (veintitrés menciones), la capacidad reflexiva sobre la enseñanza y el aprendizaje (veinte menciones), la actualización permanente (doce menciones) y la pasión por la enseñanza (tres menciones).

Para los entrevistados, apertura al cambio supone la capacidad del docente para pensar formas distintas de enseñar ya que no se contentan con lo que siempre vienen haciendo. Esto supone por un lado, la convicción de que la propuesta de innovación va a funcionar, así como la capacidad de asumir los riesgos que ésta supone, obligándolo a salir de zona de confort de lo ya probado en el aula. Además, si la innovación lo requiere, supone la apertura a trabajar con otros pares, tanto de su disciplina como de otras. Este elemento fue mencionado por todos los docentes así como por tres de los cuatro jurados. Las siguientes viñetas ilustran lo expuesto anteriormente.

“querer probar, o sea alguien que quiera asumir riesgos por ejemplo, es necesario y al decir eso creo que también tiene que saber que puede fallar, tiene que saber que puede dar clases que no resulten lo que creía que podía salir pero si no prueba finalmente no va a lograr nada (Profesor 4)

“para ser innovador hay que asumir riesgos, el riesgo es que no necesariamente el cambio en un primer momento te va a llevar a una mejora y es también, salir de tu zona de confort, porque puedes ser un profesor exitoso pero igualmente quieres arriesgar a hacer algo nuevo sabiendo que no necesariamente el resultado en un primer momento va a ser sustancialmente mejor, pero tú confías en que un plazo determinado o con los ajustes requeridos al final va haber una mejora” (Jurado 3)

“tiene que tener bastante mente abierta para aprender de otros, me parece que es importante [...] querer aprender de otros lugares y no tratar solamente de mejorar lo que se hace dentro de la caja sino también ver otras cajas” (Profesor 4)

Esto se contrapone a la rigidez con la que definen al docente no innovador, que se resiste a cambiar sus formas de enseñar ya que las considera la más adecuadas. Por ejemplo:

“Los profesores innovadores no se complican tanto con ciertos paradigmas que otros docentes sí. O sea estos docentes cuando ya tienen establecido una forma de enseñar, piensan que esa forma como ha funcionado siempre va a funcionar. El docente innovador no lo ve así, una forma que hoy funciona no necesariamente va a funcionar de acá a un año, dos años o cinco años por lo tanto es factible romper esos límites y tratar de encontrar otra manera, formas de dinamizar la clase y cambiar la estructura de la clase, incluso cambiar los criterios, cambiar los pesos de los informes, cambiar la estructura, la forma como se enfoca el curso, esa es una diferencia bastante clara” (Profesor 5)

Respeto a la capacidad reflexiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, los participantes señalan que ésta supone un profesor interesado por entender las necesidades de sus estudiantes y que, por lo tanto, está en constante búsqueda de mejores formas de enseñar. Esto significa la capacidad de planificar e incorporar los avances tanto pedagógicos/tecnológicos como de contenidos del curso. Este elemento fue mencionado dieciséis veces por los siete docentes entrevistados y sólo tuvo 4 menciones por parte de tres jurados. A continuación mostramos algunas viñetas a manera de ejemplos

“el hecho de poder entender que hay todo un proceso pedagógico detrás del aprendizaje te cambia completamente la visión de la forma como dictas la clase. Inicialmente en pregrado cuando empecé a dictar, la preocupación era hacia obviamente como docente tengo que hacer que el alumno entienda entonces buscar los métodos para que el alumno entienda y tratar de hacer la clase lo más clara posible, pero luego de que ves que hay todo un modelo pedagógico detrás entiendes que en realidad no todos los alumnos entienden y procesan las cosas

iguales y no todos aprenden igual, [...] (esto) cambia la perspectiva de como uno desarrolla o enfoca la clase para un grupo. (Profesor 5)

“yo creo que un profesor innovador es un profesor que tiene actitud de cambio, tiene una motivación intrínseca por mejorar permanentemente su práctica y tiene una lectura digamos del proceso y de los resultados de su labor docente, está auto reflexionando y mirándose a sí mismo y a sus estudiantes y viendo las mejores maneras de cambiar, mejorar, ajustar su práctica para lograr mejores resultados, entonces una persona que tiene una actitud de cambio y mejora permanente a partir del análisis y de la reflexión de su práctica” (Jurado 3)

Acorde con lo encontrado en el estudio, Del Mastro (2015) señala que para identificar ideas de mejora es necesario que las propias prácticas educativas sean analizadas de modo reflexivo de tal manera que permita identificar las situaciones que dificultan el proceso formativo y los resultados del aprendizaje. Para proponer y planificar cambios, se requiere contar con personas abiertas y flexibles para pensar de modo distinto la enseñanza y los contenidos, así como el aprendizaje de los alumnos. Además de comprometerse con llevar las ideas a la práctica y de asumir los riesgos que esto conlleva.

La actualización permanente es otra característica atribuida a los docentes innovadores. Si bien no tiene tantas menciones como los dos elementos anteriormente descritos (contó con 12 menciones) es un elemento importante ya que la formación pedagógica del profesor universitario le proporciona los conocimientos y competencias necesarias para llevar a cabo la innovación. Para los participantes, ésta supone estar al día en los contenidos disciplinares de los cursos, así como capacitarse en aspectos pedagógicos como estrategias metodológicas, recursos pedagógicos y tecnologías para el aprendizaje. Además esta formación en aspectos educativos no está ceñida a la formación continua formal, si no que ésta puede ser también a través de aprendizaje autodidáctico. Las viñetas siguientes ilustran lo señalado anteriormente:

“Un profesor innovador tiene que innovar sus contenidos pero también su forma de dictar y las herramientas que utilizas para conseguir que los alumnos aprendan, es decir, al final del curso lograr los objetivos propuestos para el curso y a la vez estar al tanto con los últimos avances de la tecnología y de su carrera digamos e irlos incluyendo en el curso” (Profesor 2)

“Es un profesor que le gusta aprender, que está permanentemente aprendiendo y que está ávido de algo diferente. (Jurado 4)

Finalmente, el último elemento que define al docente innovador es la pasión por la enseñanza entendida como elemento motivador que dirige las innovaciones. Este aspecto sólo fue mencionado por tres docentes entrevistados. La viñeta siguiente ilustra lo señalado anteriormente:

“tiene que ver un tema de motivación o sea que te guste, que te guste enseñar, no solamente por enseñar sino que te gusta que lo disfrute y lo aprenda, que el que está allá o sea que tenga esa pasión porque la otra persona pueda sacar valor, sacarle el jugo a ese espacio, a ese momento, creo que eso es importante, o sea no tomar la docencia como bueno tengo que ir a dictar y voy a pasar mis conocimientos a este lugar, a estos chicos que no saben nada. Lo más importante es que quiera que el alumno comprenda, que lo disfrute, darle valor al alumno principalmente para que realmente crezca, para que realmente se forme” (Profesor 4)

Según Zabalza (2013), la apertura al cambio, la capacidad reflexiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como la actualización permanente son condiciones para los procesos de innovación. Esto supone cargar a la figura del docente de una gran responsabilidad sobre el éxito y el fracaso de las innovaciones. Tal como señala Díaz-Barriga (2010), esta responsabilidad supone para el docente que, además de aprehender una serie de técnicas y estrategias pedagógicas, tenga que conocer los fundamentos de las teorías del aprendizaje y desarrollo en que éstas se sustentan, de tal manera que le permitan hacer un análisis crítico y fundamentado acerca de su práctica docente. Por lo tanto, para que el proceso reflexivo sobre la enseñanza – aprendizaje tenga impacto en el aula, es necesario que los docentes cuenten con competencias profesionales docentes. Tal como menciona Zabalza (2013), la buena enseñanza no es cuestión de mucha práctica, sino que debe ir acompañada de formación sobre docencia.

Si bien los participantes del estudio señalan como una característica del docente innovador la actualización constante, cuando se les pregunta acerca de cómo surgió su innovación, hacen referencia al contacto con una metodología o recurso. La aproximación a esta nueva técnica se produjo principalmente a través de su experiencia profesional o como estudiantes de educación básica y de posgrado. A pesar que la mayoría de los profesores del estudio han asistido a capacitaciones sobre pedagogía, sólo un participante ha tenido una especialización en docencia universitaria. Los docentes entrevistados consideran como parte de su formación como profesores la experiencia previa como jefes de práctica, su experiencia como alumnos y las experiencias de vida. La falta de profesionalización en la docencia puede estar generando que la reflexión acerca de los procesos de enseñanza- aprendizaje, y por

ende, de las propuestas de innovación, queden reducidos a una receta sobre la técnica que impida la apropiación estratégica para su uso en el contexto del aula (Díaz-Barriga, 2010). Lo anteriormente señalado supone un reto para la Universidad y especialmente para DAP en la medida que evidencia la necesidad de profesionalizar la labor docente. Para el Fondo para la innovación en la docencia universitaria, más bien, abre la posibilidad de enriquecer la función de los acompañantes pedagógicos, de manera que proporcionen, al docente que innova, espacios para la discusión acerca de los cambios propuestos a partir de una mirada crítica basada en las investigaciones educativas sobre el tema.

Concepciones sobre las condiciones que hacen posible la innovación

En esta sección describimos las concepciones de los jurados y los docentes respecto a los elementos que propician el desarrollo de innovaciones pedagógicas. Según Ortega (2007) las innovaciones pueden surgir a partir de condiciones internas, como la insatisfacción con respecto a algún aspecto de su responsabilidad docente o en el que tengan influencia, como también pueden surgir de una exigencia institucional. Hannan y Silver (2005), en el estudio realizado a docentes universitarios, identifican como principales motivos para innovar la necesidad de mejorar aprendizajes de los alumnos, la exigencia de responder al cambio del perfil del estudiante universitario, la necesidad de atender a las exigencias de los agentes externos así como la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza para adaptarse al cambio curricular o a una reorganización interna.

Las concepciones acerca de las condiciones que facilitan la innovación docente son entendidas como el conjunto de circunstancias que las posibilitan y pueden ser organizadas a partir del origen de la situación que las propicia. Al igual que en la literatura revisada, los participantes de este estudio también hacen referencia a condiciones externas como internas.

Condiciones externas

Todos los participantes, con excepción de un docente, mencionaron la importancia de condiciones externas como apoyo al desarrollo de innovaciones. A partir de las veintiocho menciones hechas por los participantes, se lograron identificar tres elementos: los procedimientos y políticas institucionales, la apertura y flexibilidad en el trabajo docente y el apoyo para la innovación.

Los procedimientos y políticas institucionales fueron señalados por siete participantes (cuatro docentes y tres jurados) y hacen referencia a los mensajes institucionales que alientan el desarrollo de innovaciones educativas. Éstos van desde la percepción de un clima favorable en los departamentos y facultades, entendido como el respaldo para el desarrollo de la innovación, hasta los mensajes relacionados con los procedimientos y políticas institucionales como son los procesos de acreditación, los sistemas de evaluación docente (plan de trabajo anual, procesos de promoción docente), así como el cambio del modelo educativo institucional que plantea un currículo por competencias, que impulsan el desarrollo de mejoras en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Las viñetas siguientes ilustran lo anteriormente descrito.

“la propia universidad que cada semestre te va, no te fuerzan pero te van diciendo que innovaciones en tu plan de trabajo tienes justamente para llenar, si has modificado un curso, ha cambiado en qué sentido dentro de los que es la calificación, ratificación docente también” (Profesor 2).

“Definitivamente tener el respaldo que pueda tener de sus autoridades de la facultad, del departamento, porque después tienes profesores que se animan a innovar y no necesariamente (tienen el apoyo), ya bien sea porque no le aprueban ese sistema de evaluación o porque no tiene un respaldo para poder difundir o aplicar esas nuevas metodologías en otros espacios, en otros cursos” (Jurado 2)

Como se señaló en la introducción de la investigación, si bien el apoyo institucional no determina el desarrollo de innovaciones pedagógicas, sí resulta importante para el profesor que innova sentir que cuenta con este respaldo. La labor docente, en especial para la gente que se arriesga a innovar puede resultar un trabajo solitario si no cuenta con aval institucional, poniendo en riesgo la innovación ya que depende exclusivamente de la motivación del profesor. La implementación de una innovación pedagógica además, pone al profesor en una situación vulnerable, ya que es posible que los cambios de la innovación no produzcan los resultados esperados, no sea bien recibida por los alumnos, sea cuestionada por sus colegas, por lo tanto resulta importante que el profesor perciba el respaldo de su facultad o departamento.

Además, los entrevistados señalan la existencia de mensajes institucionales que evidencian un interés por la innovación y que como consecuencia ejercen presión por innovar. Estos mensajes provienen de la valoración del desarrollo de innovaciones en la carrera docente (tanto en la evaluación como en la promoción docente), así como de la

necesidad de implementarlas como estrategia para lograr los cambios en el modelo educativo (por ejemplo, cambio a un modelo por competencias).

Si bien estos mensajes manifiestan una preocupación institucional por la docencia, es necesario que estén acompañados de recursos y redes de apoyo institucional, ya que corren el riesgo de convertirse en un elemento más a evaluar en la carrera docente. Sobre este punto, Zabalza (2013) señala que uno de los enemigos de la innovación es una institución que fuerza a sus profesores a cambiar, ya que lo que suele suceder es que la innovación se genera pero sólo de manera formal y sin un impacto sobre las prácticas reales.

Otra de las condiciones externas identificadas en la investigación es la apertura y flexibilidad en el trabajo docente ya que la autonomía en diseño y en manejo de los cursos, permite al docente proponer nuevas formas de enseñar. A continuación se presentan un par de viñetas que ejemplifican lo señalado líneas arriba.

“Una condición que esta universidad tiene [...] es el que te de mucha autonomía, [...] que te den mucha libertad para que tú puedas generar las condiciones adecuadas, eso me parece que es fundamental. La institución te está diciendo tú ve la mejor manera que tu creas conveniente, prueba cosas para generar eso y nuevamente de que no te ponga esa restricciones, son dos mensajes los que te está dando para decir tienes la libertad de hacerlo de la manera que creas, esa creo que es una condición necesaria” (Profesor 4)

“que cuente con un espacio institucional que te permita ser creativo para generar la innovación, porque si el espacio te estandariza, te arma y te dice este es el silabo, esta es la forma en la que tienes que enseñar, esta es la metodología que trabajamos en esta institución, yo creo que el espacio institucional, de política institucional pueden limitar, entonces te encasilla en un esquema. Yo creo que más bien un espacio que te da algunas directrices generales de cómo abordar el proceso, pero después te da libertad para hacer la innovación”. (Jurado 4)

Si bien la apertura y flexibilidad para implementar cambios en la docencia no es un elemento muy mencionado por los participantes (sólo dos docentes y un jurado lo mencionaron), resulta interesante porque hace referencia al espacio donde se da la innovación. Esto hace suponer que se sigue mirando el origen de la innovación desde el proyecto individual, cuyos resultados sólo afectan al curso donde se da la innovación y a los actores que participan en ella. Una buena innovación, debe afectar al currículo, y el aporte de la innovación tiene que trascender a la propia experiencia de innovación, de tal manera que no se quede en acciones aisladas o puntuales. Los resultados de las innovaciones deben terminar afectando al contexto educativo.

Finalmente, otro elemento importante señalado por los participantes (cuatro docentes y cuatro jurados) es contar con la posibilidad de apoyo para la realización de la innovación. Este apoyo se entiende desde dos aspectos: apoyo formativo y apoyo económico - técnico. Con respecto al apoyo formativo, los participantes encuentran importante para la realización de la innovación contar con espacios formales de capacitación que los ayuden a realizar los cambios deseados en los cursos, y a conocer herramientas pedagógicas y tecnológicas novedosas, valoran los servicios de apoyo que actualmente ofrece la universidad. Sin embargo existen otros espacios formativos no formales, como las redes de apoyo y trabajo con otros docentes innovadores, que considerarían importantes para el desarrollo de la innovación.

El apoyo económico y técnico está ligado principalmente a la ayuda que da el Fondo para la innovación en la docencia universitaria, así como otros mecanismos institucionales, con los que la Universidad aún no cuenta, como el reconocimiento en la descarga de las horas para el desarrollo de la innovación, así como el acompañamiento técnico a largo plazo para el desarrollo e implementación de la innovación. A continuación se presentan algunas viñetas que ilustran lo anteriormente señalado.

“yo sí había tenido la idea (de hacer la innovación), pero estoy seguro que me habría costado, en lugar de haberlo hecho cuando lo hice, tal vez lo hubiera hecho un año después, porque el sólo hecho de concursar me obligaba a sentarme y decir qué es lo que quiero hacer con esto, cuáles son las metas que quiero alcanzar, etc., etc.” (Profesor 1)

“a mí lo que me ayuda a innovar, lo que me ha ayudado mucho es aceptar mis limitaciones y contar con la ayuda de otros, eso es un primer punto. O sea es DAP que me ha ayudado a mantener sostenidamente una innovación porque si no el agotamiento y la frustración te matan. La otra es en mi caso la interdisciplinariedad” (Profesor 3)

“respaldo institucional podría ser: fondos, uno; dos, reconocimiento de horas, la posibilidad de que con una estrategia, por ejemplo activa basada en proyectos no esté solo o sola, que tenga por ejemplo por lo menos una o alguna persona que puedan asistirte en una demanda de trabajo que es mucho mayor de la que tendrías si es que hicieras solamente el recorrido de preparar tu clase, ir al salón, hablar y punto. Entonces yo veo que hay profesores que después de un tiempo al no sentir respaldo ya no lo consignan relevante” (Jurado 1)

Como ya lo hemos mencionado, el apoyo va más allá de la creación de un fondo o de la flexibilidad curricular. Ésta requiere de una cultura institucional que favorezca el surgimiento de innovaciones que impacten en la buena enseñanza universitaria, asegurando que quienes innovan cuentan con la formación necesaria para justificar los

cambios propuestos. Si bien el Fondo para la Innovación en la Docencia Universitaria prevé la demanda formativa que puede generar la implementación de las innovaciones, ofreciendo el apoyo de un acompañante que orienta al profesor en aspectos tanto formativos como tecnológicos con la finalidad que ayuden al profesor a optimizar los resultados de la innovación, ésta no es suficiente.

Condiciones internas

Tanto para los profesores (siete docentes) como para los jurados (tres jurados), las condiciones internas que motivan a los docentes a llevar a cabo una innovación tienen un peso mayor que las condiciones externas descritas anteriormente (contó con 32 menciones). En los resultados encontramos dos tipos de motivaciones internas, aquellas que están relacionadas con querer realizar cambios en la docencia y por otro lado, las que están ligadas al desarrollo de la carrera profesoral.

Sobre el primer aspecto, los entrevistados señalan que una condición para realizar innovaciones es tener vocación para la docencia, entendida como pasión por lo que se hace y que lo lleva a buscar mejores formas de enseñar. Además, señalan que como parte de la capacidad reflexiva del docente, es capaz de identificar situaciones críticas en el aula, como por ejemplo, darse cuenta que las técnicas de enseñanza ya no funcionan o que existen otras formas de enseñar mejor. Las viñetas siguientes ilustran lo anteriormente señalado:

“ponen su énfasis en enseñar y le encuentran una suerte de gratificación en el hecho de que el estudiante aprenda. Yo creo que eso está en la base de las ganas de innovar. Si un profesor encuentra esta motivación, esta especie de recompensa inmaterial de ver que el estudiante aprende, entonces el profesor quizás va a estar más dispuesto a buscar formas nuevas de dictar” (Profesor 1)

“la identificación de las necesidades de los estudiantes y el reconocimiento, no solamente es la motivación sino el análisis de la práctica, o sea que tú estás mirando lo que pasa y estás evaluando permanentemente si lo que estás haciendo te está llevando a buenos resultados o puedes cambiarlos y hacerlo mejor” (Jurado 3)

Es importante señalar que sólo los profesores participantes del Fondo para la innovación en la docencia universitaria mencionaron la motivación en la carrera docente como un elemento que los lleva a innovar. Por un lado encuentran la necesidad de innovar dado que perciben que es un elemento importante para los procesos de

evaluación y promoción de la carrera docente institucional. Por otro lado, está el hecho del reconocimiento profesional por parte de los estudiantes que trae como consecuencia que deseen matricularse en los cursos que los profesores dictan. A continuación se presentan algunas viñetas que ejemplifican lo mencionado anteriormente.

“Por otro lado está la presión laboral. En términos ya más mundanos, en el sentido de que bueno, hay una serie de características que a uno le hacen contar para las promociones. Si un profesor está interesado en inscribirse en estas promociones, en estos concursos, entonces claro, tener en su currículum el hecho de que ha planteado una innovación puede tener un peso también” (Profesor 1)

“cuando uno hace una innovación y funciona en un curso es un tema de competencia que, aunque no lo queramos, los docentes eventualmente también estamos en competencia con nuestros pares. O sea, si un docente tiene un buen resultado, los alumnos tienden a matricularse más en ese horario o hablan a sus compañeros y, o sea, hay un docente que está llevando digamos que el ejemplo, los otros eventualmente también se preocupan por hacer lo mismo” (Profesor 5)

Si bien tanto las condiciones externas como internas son importantes para llevar a cabo la innovación pedagógica, ninguno de estos elementos condicionaría la innovación pedagógica si los docentes no logran identificar las necesidades de cambio y no muestran disposición para llevarlos a cabo.

Para el caso de los docentes ganadores del Fondo para la innovación, los elementos que motivaron el desarrollo de la innovación se encuentran dentro de las condiciones internas descritas anteriormente: identificar un problema en el aula que debe ser mejorado y el cambio en las formas de aprender de los estudiantes. Además, de la experiencia con metodologías y tecnologías que encontraban adecuadas para las dificultades identificadas y que deseaban implementar en el aula. Sin embargo, señalan la presencia del Fondo para la innovación en la docencia universitaria como el elemento que llevó a sistematizar aquello que venían pensando y ponerlo en práctica.

Hannan y Silver (2005) señalan que detrás de todas las razones para la innovar se encuentra la necesidad hacer algo, sin embargo, trabajar sólo por motivaciones personales o trabajar de manera individual, pone a la innovación en función del entusiasmo del docente, que de no contar con una red de apoyo, podría truncarse. En ese sentido el Fondo para la Innovación en la Docencia Universitaria asegura a través de recursos económicos y técnicos el desarrollo, implementación y sistematización de innovaciones pedagógicas para la docencia universitaria.

Concepciones acerca del Fondo para la Innovación en la Docencia Universitaria

El Fondo para la innovación en la docencia universitaria promovido desde la DAP tiene como objetivo apoyar e incentivar a los profesores interesados en incorporar prácticas innovadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje a través de un aporte económico y el acompañamiento pedagógico (Del Mastro, 2015).

Con respecto al propósito del Fondo para la innovación, identificamos tres ideas compartidas por los participantes. La primera está en relación al fomento y apoyo al desarrollo de mejoras en la docencia a través de ayudas económicas que fomenten cambios en la docencia a través de proyectos de innovación. Este elemento es señalado sólo por tres docentes, mientras que está presente en la mayoría de los jurados. A continuación se presentan algunas viñetas a manera de ejemplo:

“parece ser que no se innova mucho, en la ausencia, entonces ante esa circunstancia el IDU de repente ha creado un tipo de incentivo. [...] Yo diría que, seguramente ante la poca innovación, el objetivo del fondo es buscar que haya nuevas formas de aprender en la clase, que los profesores tomen ese rol libre y autónomo que lo tienen en realidad para poder cambiar la manera, las formas de aprender” (Profesor 4)

“Detrás del fondo de innovación está brindar la oportunidad a los profesores de contar con apoyos institucionales, económicos, pedagógicos y tecnológicos que le permitan llevar a la práctica aquellas ideas que ellos tienen para mejorar y para innovar, porque puede ser que ellos tengan esa idea pero no se lanzan, o requieren apoyo de recursos económicos o también orientaciones pedagógicas y eso hace que no se arriesguen a aplicar algunas ideas que tienen de manera incipiente” (Jurado 3)

El segundo elemento encontrado está en relación a la presión externa que obliga a la universidad a pensar en formas para generar cambios en la docencia universitaria. Si bien no es un elemento muy mencionado por los participantes (sólo es señalado por dos docentes y un jurado), es interesante comentarlo porque pone de manifiesto los factores externos que hacen que las universidades fomenten cambios en la docencia. Por un lado un par de docentes hacen mención al papel de los rankings internacionales que están valorando las innovaciones pedagógicas como un elemento de calidad institucional, mientras que un jurado señala la presión que las tendencias mundiales sobre la docencia ejercen sobre la universidad mandando mensajes de actualización de las prácticas y de cuestionamiento a las prácticas tradicionales de enseñanza. A continuación presentamos algunas viñetas:

“la universidad también tiene que ir a tono con los tiempos, cada vez es más competitiva, está también tratando de escalar posiciones yo creo, como una buena universidad y eso exige también cumplir con determinados estándares entonces parte de poderte enganchar en estas universidades más de élite, ahora estamos en Latinoamérica en el 19°, no es mucho, el puesto 19 todavía estamos bien abajo, pero yo creo que la universidad, o sea lo que ocurre siempre también es un poco la parte de la competencia” (Profesor 6)

“es un despiértate, y las tendencias educativas van por otro lado, salgamos todos de nuestra área de confort y anímate a probar, o sea es generar toda esa cultura de cambios” (Jurado 2)

La tercera idea en relación al propósito del Fondo para la innovación es la de poner en valor el sentido de la docencia. Encontramos que tres docentes y dos jurados señalan que la intención del Fondo para la innovación en la docencia universitaria es mandar el mensaje a la comunidad universitaria que la docencia es tan importante como la investigación. Una de las formas de ponerlo en valor es a través del reconocimiento al trabajo docente con el apoyo del financiamiento para la innovación, así como a través del premio de innovación. A continuación se presentan algunas viñetas que reflejan lo descrito anteriormente:

“es la de poder insertar en la comunidad docente una idea fructífera de que lo único que un profesor comprometido con la academia hace no es solamente la investigación, sino que también la docencia es una acción atractiva de desempeño que requiere creatividad, requiere innovación y requiere compromiso, porque el estímulo que la universidad le dio a la investigación [...] también generó una contraparte que no fue deseable y era la (idea de) supremacía de la investigación por sobre la docencia y el rol valorativo que eso llevaba implícito: ser investigador era más importante que ser docente, y yo creo que ambos son los rostros que, ambos hay que cultivarlos. Entonces el Fondo era una estrategia para apoyar ese objetivo” (Jurado 1)

“decirle a los demás esto es importante. Me imagino que eso también tiene parte del objetivo, el reconocer a los ganadores y las buenas prácticas y que se publiquen cosas al respecto me parece importante” (Profesor 4)

Es interesante esta concepción del propósito del Fondo para la innovación como una forma de resaltar que la labor docente no solo debe ser valorada a través de la producción en investigación. Pone de manifiesto una problemática existente en la universidad en la que los incentivos monetarios para la investigación (fondos y premios) así como la descarga de horas para el trabajo de investigación han reforzado la idea que la principal función y la más valorada por la universidad es la de investigación. Esta concepción del rol docente supone un reto para la Dirección Académica del

Profesorado, ya que debe buscar las formas de romper con la idea de que la calidad de la docencia se mide a través de la capacidad investigadora de sus docentes.

En relación al tipo de proyectos que el Fondo para la innovación en la docencia universitaria financia, los docentes señalan que estos tienen que ver con el uso de metodologías activas y colaborativas así como de herramientas tecnológicas para la enseñanza, así como propuestas interdisciplinarias. Esta gama de proyectos debe permitir la continuidad por lo tanto los recursos económicos que se requieran no deben ser muchos, de tal manera que puedan repetirse sin necesidad del Fondo para la innovación. Por otro lado, los docentes identifican 3 tipos de proyectos que no son financiados por el Fondo para la innovación en la docencia universitaria: los proyectos que involucran modificaciones en varios cursos y afectan la malla curricular, proyectos que no involucren cursos (por ejemplo talleres o espacios para la incubación de proyectos de innovación) y proyectos en los que no se evidencie el impacto que tiene la innovación en los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a las concepciones acerca de los criterios para la premiación de los proyectos de innovación a través del Fondo para la innovación, se exploraron dos elementos, la claridad y pertinencia de los criterios para la evaluación, y la concepción acerca de las razones por las que ganó el Fondo para la innovación (esta pregunta fue exclusiva para los docentes).

Al preguntarle a los docentes acerca de los criterios que tiene el Fondo para la innovación para evaluar los proyectos de innovación, encontramos que la mayoría no tiene claridad acerca de éstos. Si bien un par de docentes manifiesta que no los recuerda o no los conoce, la mayoría de docentes confunden los criterios de evaluación con los requisitos para la participación o con las bases para la presentación de los proyectos de innovación. Sólo tres docentes recuerdan al menos un criterio de evaluación: que el proyecto pueda ser transferible, que esté centrado en el aprendizaje del estudiante y que justifique el presupuesto.

No nos queda claro si los docentes cuentan con los criterios de evaluación de los proyectos. Hemos podido verificar que en las bases del Fondo para la innovación no aparecen, sin embargo cabe la posibilidad de que sean informadas en la reunión informativa que la DAP hace a los profesores interesados en aplicar al Fondo para la innovación.

El desconocimiento de los criterios de evaluación se traduce en la poca claridad que tienen los profesores respecto a los motivos por los que sus proyectos fueron

seleccionados como ganadores. A continuación se presentan algunas de las explicaciones:

“no requería una gran inversión. Planteaba, creo, objetivos alcanzables y muy puntuales. [...] Que el proyecto tuviera una coherencia interna pesó a la hora de la decisión” (Profesor 1)

“el IDU está impulsando lo que es el tema del flipped classroom” (Profesor 4)

“las razones por las que ganó el Fondo sería porque está centrado en el estudiante [...]. También por el manejo de TIC digamos” (Profesor 7)

Resulta interesante que los docentes no puedan asociar los objetivos de su proyecto con los criterios de evaluación del Fondo para la innovación, sobre todo porque éstos coinciden con las concepciones que tienen los docentes acerca de lo que significa innovar. A continuación se presentan los criterios que toman en cuenta los jurados para evaluar los proyectos (Del Mastro, 2015):

1. Se justifica la situación que se desea mejorar.
2. Responde a las necesidades y líneas de trabajo de su unidad.
3. Los objetivos del proyecto buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Los objetivos planteados son coherentes y viables.
5. Los resultados propuestos repercutirán en la calidad de la docencia y el aprendizaje de los alumnos.
6. Existe coherencia entre las actividades propuestas, los objetivos, los resultados esperados y las líneas de apoyo que abarca el proyecto.

Por otro lado sólo dos docentes proponen como criterio que el proyecto pueda ser evaluable, sin embargo no todos los proyectos han planteado un sistema de evaluación. Solo un par de proyectos señala que evalúa el éxito de la innovación basado en la satisfacción del estudiante con la experiencia de innovación. Ésta es medida a través una encuesta de satisfacción hecha a los estudiantes y a las percepciones que tiene el docente respecto al nivel de participación de los estudiantes en clase y al mejor clima en clase. A continuación presentamos una viñeta que refleja lo anteriormente señalado.

“En la encuesta hice una escalita del 1 al 3 o del 1 al 4, no me acuerdo, y lo que hice fue lo siguiente. Yo había planteado tales y tales objetivos para la práctica en concreto y pregunté primero de manera global, usted cree que los objetivos se han cumplido, marca del uno al tres, y luego desagregado, objetivo por objetivo, qué tanto se ha cumplido el objetivo de ver la diferencia de entonación, qué tanto se ha cumplido el objetivo de ver las pausas, entonces lo desagregué y ahora me falta hacer el trabajo cualitativo, porque hasta ahora sólo he visto el cuantitativo.

Porque tenían ellos la opción preguntas de marcar y también de hacer comentarios, de manera abierta” (Profesor 1)

Si bien la evaluación de las experiencias de innovación no es un tema trabajo por los docentes, García y Gros, señalan que el valor que los usuarios le asignan a la innovación es un factor importante en la evaluación de la experiencia de innovación. (García & Gros, 2013).

En conclusión, el análisis de los resultados del estudio nos ha permitido elaborar un panorama general sobre las ideas asociadas a la innovación docente, identificando las concepciones acerca de la definición de innovación, las características del innovador, así como las condiciones que facilitan el desarrollo de innovaciones, siendo el Fondo para la innovación una de ellas.

Encontramos que para los participantes del estudio la innovación se entiende como un proceso de cambio o mejoras en las formas de enseñar que tiene como propósito mejorar los procesos de aprendizajes de los alumnos. Estos cambios están circunscritos a las necesidades del aula y son generados por los docentes. Esta definición coincide con uno de los tipos de innovación en educación superior encontrados por Hannan & Silver (2005), que clasifica como innovación individual a aquellas cuyo origen es propiciado por el docente. El origen de la innovación es un elemento importante a señalar, ya que responde, como señala García & Gros (2013), a modelos de innovación centrados en experiencias aisladas de docentes y que dependen de la motivación del profesor por hacer cambios. Esto supone que los resultados de las experiencias de innovación se queden en el ámbito del curso donde se desarrollan y no logren un impacto institucional.

Otro elemento identificado en la definición de innovación es el tipo de cambio al que se refieren los participantes. Estos se dan a partir de la introducción de metodologías o herramientas tecnológicas que permiten al alumno una participación activa en el aprendizaje. Es importante señalar que el peso que tienen las TIC en la definición de innovación docente está reducido a un recurso pedagógico y no es entendido como una condición de la innovación. Esto se contrapone al concepto de innovación tecnológica predominante en el ámbito universitario y asociado a la producción en investigación y desarrollo (I+D).

Sin embargo, no nos queda claro el proceso reflexivo que está detrás de la selección de la estrategia para el cambio. Como señala Walder (2014), la selección de las estrategias están mediada por las concepciones que el docente tenga acerca del

aprendizaje y la enseñanza. Si bien este aspecto no pudo ser explorado a profundidad a través del instrumento, consideramos que es un elemento interesante a estudiar en futuras investigaciones.

Con respecto a las características del docente innovador, los resultados encontrados nos permiten identificar cuatro elementos. El primero se refiere a la apertura al cambio, lo que supone docentes que no se contentan con lo que usualmente vienen haciendo y en están en constante búsqueda de mejores formas de enseñar. El segundo elemento es la búsqueda de actualización permanente, asocia a la búsqueda de mejores formas de enseñar. Es importante señalar que los docentes que participaron del estudio han pasado por diversas experiencias de capacitación en temas pedagógicos, sin embargo la idea de la innovación fue inspirada por tener contacto con una determinada metodología o recurso a través de espacios no formales de capacitación (como la experiencia como docentes o como alumnos, el contacto con otras disciplinas, así como su experiencia laboral).

Acerca de las condiciones que favorecen el desarrollo de innovaciones, los participantes reconocen la existencia de factores externos así como internos. Sobre los factores externos, mencionan la importancia de políticas institucionales que las incentivan, así como la apertura y flexibilidad de los planes de estudio que facilitan la incorporación de cambios en la docencia. Consideran que el Fondo para la innovación en la docencia universitaria además de ofrecer apoyo para la implementación de la innovación da un mensaje institucional de reconocimiento del trabajo que vienen realizando en la docencia, ya que tradicionalmente no ha sido tan valorado como la labor en investigación por las IES.

Con respecto a las condiciones internas, podemos identificar dos elementos. El primero está en función al gusto por la enseñanza y el deseo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, lo que supone la capacidad de reflexionar acerca de los aprendizajes de los estudiantes así como de las formas de enseñar. El segundo elemento está en función al reconocimiento profesional que se da a través de las promociones en la carrera profesoral.

Sobre el Fondo para la innovación en la docencia, se exploró el conocimiento que tienen los docentes acerca del tipo de proyectos que financia el Fondo para la innovación así como los criterios de evaluación de los proyectos. Encontramos que los docentes que participan del Fondo para la innovación en la docencia universitaria

tienen poca claridad respecto a éstos, lo que se refleja en la dificultad que tienen para reconocer en sus proyectos los motivos por los que ganaron.

Finalmente, los resultados de la investigación dejan ver una serie de retos para la Universidad, y en particular para la Dirección Académica del Profesorado, que refuercen la importancia de la profesionalización en la docencia.

Como ya hemos mencionado, existe la percepción que la buena enseñanza se logra a través de contar con buenos docentes, y al pensar en el perfil de éstos, se asocia automáticamente a la producción en investigación. Esta idea se ha reforzado a partir del impulso institucional que se ha dado al área de Investigación con la creación de una serie de apoyos, reconocimientos y descargas en las horas de dictado que faciliten la el trabajo del docente en esta línea. Por otro lado, la definición de la innovación está asociada por un lado, a la investigación aplicada en ciencia y tecnología, y por otro, a las tecnologías de la información y la comunicación. Como ya hemos señalado, la Universidad cuenta con el Complejo de Innovación Académica, que es un espacio para que tanto docentes como alumnos puedan utilizar las tecnologías aplicadas a la educación, reforzando la idea que la innovación en la docencia está en función al método o recurso y no que éstos son estrategias que responden a un proceso de reflexión acerca del aprendizaje y de las mejores formas para generarlos.

Es en esta línea que hace tres años surge el Fondo para la innovación en la docencia universitaria propiciada por la Dirección Académica del Profesorado y que cuenta con el apoyo del Instituto de Docencia Universitaria. Junto con el Fondo para la innovación, se han lanzado el año pasado otras estrategias de reconocimiento a la labor docente, particularmente a la innovación, como el Premio a la Innovación Docente y la Jornada de Experiencias de Innovación en la Docencia. Sin embargo como ya hemos mencionado al presentar los resultados, los docentes necesitan espacios para formar sus capacidades como docentes. Si bien los profesores que se presentan al Fondo para la innovación han tenido capacitaciones en temas relativos a la docencia, las propuestas presentadas al Fondo para la innovación pareciera que son puestas en práctica de metodologías o herramientas tecnológicas que suponen mejores aprendizajes en el alumno y así como el desarrollo de habilidades blandas. No obstante, no queda claro cómo el surgimiento de estas propuestas responde a la identificación de elementos críticos sobre el aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, creemos que la función del acompañamiento para el desarrollo de los proyectos que ofrece el Fondo para la innovación debe enriquecerse. El objetivo del

acompañamiento es hacer seguimiento a los proyecto de innovación y brindarles apoyo académico y tecnológico a lo largo de todas las etapas de la innovación a través de por lo menos seis sesiones. Si bien el tema del acompañamiento no era un aspecto a explorar, surgió a lo largo de las entrevistas, como un elemento importante para los docentes porque les proponía soluciones a los problemas que se presentaban en la innovación. Sin embargo, para un par de profesores, el acompañamiento no fue necesario para llevar a cabo la innovación.

Por cuestiones de tiempo, la función del acompañamiento se configura como un espacio de ayuda en la implementación de los proyectos y como el espacio de seguimiento para el cumplimiento de las etapas de la innovación. Sin embargo consideramos que la función del acompañamiento podría ampliarse, lo que podría significar que se conforme un equipo de acompañamiento. Una de las funciones debería estar en relación a generar espacios de reflexión acerca del propósito de la innovación a partir de los resultados de las investigaciones en docencia. Otra función podría apuntar a facilitar espacios de encuentro entre los docentes que participan en el Fondo para la innovación, para discutir, compartir o resolver aspectos relativos a los proyectos. Además, es importante que el acompañante señale la relevancia de la evaluación de los resultados, de tal manera que al finalizar la experiencia de innovación, el docente tenga claridad de los logros obtenidos a partir de la innovación, desde la perspectiva del que aprende así como desde la perspectiva del que enseña. Además, como parte de la función formadora que está cumpliendo el Fondo para la innovación, es importante que el acompañamiento revise con los docentes los motivos por los que ganaron el Fondo para la innovación, así como el aporte que tiene la innovación con respecto a mejorar los aprendizajes y cómo este aporte puede impactar en el plan de estudios.

Sobre este último punto es importante señalar que los profesores que participaron del estudio obtuvieron el Fondo para la innovación para el desarrollo de innovaciones individuales que atendían las necesidades particulares de un curso. Esta categoría de innovación facilitó la implementación de la propuesta porque estaba circunscrita al curso a cargo del docente, por lo tanto no se evidenciaron dificultades o requerimientos administrativos como curriculares. Este tipo de innovación refuerza la idea que los cambios en la docencia pertenecen al ámbito privado del curso, cuando lo que se intenta con el Fondo para la innovación es que los resultados de la innovación trasciendan el espacio privado, generando una cultura de innovación.

Por otro lado, las características de los proyectos ganadores del Fondo para la innovación nos muestran que el grado de profundidad en la innovación responde a las competencias sobre la docencia que tengan los profesores. Esto podría suponer la creación de diversos tipos de fondos que permitan el desarrollo de ideas de innovación (incubadoras de ideas), el desarrollo e implementación de la innovación (versión actual del fondo) y fondos cuyo objetivo sea medir los resultados de la innovación.

Sin embargo, muchos de estos apoyos pueden resultar insuficientes si el profesor no cuenta con el tiempo para desarrollarlos ya que realizar innovaciones pedagógicas requiere un tiempo distinto al que se requiere para hacer ajustes a los cursos. Esto abre la posibilidad a pensar en descargas de horas lectivas para el desarrollo de la innovación, similar al existente para el desarrollo de proyectos de investigación.

Finalmente, la investigación realizada nos ha permitido describir las ideas acerca de la innovación docente que tienen los profesores ganadores del Fondo para la innovación 2015 con proyectos individuales, así como de los jurados que la dirimen. Los datos recogidos han hecho posible la elaboración de categorías para cada uno de los aspectos explorados, lo que supuesto contar panorama general acerca de la innovación, esto resulta relevante dado que no existen estudios sobre concepciones acerca de la innovación pedagógica a nivel de educación superior en nuestro país. Sin embargo, es importante señalar algunas de las limitaciones que presenta el estudio.

Consideramos que el uso de la entrevista como único instrumento para identificar las concepciones fue insuficiente. Por un lado creemos necesario enriquecer el instrumento con preguntas que permitan conocer como el docente interpreta su experiencia de innovación así como los efectos que han supuesto los cambios propuestos tanto en la labor docente como en los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, consideramos que la triangulación de fuentes lo hubiese permitido. Si bien, en un primer momento se pensó incluir el análisis del proyecto de innovación presentado al Fondo para la innovación, por cuestiones de tiempo se decidió sólo trabajar con un instrumento.

Además, creemos que sería enriquecedor recoger información de los docentes que participaron en el Fondo para la innovación con proyectos grupales, ya que nos daría más información acerca de las condiciones requeridas para el desarrollo de las mismas. Además, consideramos importante conocer las concepciones sobre innovación docente que tienen aquellos docentes que no se presentan al Fondo para la innovación en la docencia universitaria.

Referencias

- Bezies, P., Elizalden, L., & Olvera, B. (2012). Recuento metodológico del procesos evaluativo docente en la UAEH. Un estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Burgos, J., & Lalángui, M. (2015). Innovación: Tensiones teóricas en su abordaje. *Yachana, Revista científica*, 4.
- CINDA. (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007* (pp. 319).
- Del Mastro, C. (2015). Innovar las prácticas docentes de la universidad. *En Blanco & Negro*, 6. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/enblancoynegro>
- Duarte, A. M. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo. *XXI Revista de Educación*, 2, 129 -145. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1899/b11797009.pdf?sequence=1>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/32>
- García, I., & Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. In G. Bautista & A. Escofet (Eds.), *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora* (pp. 222). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (A. L. Gazzola & A. Didriksson Eds.). Caracas: IESALC - UNESCO.
- Ginocchio, L. (2014). *Concepciones y Creencias Docentes sobre el Colegio Democrático* (Licenciatura), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5607>
- Hannan, A., English, S., & Silver, H. (1999). Why Innovate? Some Preliminary Findings from a Research Project on 'Innovations in Teaching and Learning in Higher Education'. *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289.
- Hannan, A., & Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior : enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.

- INEI, & ANR. (2011). *II censo Nacional Universitario. Principales resultados*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores/ Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 985-997. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0600103X>
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.004>
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26(2), p. 299-332.
- OECD, & Eurostat. (2007). *Oslo Manual: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación* (tercera ed.). Madrid: Tragsa.
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Yacapantli, C., Suárez, L., & Ruiz, B. (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).
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3). doi:10.3102/00346543062003307
- Pease, M. A. (2010). La revolución de la mente. El reto de la innovación en educación superior y las condiciones que esta requiere. *En Blanco & Negro*, 1. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/2188>
- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO.
- Pozo, J. I., & Scheuer, N. (1999). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. Paper presented at the El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo.
- Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y el fracaso en el área curricular de comunicación integral*. (Licenciatura), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/422>
- Tójar, J. C., & Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista*

Española de Pedagogía, 63(232), 529-551. Recuperado de:
<http://www.jstor.org/stable/23766333>

Walder, A. M. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195-202. doi:10.11648/j.edu.20140303.22

Walder, A. M. (2015). A Theoretical Model for Pedagogical Innovation: A Tripartite Construction of Pedagogical Innovation Focusing on Reasons for and Means of Innovating. *Journal of Studies in Social Sciences*, 12(1).

Zabalza, M. A. (2013). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Educación*, Núm. 6-7 (2003-2004). doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.531>

Zamorano, S., & Parejo, J. L. (2007). renovación de las metodologías educativas como garantía de calidad institucional. *La cuestión universitaria*(2).

Anexo A: Guía de entrevista 1

GUÍA DE ENTREVISTA 1

PROFESORES GANADORES DEL FONDO PARA LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

I. Presentación

Esta entrevista tiene como finalidad conocer su opinión sobre la innovación docente y sobre el Fondo concursable para la innovación en la docencia universitaria en el que usted participó. Esta entrevista tomará unos 60 minutos de su tiempo. No hay respuestas buenas ni malas, lo que nos interesa es conocer su opinión sobre el tema.

II. Información sobre el participante

Código del entrevistado:	Fecha:						
Departamento académico al que pertenece:	Hora de inicio: _____ Hora de fin: _____						
¿Qué tipo de innovación desarrolló?:							
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y desarrollo de metodologías activas y colaborativas • Diseño y uso de recursos y materiales educativos integrando las TIC • Diseño y desarrollo de curso interdisciplinar • Integración de contenidos y actividades que promuevan la relación Aprendizaje – Responsabilidad Social Universitaria. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
¿Cuánto tiempo tiene trabajando en la docencia universitaria?:							
¿Tiene experiencia de docencia universitaria fuera de la PUCP?:							
SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	si marca SI , señalar cuales:						
¿La innovación presentada al Fondo para la innovación se realizó como parte de un curso?:							
SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	si marca SI , señalar cuál: <table style="float: right; margin-left: 20px;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>EEGG</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>PREGRADO</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>POSGRADO</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	EEGG	<input type="checkbox"/>	PREGRADO	<input type="checkbox"/>	POSGRADO
<input type="checkbox"/>	EEGG						
<input type="checkbox"/>	PREGRADO						
<input type="checkbox"/>	POSGRADO						
¿Cuántas veces que ha dictado el curso donde hizo la innovación?:							
¿Ha recibido capacitación sobre docencia universitaria?							
SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	si marca SI , explicar brevemente los temas en los que ha recibido capacitación:						
¿Ha tenido experiencias previas innovando?							
SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	si marca SI , explicar en qué consistieron estas experiencias						

III. Entrevista:

Definición de innovación

1. ¿Para usted, qué es innovar?
2. ¿y qué es innovar en docencia? ¿Puede poner algunos ejemplos de innovación en la docencia?

Repreguntas:

- ¿Para usted, cuál es el fin de una innovación?, ¿Qué se espera lograr con las innovaciones?

Características del innovador

3. En su opinión, ¿qué características tiene un docente innovador?

Repreguntas:

- ¿Cree usted que se nace con estas características o se pueden adquirir/aprender? Explique su respuesta.
4. En su experiencia, ¿qué condiciones hacen que un docente innove? (a nivel personal, de recursos, a nivel institucional)
 5. ¿Qué cree usted que diferencia a un profesor innovador de uno no innovador?
 6. ¿Cree usted que existen diferentes tipos (perfiles) de profesores (docente vs. Investigador)? Dónde se situaría usted?
 7. ¿Qué cree que motiva al profesor a innovar? (¿los incentivos por innovar?, ¿qué tipo de incentivos?; ¿la necesidad de cambio? (explicar, motivacional, aburrimiento de lo que ya se hacía, situación crítica en el aula, etc.?, ¿el uso de tecnología?)

Concurso de fondos de innovación

8. ¿Qué piensa usted que se busca en con los Fondos para innovación?

Repregunta:

- ¿Por qué la universidad busca financiar proyectos de innovación?, ¿que hace que una universidad quiera innovar?
9. ¿Conoce usted qué tipo de proyectos son financiados en el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?

Repregunta:

- ¿Qué proyectos cree usted que no obtienen el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?
10. En su experiencia, ¿Los Fondos y el apoyo son suficientes para realizar la innovación?, ¿sabe usted si en el pasado, han habido limitaciones con esto?

Criterios para la premiación:

11. ¿Cuáles cree usted que son los criterios con los que se premia los Fondos para la innovación?
12. ¿Considera que hay claridad sobre los criterios?
13. ¿Le parece que estos criterios son pertinentes?

14. ¿Sabe usted por qué ganó su proyecto?

Repregunta:

- ¿Por qué cree usted que ganó el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?

15. ¿Sabe usted por qué se rechazan algunos proyectos?

16. ¿La DAP comunica los motivos por los que ganó o no el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?

17. ¿Si usted fuera el jurado, qué criterios utilizaría para evaluar los proyectos de innovación (para saber que es un buen proyecto)? Puedes usted mencionar los 5 más importantes:

Proyecto de Innovación

18. ¿Cómo surgió su proyecto de innovación?

19. ¿Cómo surgió el interés en innovar en ese tema?

20. ¿Cómo se desarrolló el proyecto?

21. ¿Cuáles fueron las consecuencias de la innovación? A nivel institucional, en la calidad educativa, en el plan de estudios, en el perfil del estudiante

22. ¿Qué dificultades se presentaron?

23. ¿Qué logros se obtuvieron?

Evaluación del proyecto de innovación:

24. ¿Cómo sabe que el proyecto de innovación implementado logró los objetivos de la innovación?

25. ¿Qué criterios usa para evaluar el proyecto?

Repregunta:

- ¿Cómo lo mide?

26. ¿Qué otros criterios pudo haber usado?

Repregunta:

- ¿Por qué no los implementó?

Percepción general

27. ¿Cuál es su percepción general sobre el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?

28. Usando la siguiente escala, ¿cómo calificaría el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?

- Excelente
- Bueno
- Regular
- Malo

29. ¿Cuáles considera usted que son las fortalezas de éste Fondo?

30. ¿Sobre qué aspectos considera usted que se debería mejorar?

Gracias por su colaboración

Anexo B: Guía de entrevista 2

GUÍA DE ENTREVISTA 2

JURADO DEL FONDO DE INNOVACIÓN DOCENTE

I. Presentación

Esta entrevista tiene como finalidad conocer su opinión sobre la innovación docente y sobre el Fondo concursable para la innovación en la docencia universitaria en el que usted participó como jurado. Esta entrevista tomará unos 60 minutos de su tiempo. No hay respuestas buenas ni malas, lo que nos interesa es conocer su opinión sobre el tema.

II. Información sobre el participante

Código del entrevistado	Fecha
Categoría de innovación	Hora de inicio: _____ Hora de fin: _____
<p>¿Qué tipo de innovación le tocó evaluar?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y desarrollo de metodologías activas y colaborativas <input type="checkbox"/> • Diseño y uso de recursos y materiales educativos integrando las TIC <input type="checkbox"/> • Diseño y desarrollo de curso interdisciplinar <input type="checkbox"/> • Integración de contenidos y actividades que promuevan la relación Aprendizaje – Responsabilidad Social Universitaria. <input type="checkbox"/> 	
<p>¿Ha recibido capacitación para desempeñarse como jurado del fondo para la innovación en la docencia universitaria?</p> <p>SI <input type="checkbox"/> si marca SI, explicar brevemente en qué consistió: NO <input type="checkbox"/></p>	
<p>¿Ha tenido experiencias previas como jurado de fondos o concursos de innovación?</p> <p>SI <input type="checkbox"/> si marca SI, explicar cuáles y en qué instituciones NO <input type="checkbox"/></p>	
<p>¿Ha tenido experiencias previas como jurado en otros fondos?</p> <p>SI <input type="checkbox"/> si marca SI, explicar en cuáles NO <input type="checkbox"/></p>	

III. Entrevista:

Definición de innovación

1. ¿Para usted, qué es innovar?
2. ¿y qué es innovar en docencia? ¿Puede poner algunos ejemplos de innovación en la docencia?

Repreguntas:

- ¿Para usted, cuál es el fin de una innovación?, ¿Qué se espera lograr con las innovaciones?

Características del innovador

3. En su opinión, ¿qué características tiene un docente innovador?

Repreguntas:

- ¿Cree usted que se nace con estas características o se pueden adquirir/aprender? Explique su respuesta.
4. En su experiencia, ¿qué condiciones hacen que un docente innove? (a nivel personal, de recursos, a nivel institucional)
 5. ¿Qué cree usted que diferencia a un profesor innovador de uno no innovador?
 6. ¿Qué cree que motiva al profesor a innovar? (¿los incentivos por innovar?, ¿qué tipo de incentivos?; ¿la necesidad de cambio? (explicar, motivacional, aburrimiento de lo que ya se hacía, situación crítica en el aula, etc?, ¿el uso de tecnología?)

Concurso de fondos de innovación

7. ¿Qué piensa usted que se busca en con los Fondos para la innovación en la docencia universitaria?

Repregunta:

- ¿Por qué la universidad busca financiar proyectos de innovación?, ¿que hace que una universidad quiera innovar?
8. ¿Qué tipo de proyectos son financiados en el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?
- Repregunta:
9. ¿En su opinión, qué proyectos cree usted que no obtienen el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?
 10. En su experiencia, ¿Los Fondos y el apoyo son suficientes para realizar la innovación?, ¿sabe usted si en el pasado, han habido limitaciones con esto?

Criterios para la premiación:

11. ¿Cuáles son los criterios con los que se premia los Fondos para la innovación en la docencia universitaria?
12. ¿Considera que hay claridad sobre los criterios?
13. ¿Le parece que estos criterios son pertinentes?
14. En su opinión, ¿qué proyectos son los que ganan el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?

15. ¿y cuáles son los proyectos son rechazados?
16. ¿sabe usted si la DAP comunica los motivos por los que ganó o no el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?
17. Dada su experiencia, ¿qué otros criterios usaría para evaluar los proyectos de innovación (para saber que es un buen proyecto)? Puedes usted mencionar los 5 más importantes:

Evaluación del proyecto de innovación:

18. En su opinión, ¿Cómo sabe que los proyectos de innovación ganadores lograron los objetivos de la innovación?
19. ¿Tiene información acerca de cuáles son los criterios que usan los profesores para evaluar estos proyectos?

Percepción general

20. ¿Cuál es su percepción general sobre el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?
21. Usando la siguiente escala, ¿cómo calificaría el Fondo para la innovación en la docencia universitaria?
 - Excelente
 - Bueno
 - Regular
 - Malo
22. ¿Cuáles considera usted que son las fortalezas de éste Fondo para la innovación en la docencia universitaria?
23. ¿Sobre qué aspectos considera usted que se debería mejorar?

Gracias por su colaboración

Anexo C: Protocolo de consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por María Elena Zavala Respaldiza de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer las concepciones que existen sobre la innovación docente tanto en los profesores que se presentan al Fondo para la innovación en la docencia universitaria como en los jurados del mismo Fondo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 60 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Las entrevistas resueltas por usted serán codificadas utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Una vez concluida la investigación, ésta será publicada en el Repositorio Digital de Tesis PUCP al que se podrá acceder a través de la siguiente dirección <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>. Además, los resultados de la investigación serán entregados a la Dirección Académica del Profesorado mediante un informe de sistematización de resultados de manera que sirvan de retroinformación a los procesos que vienen realizando en esta línea y ayuden a la Dirección a mejorar sus procesos y a tomar decisiones más informadas.

Muchas gracias por su participación.

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con María Elena Zavala al correo mzavala@pucp.edu.pe o al teléfono 6262049.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
------------------------------------------	-------	-------

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------