

INNOVAR EN LA UNIVERSIDAD: ¿UNA ALTERNATIVA REAL O MÁS DE LO MISMO?

Jorge Chavez ¹; Felipe Jiménez ²; Jaime Fauré ¹

RESUMEN

La investigación en el campo educativo sobre teorías implícitas sugiere que la naturaleza de las innovaciones en docencia universitaria depende, en buena medida, de cuáles son las teorías que los profesores tienen sobre qué significa aprender, enseñar e innovar. El objetivo de esta investigación fue analizar las teorías implícitas de un grupo de doce profesores que presentaron proyectos de innovación en docencia universitaria en una universidad chilena. Siguiendo un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a cada uno de los docentes responsables de los proyectos. Los resultados sugieren que los profesores conciben el aprendizaje, la enseñanza y la innovación a partir de una serie de nociones constructivistas, pero al momento de prever el diseño instruccional de sus proyectos no logran identificar la forma en que estos aspectos se concretizan en la práctica. Se discuten las implicancias de estos resultados para la investigación y para mejorar las innovaciones educativas universitarias.

Palabras clave: enseñanza universitaria; teorías implícitas; psicología educativa.

Innovating in university: A real alternative or always the same thing?

ABSTRACT

Research in the educational field on implicit theories suggests that the nature of innovations in university teaching contexts depends, to a large extent, on what theories teachers have constructed about what it means to learn, teach and innovate. Our main objective was to analyze the implicit theories of a group of twelve professors who presented innovation projects in a Chilean university. Following a qualitative approach, in-depth interviews were conducted with each of these teachers, who were responsible for the projects. Our results suggest that teachers conceive learning, teaching and innovation from a series of constructivist notions. However, at the moment of foreseeing the instructional design of their projects they fail on identifying the manner in which these aspects should be concretized in practice. We discuss implications of these results for both research and educational practices.

Keywords: higher education; implicit theories; educational psychology.

Inovar na universidade: uma alternativa real ou mais do mesmo?

RESUMO

A investigação no campo educativo sobre teorias implícitas sugere que a natureza das inovações na docência universitária depende, em boa medida, de quais são as teorias dos professores sobre o que significa aprender, ensinar e inovar. O objetivo desta investigação foi analisar as teorias implícitas de um grupo de doze professores que apresentaram projetos de inovação em docência universitária em uma universidade chilena. A partir de um enfoque qualitativo, realizaram-se entrevistas em profundidade com os docentes responsáveis pelos projetos. Os resultados sugerem que os professores concebem a aprendizagem, o ensino e a inovação a partir de uma série de noções construtivistas, mas no momento de prever o desenho instrucional de seus projetos não conseguem identificar a forma em que estes aspectos se materializam na prática. Discutem-se as implicações destes resultados para a pesquisa e para melhorar as inovações educativas universitárias.

Palavras-chave: ensino superior; teorias implícitas; psicologia educativa.

¹ Universidad Andres Bello – Santiago – Chile; jorge.chavez@unab.cl; j.farek@gmail.com

² Universidad de Las Américas – Santiago – Chile; fjimenezv@udla.cl



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, cada vez hay más instituciones de educación superior que implementan proyectos de innovación docente. La idea de fondo es que estas innovaciones podrían contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la educación superior (Barron, 2006; Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007). Sin embargo, el camino entre un proyecto de innovación y la mejora de las prácticas educativas puede ser bastante extenso y complejo (Salinas, 2004).

Particularmente en Chile, es necesario diseñar, implementar y evaluar innovaciones en el ámbito universitario. Esto es sabido desde hace varios años gracias a, por ejemplo, estudios internacionales como el que condujo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2009). Según esta institución, es necesario repensar la forma en que los profesores están poniendo en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior ya que es posible observar una serie de debilidades: (a) el énfasis en el aprendizaje como un proceso individual; (b) el aprendizaje centrado en procesos memorísticos; y (c) las evaluaciones orientadas a la reproducción del conocimiento. Estos resultados sugieren, claramente, que parece necesario implementar cambios en las prácticas educativas orientadas a llevar a la práctica una concepción constructivista del aprendizaje (Coll & Engel, 2018) que considere las actividades educativas como procesos colaborativos, centrados en la comprensión y que entienden la evaluación como una herramienta para el aprendizaje para los estudiantes.

Esto ha motivado el diseño de políticas públicas - especialmente centradas en el financiamiento - que buscan superar estas dificultades. Un ejemplo concreto de este tipo de políticas lo encontramos en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior [MECESUP], que actualmente depende del Ministerio de Educación de Chile. En términos generales, el objetivo de este programa es fortalecer las capacidades y la calidad de las instituciones de educación superior del país. Sin embargo, los propios responsables de estas iniciativas han señalado que entre las limitaciones de estos mecanismos de ayuda se encuentran las dificultades para el monitoreo y la evaluación de los proyectos desarrollados por las universidades, y el impacto que estos proyectos tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2010).

En este contexto, parece indispensable llevar a cabo investigaciones que aporten con la finalidad de identificar las concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje que tiene un grupo de docentes universitarios que llevan a cabo cambios de su práctica,

se seleccionaron doce proyectos de innovación. Asimismo, se utilizó el marco de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje como el espacio teórico a través del cual estudiar la innovación de las prácticas educativas (Alves & Pozo, 2014; Pozo, 2017). Las teorías implícitas han sido definidas como un “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, & Martín, 2006, p. 79). Estas teorías se originan en la experiencia personal, la educación informal y el aprendizaje implícito, y corresponden a concepciones de naturaleza procedimental y pragmática, que dependen del contexto y se activan automáticamente (Alves & Pozo, 2014; Pozo, 2017).

En términos generales, el marco de las teorías implícitas nos permite responder a la forma en que los profesores conciben una actividad educativa al momento de diseñar una secuencia didáctica o proceso instruccional, marco donde opera la actividad educativa. Sin embargo, cabe destacar que la actividad educativa puede considerarse en sí misma una situación práctica que, en definitiva, no se puede resolver sólo a partir de las teorías implícitas, imágenes o concepciones según la teoría que adopte (Clarà, 2013; Clarà & Mauri, 2010; Korthagen, 2010). Considerando la complejidad de la acción educativa, la utilización de las teorías implícitas entrega un marco que permite observar las representaciones que tienen los docentes respecto de lo que es el aprendizaje y eventualmente la coherencia entre dicha representación y su acción. En resumen, la pregunta que guía esta investigación es ¿qué lleva a un docente a tomar una decisión respecto de la forma que diseña una situación educativa considerada como innovadora?

En el marco amplio de esta discusión Pozo et al. (2006) proponen tres teorías que organizarían y mediarían la relación con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Cada una de estas teorías nos entrega un marco general sobre las concepciones de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, y qué nos llevaría a regular nuestra actividad docente, siendo en este caso el diseño de un proyecto de innovación.

La teoría directa considera el aprendizaje como un proceso de transmisión, sin la existencia de la mediación como mecanismo intermedio, entre la enseñanza y el aprendizaje, centrándose, por lo tanto, en los resultados de aprendizaje. La teoría interpretativa, si bien incorpora la noción de mediación, define el proceso de aprendizaje como el resultado de una actividad personal, conectando linealmente las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje. Por último, la teoría constructiva considera el aprendizaje como

un proceso mediado tanto de forma social, mediante instrumentos y saberes, como de forma cultural, mediado por los procesos de autorregulación de la propia actividad de aprender. Estos tres constructos entregan un marco amplio que permite comprender la forma en que los docentes organizan su actividad o, dicho de otra manera, dan cuenta de las condiciones, procesos y resultados de aprendizaje que proponen en este caso, a partir de proyectos de innovación.

Desde una perspectiva constructiva del aprendizaje, desde donde se sitúa esta propuesta de análisis de las innovaciones, interesa rescatar cómo estos eventuales cambios de la actividad educativa se concretan en un diseño instruccional. Este diseño exige una forma de operar en la práctica (Coll, Mauri, & Onrubia, 2008) o por lo menos, entrega un marco de actuación previsto por el docente. Dicho de otra manera, el diseño instruccional corresponde a un marco de actividad que contiene concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, propias del docente y donde la organización o planificación de las distintas actividades refleja dicha concepción. Estos diseños instruccionales dan la dirección a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y contribuyen a generar un marco de actividad con determinadas reglas de participación, propias de la actividad educativa.

Un ejemplo respecto a la incorporación de innovaciones es el amplio uso que se le ha dado a las herramientas tecnológicas (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Usualmente, se asume que el uso de determinadas tecnologías puede contribuir considerablemente a facilitar procesos relacionados con el aprendizaje (Otero & Antelo, 2018). Sin embargo, sabemos muy poco sobre las concepciones que se encuentran a la base del uso de las herramientas tecnológicas. Dicho de otra manera, si las concepciones sobre lo que es aprender corresponden a una u otra teoría del aprendizaje. Cabe destacar que el uso de cualquier herramienta tecnológica no modifica por sí sola las prácticas educativas, si no que se requiere de una determinada concepción del aprendizaje que posibilite la integración de estas herramientas a los procesos instruccionales (Roschelle, Dimitriadis, & Hoppe, 2013).

En resumen, la incorporación de una innovación requiere de una concepción del aprendizaje como un fenómeno constructivo y distribuido por diferentes artefactos mediadores de la actividad, que favorece una práctica de construcción de significados compartidos entre los estudiantes y el docente (Mercer, 2010). Sin embargo, cabe destacar que las teorías implícitas de los profesores no necesariamente están relacionadas con la reestructuración de la práctica educativa y que, para lograr dicha coherencia, se requiere del análisis de otros aspectos de la actividad educativa (Clarà, 2013). En este

escenario, nuestra investigación utiliza los proyectos de innovación como puertas de entrada a las concepciones docentes, dado que dichos proyectos son la forma en que los docentes significan las condiciones, procesos y resultados de aprendizaje.

MÉTODO

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo con el objeto de conocer o identificar las concepciones de los docentes universitarios en torno a la noción de enseñanza y aprendizaje, a partir del análisis de sus propuestas instruccionales en el marco de doce proyectos de innovación docente. El carácter subyacente de las teorías implícitas sugiere que, metodológicamente, deban ser abordadas a través de métodos indirectos y/o por medio de diferentes formas de recolectar información que permita inferir los elementos implícitos de las concepciones. Es por esta razón que el abordaje metodológico considera las entrevistas en profundidad como principal herramienta de análisis que permite contrastar las concepciones que señalan los docentes al momento de preparar o diseñar una innovación.

Participantes y contexto

En este estudio participaron doce profesores universitarios de una universidad chilena. Los profesores son de diferentes áreas del conocimiento (Ver tabla 1). Los criterios de selección de los participantes del estudio fueron dos: 1) que sus proyectos tuvieran como foco un cambio en la forma de enseñar un determinado contenido al interior del aula; 2) que sus proyectos de innovación considerasen la evaluación de los resultados de aprendizaje a lo largo de la ejecución del proyecto. Del total de participantes, la mayoría de los docentes había realizado cursos de diplomado en docencia o cursos específicos como, por ejemplo, evaluación de la docencia o didáctica en la educación superior.

Producción y análisis de datos

Se realizaron doce entrevistas en profundidad basadas en dos ámbitos temáticos: a) características innovadoras de la propuesta; y b) etapas específicas del diseño instruccional. En el primer caso, el foco de las preguntas fue abordar por qué el docente considera cómo innovadora la propuesta y en el segundo, fue la estructura u organización de la innovación. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. El análisis de la información producida se realizó a partir del análisis temático de contenido, el que permite la identificación, análisis y generación de patrones (temas) dentro de los datos para describir e interpretar información de diversos aspectos del tema de investigación (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006). En base a este procedimiento, se realizó una codificación

Tabla 1. *Participantes y proyectos de innovación docente.*

| Docentes | Asignatura donde se desarrollará la innovación | Nombre del proyecto | Formación en docencia universitaria |
|----------|--|---|-------------------------------------|
| P1 | Aller de Diseño Industrial | Creación de laboratorio virtual de la industria chilena como soporte para la inducción laboral. | Sí |
| P2 | Matemáticas | Uso de cubo 3D para visualizar objetos tridimensionales para la enseñanza de funciones. | Sí |
| P3 | Microbiología | Uso de técnicas participativas en la asignatura de microbiología. | Sí |
| P4 | Taller de Diseño Industrial II | Implementación de material visual de apoyo para la asignatura de taller de diseño. | Sí |
| P5 | Balance de Procesos Metalúrgicos | Uso de Excel como herramienta de aprendizaje de balances de materia y energía en procesos metalúrgicos. | No |
| P6 | Obstetricia | Implementación de laboratorio de simulación clínica. | No |
| P7 | Ingeniería en Alimentos | Rediseño de la asignatura ingeniería en alimentos II. | Sí |
| P8 | Bachillerato en Ciencias | Metodologías para la nivelación de competencias en pensamiento crítico, escritura académica y práctica del idioma inglés. | Sí |
| P9 | Inglés | Módulo b-learning para la enseñanza del inglés en estudiantes de ingeniería. | Sí |
| P10 | Contabilidad | Introducción de un observatorio de gestión contable. | Sí |
| P11 | Comercialización Agrícola | Mercados simulados como método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la formación de ingenieros en agro negocios. | Sí |
| P12 | Historia | Implementación del módulo de saberes didácticos en la formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. | Sí |

abierta que permitió identificar una serie de categorías que tuvieron como objetivo valorar los significados que los docentes le otorgaron a la noción de innovación de la enseñanza y el aprendizaje.

RESULTADOS

Los resultados se encuentran organizados en función de tres dimensiones de análisis que surgen como los principales aspectos que los docentes señalan como relevantes a la hora de diseñar e implementar una innovación educativa. La primera corresponde a las diferentes problemáticas que dan origen a los proyectos, la segunda a los objetivos o finalidades que guían la formulación del proyecto y la tercera dimensión corresponde a la contribución al cambio que la innovación promueve. En el caso de la primera dimensión, todos los proyectos analizados surgen como respuestas a dos problemáticas que los docentes identifican como relevantes; los aprendizajes descontextualizados y las altas tasas de reprobación de las asignaturas.

La primera problemática que identifican los docentes se refiere a que los contenidos tratados en

clases no se vinculan con la realidad práctica, sino que se mantienen en un ámbito abstracto, lo que dificulta considerablemente la atribución de sentido necesaria para aprender. Así, la problemática derivada de la descontextualización del aprendizaje es considerada como un aspecto fundamental dentro del proceso de enseñanza, dado que su solución permitiría que los estudiantes interiorizaran de mejor manera los conocimientos abordados en clases. El ejemplo presentado a continuación hace referencia a cómo un profesor remite a la relación entre contenidos y elaboración de esos contenidos mediante una actividad contextualizada en una asignatura.

Sólo tenemos ciertas bases para que los estudiantes entiendan de dónde vienen los productos, por lo tanto, algo de producción saben, pero no es su fuerte. Y eso nos ha jugado un poco en contra en los procesos, por lo que el proyecto se vincula con eso, en términos de que trata de llevar a los muchachos a los lugares de producción, para que sepan desde dónde vienen los productos. (P11, profesor de Comercialización Agrícola)

La segunda problemática que reconocen los docentes hace referencia a la alta tasa de reprobación de sus asignaturas, medida comúnmente utilizada para representar el aprendizaje que logran los estudiantes. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes o el logro de los aprendizajes se puede identificar de varias maneras, incluyendo, pero no limitándose a las calificaciones. No obstante, parece ser unánime la idea de valorar el aprendizaje en función de las calificaciones. El siguiente ejemplo muestra la reflexión de un docente entorno a los resultados de los estudiantes y a su interpelación respecto de su práctica.

[La propuesta] surge del problema académico que tenemos nosotros. El ramo de nosotros es un ramo considerado difícil por los alumnos, donde tenemos altas tasas de reprobación. Entonces, surge una reflexión: “¿estaremos haciendo bien las cosas?»” (P1, profesor de Taller de Diseño Industrial)

La segunda dimensión tiene relación con los objetivos o finalidades de los proyectos de innovación, de los cuales se han identificado dos objetivos principales; el primero hace referencia a la importancia de facilitar que el estudiante logre implicarse en su propio proceso de aprendizaje para contribuir al desarrollo de sus habilidades y a su formación profesional a largo plazo. En el siguiente ejemplo, un docente plantea cómo facilitar, a partir de una práctica reflexiva, un cambio significativo en los estudiantes de pedagogía.

El proyecto está pensado en lograr un cambio significativo en la formación de los estudiantes... Lo que esperamos es formar a los estudiantes en la práctica reflexiva, y que esto se convierta en parte de su identidad docente, para que sigan desarrollándola después. (P12, profesor de Historia)

El segundo objetivo de la segunda dimensión se relaciona con la mejora de la propia práctica docente. En este sentido, los docentes identifican el desarrollo de un proyecto de innovación como un aporte a su desarrollo profesional, dado que estas innovaciones permiten introducir una serie de mejoras a sus prácticas, como por ejemplo la incorporación de la evaluación constante por parte de los estudiantes. En este sentido, los docentes plantean la importancia de contar con información que les permita ir ajustando la innovación.

¿Cómo lo vamos a evaluar esto? Una primera aproximación son las evaluaciones que vamos haciendo, si hay un cambio o no hay un cambio. Después, la evaluación que vamos a hacer cuando termine el curso. Además, los alumnos van a hacer una encuesta que es para evaluar cuáles son las actividades que más influyeron en el aprendizaje,

cuáles no, cuáles fueron solamente divertidas pero los alumnos no lograron aprender. (P3, profesor de Microbiología)

La tercera dimensión identificada corresponde a la contribución al cambio que la innovación promueve. Los docentes relacionan la innovación con el cambio de los modelos tradicionales de enseñanza. Principalmente se vincula al uso de nuevas metodologías y estrategias. La idea que está detrás de esta noción de cambio se asocia a un diagnóstico y a una preocupación compartida de que la forma tradicional de enseñanza no facilita resultados eficaces de aprendizaje. Así, la idea de la innovación se plantea en términos de progreso y superación de la propia práctica docente.

Innovar es hacer cambios desde perspectivas tradicionales hacia otras que signifiquen un progreso y una superación respecto a cómo se están haciendo las cosas. Se vincula con un ejercicio permanente de contextualizar y de diagnosticar sobre cómo están funcionando las cosas para, desde ahí, modificarlas. (P12, profesor de Historia)

Aquí aparece la necesidad de resignificar la práctica docente. En este sentido, los docentes expresan que se debe pensar cómo generar un cambio en la formación de los estudiantes, a partir de la utilización de diferentes herramientas y recursos que se tienen a disposición, los cuales deben ser coherentes con las necesidades de cada curso.

[Innovar] es implementar cosas novedosas que vayan acorde a los avances de la tecnología y que vayan en servicio de que el estudiante pueda adquirir mejores conceptos, en favorecer la enseñanza. No se trata de hacer un circo, sino que es implementar tecnologías y metodologías que vayan acorde a los nuevos tiempos... Ir actualizándolas, ir encontrando nuevas herramientas y perfeccionando otras. (P6, profesor de Obstetricia)

En resumen, los resultados presentados en este apartado sugieren que los docentes evidencian una serie de aspectos constructivos del aprendizaje, como, por ejemplo; a) la contextualización del conocimiento; b) la importancia de la atribución de sentido necesaria para aprender; c) la autorregulación o implicancia en el aprender y; d) la reflexión de la práctica. Sin embargo señalan las calificaciones como la principal medida para representar el aprendizaje. Por otra parte, no se logra identificar claramente la forma en que la innovación opera en un proceso de enseñanza. Dicho de otra manera, el cómo se concretiza la innovación, por ejemplo; el cómo se enseña el proceso reflexivo o cómo

están organizadas las distintas actividades a lo largo de la secuencia didáctica donde opera la innovación.

DISCUSIÓN

Las teorías implícitas nos entregan un marco de análisis que permiten comprender la forma en que los profesores conciben e interpretan una práctica educativa. Estas teorías permiten hacer predicciones, planificaciones o regular acciones en distintos dominios de la práctica (al seleccionar contenidos, gestionar las tareas, evaluar, entre otras). Dicho de otra manera, facilitan un marco de actuación docente, el que responde a un repertorio complejo, tanto de conocimientos teóricos como prácticos, habilidades y/o competencias propias de una actividad profesional.

En este contexto, la primera dimensión de análisis que los docentes señalan como relevante se relaciona con las diferentes problemáticas que dan orígenes a los proyectos. Los docentes cuando diseñan un proyecto de innovación, intentan principalmente vincular los contenidos con una determinada realidad práctica y mejorar las altas tasas de reprobación de las asignaturas. En el primer caso, la descontextualización del aprendizaje es percibida como un factor relevante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el segundo caso, las calificaciones constituyen la medida más comúnmente utilizada para representar el aprendizaje por parte de los docentes.

Ambos aspectos (descontextualización de la enseñanza y las altas tasas de reprobación) pueden relacionarse con diferentes teorías que utilizarían los docentes para representar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el primer caso, los docentes remiten a la necesidad de atribución de sentido necesaria que deben lograr los estudiantes para aprender, aspecto relevante desde una perspectiva constructiva del aprendizaje. En el segundo caso, los docentes, más bien hacen referencia a una teoría directa del aprendizaje, dado que consideran las calificaciones como la principal medida del aprendizaje. Sin embargo, y tal como lo señalamos anteriormente, el desempeño o el logro de los aprendizajes se puede identificar de varias maneras, incluido pero no limitado a las calificaciones.

La segunda dimensión de análisis hace referencia a los objetivos o finalidades que dan origen a los proyectos. Por una parte, se señala la necesidad que tienen los estudiantes de implicarse en su aprendizaje y por otra, la necesidad de facilitar el cambio de la práctica. A nuestro parecer ambos aspectos facilitan la implicación en la actividad, cuestión central para aprender, las que hacen referencia a un aspecto claramente constructivo del aprendizaje. Sin embargo, en ningún caso los docentes hacen referencia a la forma en que opera la actividad para dichas finalidades. Dicho de otra manera, los docentes comparten la idea que

para implicarse en el aprendizaje, deben implementar cambios de su acción educativa, pero no logran precisar cómo pueden facilitar dicha implicación.

La tercera dimensión corresponde a la contribución al cambio que la innovación promueve. Al igual que en la dimensión anterior los docentes coinciden en señalar el cambio como un aspecto prioritario de la práctica educativa a partir de uso de nuevas metodologías y estrategias. Sin embargo, es una constante que los docentes no logren representar de manera clara y precisa cómo la innovación opera en la práctica educativa, ni cómo está organizada a lo largo de un proceso instruccional. Dicho de otra manera, la importancia del cómo está organizado el proceso educativo en torno a la puesta en funcionamiento de la innovación pareciera no ser un aspecto relevante a la hora de concebir la innovación educativa (Valdés, López, & Jiménez, 2019). En este contexto, parece urgente profundizar en el diseño instruccional donde opera la innovación, o dicho de otra manera, en cómo se organiza la estructura de actividad con el fin de facilitar una práctica innovadora. En resumen, lo anterior dificulta la valoración de la innovación - en términos de su contribución al proceso de aprendizaje que ésta pretende.

Parece relevante plantear que las innovaciones pueden contribuir a modificar las concepciones que tienen los docentes sobre algunos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida que la introducción de nuevas formas de actuación, como las estrategias de colaboración que la innovación implica, el uso de artefactos o instrumentos variados que distribuyen el conocimiento y la distribución del tiempo, favorecen nuevas prácticas educativas. Sin embargo, se hace necesario facilitar estos procesos a partir de la explicitación de la estructura de la actividad y su organización, propia de la implementación de cualquier cambio que se pretenda.

En este contexto, existe la necesidad de poder ampliar y contrastar los resultados obtenidos mediante investigaciones que permitan un mayor acercamiento a la actividad propiamente tal con la finalidad de observar cómo se configuran dichos procesos de innovación. Por último, igualmente interesante es que a pesar de que los docentes han recibido una formación en torno a una serie de aspectos pedagógicos, no han logrado concretar las formas de operar de sus proyectos de innovación (Jiménez, Fardella, & Muñoz-Proto, 2017). A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos revisten a nuestro juicio un interés importante para los procesos de formación en docencia universitaria. En efecto, las concepciones proporcionan un referente útil e interesante para la revisión sobre los procesos de perfeccionamiento docente, sin embargo, el conocimiento práctico que pueda generarse a partir

de la puesta en marcha de las innovaciones es de especial interés para facilitar un proceso de cambio en las prácticas educativas.

REFERENCIAS

- Alves, I. P.; Pozo, J. I. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191- 203.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193–224.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Clarà, M. (2013). The concept of situation and the microgenesis of the conscious purpose in cultural psychology. *Human Development*, 56(2), 113-127.
- Clarà, M.; Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Coll, C.; Engel, A. (2018). El modelo de Influencia Educativa Distribuida Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *Revista de Educación a Distancia*, 18(58).
- Coll, C.; Mauri, T.; Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1–18.
- Jiménez, F.; Fardella, C.; Muñoz-Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles educativos*, 39(156), 72-88. Recuperado en 02 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artext&pi=S0185-26982017000200072&lng=es&tlng=es.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 88-101.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British journal of educational psychology*, 80(1), 1-14.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2010). *Nueva Arquitectura del Aprendizaje. Proyectos de obras MECESUP 1999-2010*. Ministerio de Educación.
- OCDE. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Otero, L. C.; Antelo, B. G. (2018). Innovación educativa en MOOC y apoyo de las TIC a la docencia en la Universidad de Santiago de Compostela: análisis de una experiencia. *Innovación educativa*, (28), 249-258.
- Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Scheuer, N.; Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S.; Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
- Pozo, J. I. (2017). Learning beyond the body: from embodied representations to explicitation mediated by external representations/Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; del Puy Perez Echeverria, M.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Roschelle, J.; Dimitriadis, Y; Hoppe, U. (2013). Classroom orchestration: synthesis. *Computers & Education*, 69, 523-526.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 1(1).
- Valdés, R.; López, V.; Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación Y Educadores*, 22(2). <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Recibido: 27 de marzo de 2019

Aprobado: 17 de octubre de 2019