



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VI

Número: Edición Especial

Artículo no.:2

Período: Agosto, 2019.

TÍTULO: El docente universitario como sujeto y objeto de la innovación educativa.

AUTORA:

1. Dra. Nivia T. Álvarez Aguilar.

RESUMEN: Aún cuando cada día se imponen los modelos educativos a distancia, el docente continúa siendo un factor decisivo en la consecución de este propósito. La innovación ha de comenzar por el propio docente. Este artículo tiene como objetivo analizar el lugar que ocupa el docente universitario en la innovación educativa desde la perspectiva de considerar su implicación de manera activa. El análisis crítico se complementó con el uso de una encuesta a docentes de carreras de ingeniería. Los resultados indican que los docentes están sensibilizados con la necesidad de innovar, pero muestran una comprensión algo limitada de la misma. Destacan algunos factores que obstaculizan la innovación educativa, mismos que coinciden con lo planteado por otros autores.

PALABRAS CLAVES: docente universitario, innovación educativa, docente e innovación.

TITLE: The university teacher as subject and object of educational innovation.

AUTHOR:

1. Dra. Nivia T. Álvarez Aguilar.

ABSTRACT: Even when educational models are imposed every day, the teacher continues to be a decisive factor in achieving this purpose. Innovation must begin with the teacher. The objective of this article is to analyze the place of the university teacher in educational innovation from the perspective of actively considering their involvement. The critical analysis was complemented by the use of a survey of teachers of engineering careers. The results indicate that teachers are sensitized with the need to innovate but show a somewhat limited understanding of it. They emphasize some factors that hinder educational innovation, which coincide with what was raised by other authors.

KEY WORDS: university teacher, educational innovation, teaching and innovation.

INTRODUCCIÓN.

En las condiciones actuales de la sociedad moderna, donde cada día aumenta la brecha entre la comunicación cara a cara y la que se establece a distancia, se torna imprescindible agotar todas las vías posibles para que los docentes pongan en función todo su potencial humano con vistas a la obtención de resultados más trascendentes y duraderos en los procesos formativos de los estudiantes, pero además en su propio mejoramiento tanto personal como profesional.

Es imposible no estar de acuerdo con el hecho de que la importancia, influencia y el significado del profesor han sido y seguirá siendo objeto de investigación y búsqueda de alternativas para mejorar la calidad de la docencia y situarla en la justa medida de las necesidades de los cambios científicos tecnológicos y sociales.

En este trabajo se sostiene el criterio de que únicamente cuando el docente se hace consciente de la necesidad de empezar la innovación como un proceso de perfeccionamiento y transformación de sí mismo, es cuando se crean las condiciones para innovar en los diversos procesos y fenómenos que comprende la compleja realidad educativa. Precisamente, Bakkeness, Vermunt y Wubbelsb (2010)

apuntan que sorprende la falta de investigaciones relacionadas con la comprensión y mejora de los procesos de aprendizaje de los docentes.

Esta situación se complica en el caso de los docentes universitarios que no poseen una formación pedagógica inicial que les permita tener una preparación para acometer el proceso formativo del estudiante con sus múltiples dimensiones y contradicciones.

Como justamente expresan (Estévez-Nenninger, E. H, Valdés-Cuervo, A. A., Arreola-Olivarría, C. G., & Zavala-Escalante, M. G. (2014): “Por lo común, el conocimiento de los profesores universitarios en México acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje es producto de la experiencia y del efecto de la socialización que les hace repetir, hasta cierto punto, los esquemas y modelos de los profesores que les enseñaron cuando fueron estudiantes. Los docentes universitarios suelen carecer de formación didáctica específica o general; más bien, su formación corresponde al campo de la disciplina que enseñan” (pág. 53).

A pesar de que la situación mencionada ha sido objeto de análisis desde hace muchos años, no se han observado cambios significativos. Al parecer, se hace difícil comprender que para desarrollar con eficiencia la actividad formativa, no basta con tener una buena preparación en las materias de enseñanza. Como apunta Mas (2011), el hecho de que el egresado se haya graduado con un buen expediente no garantiza que posea una preparación para la docencia, y lo que es peor, según este autor, generalmente, este tipo de formación no es una necesidad sentida, ni por los docentes ni por las instituciones educativas de Educación Superior.

En este sentido, se concuerda con Jiménez (2017) cuando expresa que la realidad indica que la ruptura de inercias y barreras es algo difícil en las instituciones educativas por cuanto se teme a la implementación de cambios que modifiquen la cultura organizacional, lo que traería aparejado una nueva forma de ser, pensar y actuar de todos los sujetos implicados en dichas instituciones.

Es oportuno acotar que no importa cuál sea el modelo adoptado: presencial, semipresencial, tutorial, a distancia; el docente es y será un elemento clave para obtener los resultados deseados acordes con las condiciones cambiantes de la época en que vivimos. Tal y como afirman Silva y Tejada (2016): “Ante las diversas demandas y dilemas propuestos a los docentes y su formación es importante conocer su visión y posicionamiento, ya que es necesario dotar la formación de un sentido ético, que considere a los docentes universitarios como sujetos partícipes y comprometidos en la construcción de los nuevos rumbos para la educación y formación en el contexto global” (pág.197).

A pesar de lo expresado en el párrafo anterior, se observa que una buena parte de las investigaciones que se realizan en cuanto a la innovación educativa se orientan al mejoramiento de procesos de gestión, de formas y estrategias de enseñanza, de creación de nuevos recursos educativos, usos de las tecnologías en la enseñanza, nuevos modelos curriculares, entre otros, pero no se relacionan con la preparación real del docente para acometer estas innovaciones.

Generalmente se piensa que esa preparación que el docente requiere para innovar y aplicar las innovaciones es algo que llega de manera espontánea; por ejemplo, para Marín (s.f) a través de la carrera profesional del profesor universitario, se producen cambios en los aspectos profesional y personal los que se influyen mutuamente cambiando la manera de comprender la vida personal y profesional. Si bien es cierto que lo personal y lo profesional se enriquecen y condicionan mutuamente en el proceso de formación continua del docente, los cambios significativos no ocurren espontáneamente, se precisa una intencionalidad que responda a las necesidades individuales y las formas de resolverlas.

De ahí que raras veces nos preguntemos: ¿Están los docentes preparados para acometer las propuestas innovadoras que son divulgadas? ¿Es suficiente la capacitación que reciben los docentes para poder aplicar las innovaciones en educación y fomentar ellos mismos nuevas innovaciones? ¿Es posible la innovación educativa sin una concientización del docente en cuanto a sus propias necesidades

formativas tanto personales como profesionales? La experiencia como formadores de docentes por muchas décadas nos permite responder que definitivamente no se posee esta preparación no solamente en el plano instrumental del dominio de nuevas innovaciones, sino también desde el reconocimiento de cuáles son los factores personales que impiden ser un docente innovador. Es a partir de estas interrogantes que se propone como **objetivo:** analizar el lugar que ocupa el docente universitario en la innovación educativa desde la perspectiva de considerar la implicación del mismo de manera activa, no solo como sujeto de realización de las acciones innovadoras, sino que incluya la comprensión del docente como objeto de transformación.

DESARROLLO.

La innovación educativa y el docente universitario.

Existen múltiples y variados trabajos que abordan el tema de la innovación en general y en particular de la innovación educativa. Según Matas, Tójar y Serrano (2004), “Innovación es el esfuerzo de un agente en tratar principalmente de obtener una mejora fundamentada en el ámbito de conocimiento donde se pretende desarrollar” (pág. 2). A pesar de la ambigüedad de esta definición, se comprende que hace referencia al objeto de innovación y no al docente como sujeto de cambio, de transformación.

De igual forma, Rodríguez, Montiel y Ramírez (2015) consideran que “la innovación educativa transforma las estructuras de las instituciones educativas para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que resulta de vital importancia convertirla en el tema clave en la discusión pedagógica y en la investigación educativa” (pág. 53). Esta afirmación es algo arriesgada, porque el hecho de que en una institución educativa se desarrollen innovaciones no significa que todos los docentes se involucren en estos procesos.

Es por ello que en este trabajo se postula que la aplicación y la creación de los procesos innovadores en educación han de considerar las posibilidades del docente. De lo contrario, son innovaciones que a pesar de haber sido comprobadas no contribuyen a mejorar la práctica. No obstante, algunos autores, razonan que la innovación educativa incluye una profunda transformación de la mentalidad de los sujetos que desarrollan la labor educativa (López, Flores Montiel y Rosillo, 2014).

El análisis de las diversas y diferentes investigaciones y propuestas de innovación educativa nos lleva a pensar, que generalmente se da por sentado que las mismas serán asimiladas e introducidas en la práctica por los docentes de manera inmediata, pero esta aspiración según se observa en la práctica, está muy lejos de la realidad; por ejemplo, para Marín (s.f) a través de la carrera profesional del profesor universitario se producen cambios en los aspectos profesional y personal los que se influyen mutuamente cambiando la manera de comprender la vida personal y profesional. Si bien es cierto que lo personal y lo profesional se enriquecen y condicionan mutuamente en el proceso de formación continua del docente, los cambios significativos no ocurren espontáneamente, se precisa una intencionalidad que responda a las necesidades individuales y las formas de resolverlas.

Desde la postura de Marina, Pellicer & Manso (2015), la mejora en la calidad de la educación es posible si se incorpora el aprender a ser y a convivir en el proceso formativo del estudiante. A esto se puede agregar que también debía incorporarse “el saber transformar” que es en realidad lo que apremia en las condiciones actuales. Aquí surge la misma interrogante: ¿podría un docente que adolece de estas demandas contribuir a la formación del estudiantado?

Si se comparte el convencimiento de Badia-Pujol (2012) acerca de que la calidad de la educación está en dependencia de la mejora en la formación del profesorado, entonces tendremos que tomar en cuenta que el docente no es solo sujeto de la innovación, sino también actúa en calidad de objeto, en el sentido que requiere también ser formado, pero a partir de una necesidad sentida y concientizada, no impuesta.

En efecto, “Generalmente, cada vez que se habla de mejorar la calidad educativa, los proyectos incluyen reformas en el rol docente, sea de formación, capacitación y desarrollo profesional” (Di Caudo, pág. 102); no obstante, suele suceder que dicha capacitación o formación no toma en cuenta las necesidades de los docentes, tampoco se realiza acorde con las innovaciones educativas; además dejan a un lado los aspectos de desarrollo personal tales como: autoconocimiento, autoevaluación de sus limitaciones, etc.

Las consideraciones de las habilidades con que cuentan los docentes, los aspectos éticos, sus cualidades personales han de ser objetos también de formación. De manera tal que la disposición para la superación personal y profesional no quede como una simple aspiración individual e institucional, sino que sea realmente factible y efectiva.

Proceder metodológico.

Este trabajo se sustenta en una investigación no experimental, en correspondencia con el objetivo propuesto, este enfoque permite obtener los resultados que aporten conocimientos al problema abordado. Se aplicó un diseño metodológico descriptivo de corte transversal. Según García (2004), estos son estudios observacionales donde no existe manipulación de variables y se describe lo que sucede en el proceso o fenómeno estudiado en condiciones reales.

Para complementar el análisis crítico sobre el tema, se aplicó una encuesta que contenía preguntas tipo Likert y además preguntas abiertas que permitieron ahondar en cuestiones importantes relacionadas con el tema abordado.

El estudio se desarrolló en una universidad del Norte de México por lo que abarca una realidad concreta que toma en cuenta criterios de profesores de ocho carreras de ingeniería. Precisamente se realiza en un escenario donde los docentes no poseen formación pedagógica de base. Como en la mayoría de los casos de las universidades, la preparación para la actividad docente se desarrolla a

través de cursos, talleres y diplomados generalmente sin una sistematización y correspondencia con las necesidades de los profesores. Como justamente destacan Boessio y Portella (2009), la formación de los docentes universitarios se ha ceñido al dominio de la disciplina que imparten y se les ha exigido “poco o nada” en cuanto a la preparación pedagógica.

Es pertinente apuntar que a los docentes participantes en este estudio se les informó el objetivo del mismo. A su vez, se estableció el acuerdo de confidencialidad para lo cual se conservó el anonimato. De igual forma, se procedió con el nombre de la universidad y las carreras que intervinieron como medida de confidencialidad de los datos.

Resultados y discusión.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de la encuesta.

La gráfica 1 muestra el criterio de los docentes acerca de la relación del crecimiento personal y el carácter innovador del docente. Se observa que la mayoría de los encuestados consideran que estos dos aspectos tienen una relación entre sí; sin embargo, cuatro de ellos no dan importancia a la misma lo que puede ser un reflejo de la comprensión limitada del significado y sentido de la innovación.

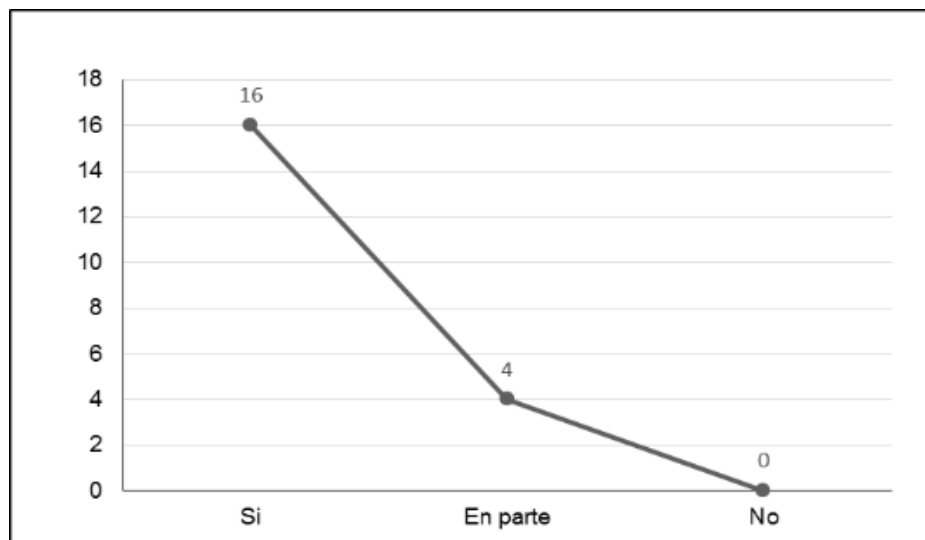


Figura 1. Criterios de docentes sobre la dependencia de la innovación del crecimiento personal. Con datos de encuesta.

En otra de las preguntas, los docentes debían elegir los aspectos que ellos consideraban más importantes para la innovación educativa, se observa (Fig. 2) que otorgaron más importancia a la relación entre la formación personal y profesional y la madurez personal; sin embargo, solamente 12 de los 20 profesores encuestados identifican el mejoramiento personal como un proceso de innovación.

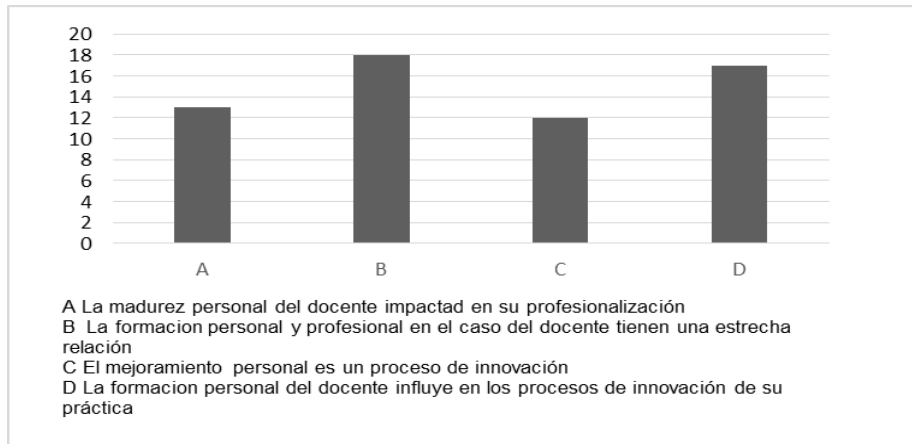


Figura 2. Valoración de aspectos que influyen en los procesos de innovación (según docentes).

Tomando como referencia los 4 rasgos que caracterizan según Moreno (2000) a un sujeto innovador, los docentes eligieron las tres opciones a dichos rasgos, según su criterio (Figura 3). En la primera opción señalaron “la sensibilidad para percibir hechos y situaciones educativas”, seguida de “la creatividad”, como segunda opción “la independencia intelectual” y en tercera opción “la apertura al cambio conceptual”.

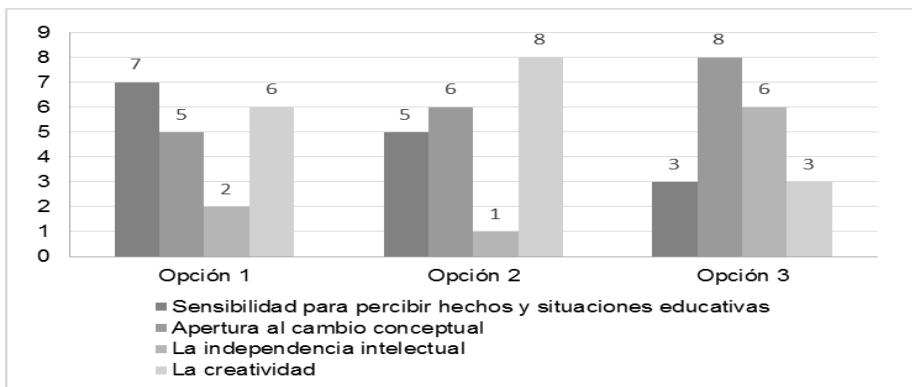


Figura 3. Aspectos que influyen en la innovación educativa según docentes.

Se realizó a los encuestados la siguiente pregunta abierta; ¿Cuáles son los factores que a tu juicio impiden la realización de innovaciones? Las respuestas obtenidas permitieron establecer las variantes que aparecen en la figura 4. De acuerdo a los criterios aportados por los docentes, los factores que más afectan son: las “políticas educativas”, los “modelos curriculares cerrados”, “las limitaciones institucionales para innovar”, también “las normativas y reglas excesivas”. Estos resultados muestran coincidencia con los encontrados por Carbonell (2002) quien señala como factores de obstáculos en la innovación educativa; “las paradojas del doble curriculum”, “el corporativismo interno”, “los efectos perversos de las reformas”, entre otros.

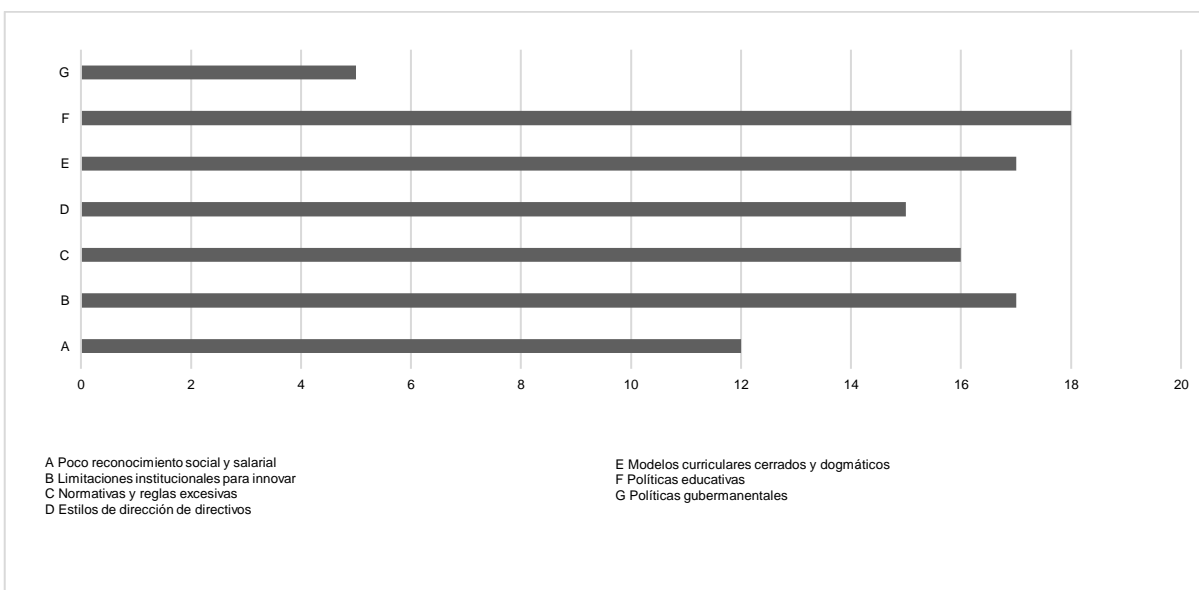


Figura 4. Factores que influyen en la realización de innovaciones, según docentes.

Resultó de interés para este estudio, conocer la opinión de los docentes acerca de las 5 características de los maestros más eficaces según Universia (2012). Las mayores cantidades de elecciones se correspondieron con: “la dedicación”, “una mente abierta” y “actitud positiva”. Es significativo que muy pocos docentes eligieron “las altas expectativas”.

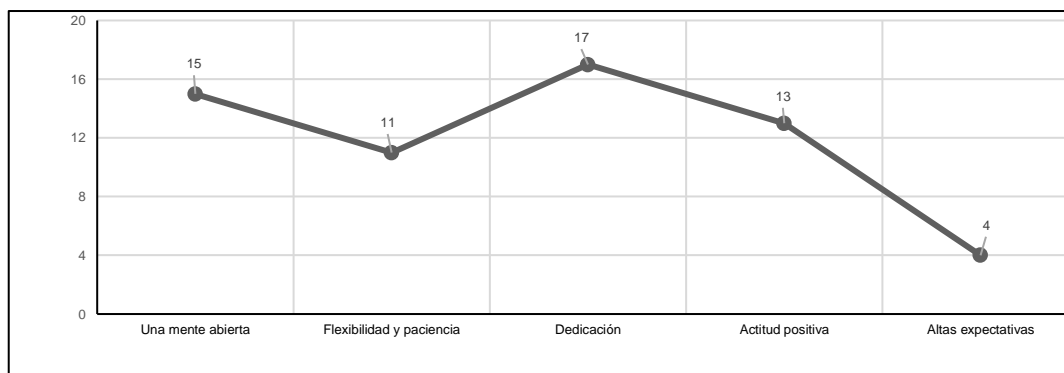


Figura 5. Elección por parte de los docentes de las características más eficaces.

CONCLUSIONES.

La innovación educativa en la Educación Superior emerge como una ineludible necesidad por las grandes transformaciones que están ocurriendo en la sociedad actual, por esta razón es abordada abundantemente en múltiples publicaciones. No obstante, en la mayoría de las fuentes consultadas se percibe como un proceso que es ajeno al desarrollo personal y profesional del docente. Se infiere que las innovaciones educativas van aparejadas al desarrollo de los docentes de la institución donde se implementan, sin embargo, la realidad indica que no ocurre exactamente de esta forma.

En este trabajo se argumenta que el docente universitario no solo ha de ser el sujeto que aplica una innovación en cualquier proceso educativo, sino que debe también actuar en la calidad de objeto, lo que significa que sea consciente de sus necesidades y potencialidades y que además sea considerado como alguien quien también requiere transformarse. De lo anterior se infiere, que cuando se habla de innovación educativa hay que considerar que ha de empezar por el propio docente ya que no puede ocurrir innovación verdadera sin una transformación interior de las personas que innovan.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la encuesta a los docentes denotan que éstos no poseen una comprensión amplia del significado y el sentido de la innovación, pero otorgan un lugar importante a la sensibilidad que requieren los docentes para percibir los hechos y situaciones educativas.

Se observan coincidencias en cuanto a determinados factores que afectan los procesos y resultados de la innovación educativa, entre los que se encuentran; las “políticas educativas”, los “modelos curriculares cerrados”, “las limitaciones institucionales para innovar”. De igual forma, entre las características de un docente eficaz, destacan según los datos obtenidos: “la dedicación”, “una mente abierta” y “actitud positiva”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Badia-Pujol, J. (2012). Ayudar al desarrollo profesional de los docentes: www.practicareflexiva.pro.magis Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(9), 757-764.
2. Bakkenes, I., Vermunt, J. D. y Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. Learning and Instruction 20(2010), 533-548. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
3. Boessio Atrib, B. y Portella GhiggiI, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. Rev. educ. sup [online] vol.38, 163-170. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602009000300009&lng=es&nrm=iso.
4. Campos Cruz, H. (2019). Fenomenología de la adopción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en docentes de un Centro Público de Investigación. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 6(2), 1-21 Recuperado de: <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/files/200004246-692156a1f8/19.01.32%20Fenomenolog%C3%ADa%20de%20la%20adopci%C3%B3n%20de%20TIC%20en%20docentes%20de.....pdf> <http://dspace.cibnor.mx:8080/handle/123456789/2847>
5. Carbonell, J. (2002). La aventura de innovar. (5ª edición). España: Morata.

6. Di Caudo, M., V. (2007) la construcción de los sujetos de la educación. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (1)2, 91-131 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846112006>
7. Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, A. A., Arreola-Olivarría, C. G., y Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 6(13), 49-64.
8. García Salinero, J. (2004). Estudios descriptivos. Nure Investigación, 1(7), 1-3. Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/180>
9. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Licio, P. (2014). Metodología de la Investigación (sexta Ed). México: McGraw Hill.
10. Jiménez Galán, Y. I. (2017). Innovación educativa y docencia ¿falla el protagonista?: el caso ESCOM. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), 710-734. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.317>
11. López, J.M., Flores P.M., Montiel, A. y Rosillo, V.A. (2014). Facilitadores y obstáculos para la innovación educativa: un estudio exploratorio en cuatro escuelas privadas mexicanas. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 4(1), 9–30.
12. Marín Díaz, V. (s.f) Las creencias formativas de los docentes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación, 1-13. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/667Marin.PDF>
13. Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. [Versión Digital PDF] (Primera). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
14. Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3), 195-211. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>

15. Matas, A., Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>
16. Moreno, M.G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica* 1 (17), 24-32.
17. Rodríguez Pérez, L. C., Montiel Bautista, S. y Ramírez Montoya, M. S. (2015). Innovación educativa basada en evidencias con portafolios digitales para enseñanza de la Historia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 69(2), 69-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie692138>
18. Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, O., Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. *Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. Revista de la Educación Superior* 37(146), 115-132.
19. Silva, L. y Tejada Fernández, J. (2016). La formación del profesorado universitario en Cataluña y São Paulo: dilemas y desafíos. *Revista Española de Educación Comparada*, 27(2016), 193-213. doi: 10.5944/reec.27.2016.15989
20. Universia México. Las 5 características de los maestros más eficaces. *Unversia*. Recuperado de <https://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2012/07/17/951561/5-caracteristicas-maestros-mas-eficaces.html>

DATOS DE LA AUTORA.

1. Nivia T. Álvarez Aguilar. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: nivial12@yahoo.es

RECIBIDO: 1 de Julio del 2019.

APROBADO: 12 de julio del 2019.