

Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos

Andrés Troncoso A.¹

ORCID: 0000-0003-2885-7754

Gonzalo Aguayo C.¹

ORCID: 0000-0002-2990-5140

Carmen Claudia Acuña Z.¹

ORCID: 0000-0001-6659-3556

Laura Torres R.¹

ORCID: 0000-0003-2726-5685

Resumen

Este estudio se circunscribe al ámbito de la educación, la didáctica y la metodología en el trabajo de aula. Se analizan los resultados de una investigación con enfoque cuantitativo, que tuvo por objetivo identificar la percepción y experiencias acerca de la creatividad, innovación pedagógica y educativa –estas dos últimas nociones no siempre claras y distinguibles en la teoría y los estudios empíricos– en un grupo de docentes que recién inicia su proceso de formación en un programa de postgrado de Magíster en Didáctica, dictado por la Escuela de Educación del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción, de la provincia y región de Biobío, Chile. La investigación tuvo un alcance descriptivo y como principal técnica de recolección de datos se utilizó un cuestionario de opinión con preguntas abiertas. Los principales hallazgos señalan que el profesorado en general y en un porcentaje mayoritario valora la creatividad, entiende el concepto de innovación pedagógica, pero tiene dificultades para identificar la diferencia entre esta última y la innovación educativa debido a su amplitud conceptual. Además, los resultados señalan que si bien el profesorado cree que la innovación es necesaria y tiene buena predisposición a ella en el ámbito de su labor pedagógica-docente, no siempre se generan las condiciones favorables para su implementación en los establecimientos educativos.

Palabras clave

Educación – Creatividad – Innovación educativa y pedagógica – Didáctica y metodología.

1- Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile.

Contactos: atroncosoa@udec.cl; gonzaloaguayo@udec.cl; carmenclaudiaacu@gmail.com; latorres@udec.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Creativity, pedagogical, and educational innovation: analysis of the perception of a group of Chilean teachers

Abstract

This study is circumscribed to the scope of education, didactics, and classroom methodology. The results of an investigation with a quantitative approach will be analyzed, whose aim was to identify the perception and experiences related to creativity, as well as to pedagogical and educational innovation - the two latter concepts not always clear and distinguishable in theory and empirical studies. The research was done in a group of teachers who were just beginning their training process in a Graduate Degree in Didactics, taught in the School of Education at the Los Angeles Campus of the Universidad de Concepción, in the region of Biobío, Chile. The investigation had a descriptive approach and the main method for data collection was an opinion questionnaire with open questions. The main findings show that teachers in general and in a high percentage appreciate creativity, understand the concept of pedagogical innovation, but have difficulties to identify the difference between the latter and educational innovation due to its conceptual breadth. Furthermore, the results show that while teachers believe that innovation is necessary and that they are willing to do it in their pedagogical teaching activity, favorable conditions to implement it in schools are not always generated.

Keywords

Education – Creativity – Educational and pedagogical innovation – Didactics and methodology.

Antecedentes

La formación pedagógica inicial docente de pregrado en Chile en los últimos años ha estado marcada por nuevas exigencias y desafíos, orientándose con especial énfasis hacia el desarrollo del proceso de aprendizaje en el aula y la atención a su diversidad, lo que requiere de una constante actualización. Esto, a causa de los avances cada vez más vertiginosos y acentuados que se evidencian en el propio conocimiento, en el ámbito de las ciencias, la tecnología y las comunicaciones, además de la inclusión; aspectos que tienen un impacto directo en el sistema educativo, tanto en las relaciones humanas como en las clases que se imparten. La inserción laboral de cada docente que recién egresa y se inserta en el sistema educacional chileno conlleva un cierto grado de dificultad debido a las características heterogéneas de los establecimientos, considerando la extensión geográfica del país o el factor racial y el social; pero también homogéneas en la composición interna de ellos, a causa de la segmentación socioeconómica que impera en la sociedad, replicada

en cada institución educativa categorizada por el IVE². De allí que, según su experiencia particular en dicho sistema y en su formación de pregrado, puede tener percepciones distintas acerca de la creatividad e innovación educativa y pedagógica.

La información analizada en este estudio fue obtenida de un programa de formación académica de postgrado de carácter profesional, cuyos estudiantes son docentes interesados en mejorar su capacidad de trabajo metodológico en el aula. El mayor porcentaje de este grupo ejerce su labor en escuelas, colegios y liceos -aunque también en institutos de educación superior y universidades- que pertenecen a instituciones educacionales de alta vulnerabilidad con indicadores socioeconómicos bajos. Este programa académico se propone efectuar una actualización académica al profesorado de la provincia de Biobío y de Ñuble en problemáticas específicas de la tarea docente, tales como en la innovación de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la didáctica y la metodología en el trabajo de aula, de manera a mejorar y perfeccionar su formación inicial. En ese marco, se les solicitó responder un cuestionario de preguntas abiertas acerca de su percepción y experiencias en relación a la creatividad, la innovación pedagógica y la innovación educativa, pues no siendo conceptos nuevos, adquieren cada vez más relevancia por lo anteriormente señalado.

Marco referencial

Creatividad

La creatividad es definida como la “facultad de crear o la capacidad de creación”; producir algo de la nada, o establecer, fundar, introducir por primera vez algo, hacerlo o darle vida según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014). Estas acepciones permiten entender esta cualidad como inherente a la especie humana³, que la puede poner en práctica en cualquiera de las múltiples actividades y dimensiones de su vida. Asimismo, este atributo le permitió al ser humano, a lo largo de la historia, evolucionar cognitivamente, desarrollarse y avanzar hacia el complejo sistema sociocultural y tecnológico que se ha ido construyendo hasta nuestros días, en un proceso diacrónico, que continúa su evolución con ritmo acelerado, con límites insospechados, y cuyas consecuencias siguen siendo impredecibles. Todo ello se ha establecido bajo los principios de la creatividad y la cooperación como factores fundamentales para que nuestra especie pudiera sobrevivir y, con posterioridad, erigirse y posicionarse como clase dominante en la Tierra (HARARI, 2015). Precisamente, como cada ser humano es un ente creativo (COLOM; TOURIÑÁN, 2012), dicha capacidad ha sido definida de acuerdo a una amplia gama de nociones en las cuales se pueden circunscribir el pensamiento o filosofía, la psicología, la ciencia, la tecnología, la economía -cuyo discurso y léxico actualmente ejercen dominio de facto en todo orden de cosas, incluida la educación- las artes y la cultura.

2 - IVE es una sigla que significa índice de vulnerabilidad escolar con el cual el Ministerio de Educación de Chile categoriza los diferentes tipos de establecimientos educativos, cuya clasificación es municipal, particular subvencionada y particular pagada.

3 - En tiempos remotos, dicha cualidad era de exclusividad de los dioses y de seres notables y extraordinarios (CSIKSZENTMIHALYI, 1998). Lentamente, aquella creencia mutó en el proceso de individuación que caracteriza la sociedad actual, cuyo rasgo principal es el antropocentrismo individualista.

Amabile (1996, *apud* FERNÁNDEZ *et al.*, 2012), indica que la innovación surge de las ideas creativas, por lo que el motor en las personas y equipos humanos de toda creatividad “[...] es el punto de partida de todo proceso innovador, aunque [...] la creatividad es necesaria pero no suficiente para que se produzca la innovación” (p. 25). Crear, en opinión de Marina y Marina (2013) es producir intencionadamente novedades valiosas, a partir de la imaginación⁴, que es la génesis de este proceso.

La creatividad, entonces, tal y como lo señala De la Torre (1991), ha pasado de ser más un fenómeno psicológico, un atributo individual, a ser un hecho y bien social. Pareciera ser que, en toda organización, para su validación y éxito, se debe contar con ella como un elemento irrenunciable y central, con el aporte que cada cual pueda otorgarle; dicha idea se ha instaurado incluso casi como un mantra (FERNÁNDEZ *et al.*, 2012). Sin duda, para hacer efectiva esta creatividad es indispensable establecer las condiciones que la propicien. Marina y Marina (2013), indican que, en la práctica, hay dos entornos fundamentales para que la creatividad se estimule y, finalmente, fluya: la casa y la escuela.

En la educación, base del proceso de inmersión y consolidación social del ser humano, hoy en día es normal hablar de creatividad como un elemento necesario para innovar y, en consecuencia, para tener éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que la verdadera capacidad creativa, para llegar a ser efectiva, necesita de varios actores integrados en ese objetivo sinérgico que implique no solamente un concepto técnico, sino una praxis, que pueda involucrar a una comunidad y su establecimiento educativo. Es lo que plantean Casado, Llamas y López (2015), al mencionar que dicho proceso debe fomentarse y trabajarse desde edades tempranas.

Otro factor esencial, que influye en la creatividad y la posibilidad de ser llevada a la práctica, es que se generen las condiciones óptimas para que ella surja. Estas pasan no solo por un espacio determinado que reúna condiciones ambientales, sino más bien por el clima social, guiado por los afectos y la confianza. La adaptabilidad del proceso educativo a los cambios sociales, que hoy en día están signados por la irrupción digital en todo ámbito -junto a ello la automatización además de la robotización y, como marco y telón de fondo, la globalización-, representa el mayor reto de las instituciones educativas y los docentes para este tema crucial en la denominada sociedad del conocimiento (COLOM; TOURIÑÁN, 2012).

Si bien muchos procesos creativos son implementados en el aula, no todos tienen continuidad en el tiempo, ya que muchas veces dependen del esfuerzo de un/a docente en particular (ACOSTA, 2018). Bauman (2017), al analizar el estado actual de la educación en la sociedad postmoderna, explica que, a pesar del espíritu inquieto de la mayoría de los docentes, los estudiantes son considerados como “[...] recursos humanos, materia prima en función de las demandas del mercado” (GREENE, 2005, p. 57). Las personas no siempre alcanzan a ser educadas y protegidas, debido a las barreras y divisiones artificiales creadas por los seres humanos, lo que inevitablemente deriva en su marginación con la consecuente inequidad social (BAUMAN, 2017).

4- Greene (2005) señala que la imaginación es un elemento que incide de manera decisiva en la comunidad, para que así deje de priorizar los resultados de rendimiento en la escuela tanto en docentes como estudiantes en pos de una educación más reflexiva e incluyente.

Si la creatividad, entonces, devenida en innovación educativa y pedagógica alcanza estructuras, sistemas y estamentos superiores, podrá ser un aporte significativo y concreto a las distintas realidades que componen el tejido social de una sociedad completa con las complejidades que se enfrentan hoy, como ocurre en los países con sistemas educativos destacados. En Chile, de hecho, la creatividad está presente en el espíritu de la Ley General de Educación⁵ (CHILE, 2009), tanto en los objetivos generales como en los propósitos de cada nivel. De esta manera, la tarea desde ya implica, en términos de Marín y De la Torre (1991), sistematizar la estimulación creativa en la educación a partir de tres dimensiones: el currículum, el alumno y el docente con distintas capacidades a desarrollar en las disciplinas, a través de estrategias implementadas por este último, de manera de poder responder a los desafíos actuales.

Innovación educativa y pedagógica

El Centro de Innovación del Ministerio de Educación señala que la innovación es un proceso planificado que se busca promover y desarrollar de forma sistemática, como expresión social y colaborativa de la creatividad, pues la educación tiene hoy la tarea de formar no solo nuevas generaciones, sino potenciar nuevas visiones, cambios y aceptación de riesgos (KLIMENCO, 2008). Así, la noción de innovación va relacionada con tres usos: la creación de algo desconocido, la idea de que lo creado es percibido como nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso (MARGALEF; ARENAS, 2006).

A juicio de Margalef y Arenas (2006), la innovación se caracteriza por ser (1) una idea percibida y aceptada como novedosa por alguien, que además implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa; (2) un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos; (3) conllevar un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación; y (4) estar relacionada con intereses económicos, sociales e ideológicos que influyen en todo proceso de innovación.

Para Barraza (2005), la innovación debe estar mediada por tres condiciones que apoyan lo explicitado anteriormente:

1. El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
2. El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.
3. El cambio no modifica sustancialmente la práctica profesional, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el *status quo* establecido.

Por su parte, Blanco y Messina (2000) sostienen que uno de los problemas más importantes en relación con la innovación es la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado que permita identificar qué es o no innovador en el ámbito educativo. Dicho

5- Casas Carbajo (2000) alude a la presencia orgánica legal de la creatividad en España, a partir de los años 1970 del siglo XX. En Chile, la Ley General de Educación (CHILE, 2009) consagra la creatividad en varios de sus apartados, a nivel general desde el art. 5º, hasta en los objetivos de todos los niveles: parvularia, básica, media y superior.

con otras palabras, la innovación se instala en el discurso, careciendo de lineamientos claros de cómo enfrentarla y cómo se sustenta. Marcelo, Mayor y Gallego (2010) destacan la pluralidad de casos en los cuales se establece la innovación, indicando, en primer término, que las escuelas, en general, son instituciones poco innovadoras.

Más allá de esto, Mayorga y Pascual (2019) indican que “[...] una innovación educativa puede incidir en las prácticas de los actores educativos y en sus estructuras valóricas y simbólicas” (p. 3). Estos mismos autores indican que estas innovaciones tienen importantes efectos en la comunidad educativa, “[...] transformando prácticas, creencias y valores, produciendo muchas veces impactos inesperados” (p. 15).

Al referirme a la innovación lo hago asociándola a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional: esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de la información, emitida por el docente, un impreso, o a través de un medio tecnológico más sofisticado como el que se produce a través de la comunicación virtual. Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cenado, acabado, conducente una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a ser un sujeto destinado a recepcionarlo pasivamente. (LUCARELLI, 2004, p. 512).

Pero independiente de las características que se le atribuyen a la innovación educativa, un problema detectado es la falta de precisión en el mismo término. De hecho “[...] algunos autores utilizan simplemente el de innovación, mientras que otros emplean términos como innovaciones educacionales, innovaciones en educación, innovaciones educativas o innovaciones con efecto educativo, siendo el más utilizado el de innovación educativa” (BLANCO, 2000, p. 43).

Del mismo modo, se ha observado la utilización de los términos innovación educativa e innovación pedagógica indistintamente. El tesoro de la UNESCO (2019) señala de manera muy general que hay distinciones entre estos términos: por innovación educacional o educativa se hace referencia a cambios en objetivos, contenidos o métodos, a partir de una situación experimental; mientras que la innovación pedagógica alude a los métodos de enseñanza.

En resumen, es relevante señalar que la innovación se encuentra asociada a un momento histórico, a las características sociales y culturales de un lugar; pues “[...] la innovación no es aséptica ni neutra, ya que está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros” (BLANCO, 2000, p. 45).

Resultados empíricos

Walder (2017) es quien profundiza la importancia de la percepción de los profesores de educación superior acerca del impacto que tiene la innovación pedagógica sobre el aprendizaje, concluyendo que esta reinventa las prácticas de enseñanza y satisface al profesor. En un estudio reciente realizado por Mayorga y Pascual (2019), a partir de

un proyecto de innovación denominado *Programa Interdisciplinario de Investigación Escolar*, se establece que el principal impacto, más allá del aprendizaje de contenidos, se relaciona con la oportunidad que encuentran profesores y alumnos para crear nuevas identidades y un impacto positivo en el autoconocimiento de los estudiantes, así como un mejor desarrollo profesional por parte de los profesores. Sumado a lo anterior, los autores destacan el fortalecimiento del sentido de comunidad entre sus miembros. A pesar de los resultados positivos, es posible afirmar que innovar pedagógicamente no es fácil, ya que “[...] no existe un único modelo sino múltiples innovaciones culturalmente determinadas” (BLANCO; MESSINA, 2000, p. 12).

Li y Li (2019), por su parte, indagaron la percepción que tienen los profesores de educación parvularia de China acerca de cuatro dimensiones de la creatividad pedagógica: “1. Pensamiento de posibilidades; 2. Intercambio interpersonal; 3. Búsqueda autoiniciada y 4. Búsqueda orientada por el docente”⁶ (p.17). Todas son consideradas como muy importantes. Sin embargo, hay una divergencia entre lo que los docentes creen y lo que reportan en su práctica pedagógica, siendo el factor tamaño de la clase el que más influye en esta diferencia. Finalmente, los autores de la investigación recalcan que esto tendría importancia al momento de enfrentar reformas educativas creativas. Por su parte, Altopelli y Murillo (2010) afirman que las dificultades del entorno pueden obstruir el camino hacia la mejora en las prácticas de enseñanza de muchas escuelas, pero pueden funcionar como motor de cambios organizativos sostenibles.

Ante la pregunta que consiste en indicar qué tipo de establecimientos son más proclives a la innovación educativa, se puede desprender de algunos trabajos que los centros más innovadores se caracterizan por reflexionar más en equipo, poseen normas y pautas claras de funcionamiento grupal y gestionan mejor el tiempo (ARAMENDI, 2010a; 2010b). Por su parte, García, Mayor y Gallego (2010) concluyen que los establecimientos públicos son los más entusiastas a la hora de hacer cambios profundos en sus metodologías de enseñanza-aprendizaje, principalmente en los niveles infantil, primaria y secundaria. También, recalcan que la edad de los docentes influye en la disposición de innovar; en donde los establecimientos que más innovan presentan un cuerpo académico cuyo promedio de antigüedad es de entre 6 y 10 años, a partir de lo cual se puede deducir que es un cuerpo académico con experiencia. También los autores mencionan que los profesores de estos establecimientos están dispuestos a asumir riesgos y a llevar a cabo nuevas iniciativas. Otra característica de estos centros educativos es el liderazgo visto por parte del equipo directivo, autoridades que están totalmente involucradas en las nuevas iniciativas, todo lo cual facilita un clima de trabajo y cooperación. Por su parte, Marcelo, Mayor y Gallego (2010) apuntan a la heterogeneidad de los proyectos de innovación educativa en España, donde un 14,8% se orienta a proyectos de Lengua y literatura, un 10,7% a la mejora de la convivencia, un 9,3% al perfeccionamiento del uso de las nuevas tecnologías y un 9,8% al fortalecimiento de los valores que conduzcan al cuidado y respeto por el medio ambiente. En cuanto a América Latina, dentro de la amplitud del tipo de innovaciones educativas,

6- En el original: “1. Namely possibility thinking, 2. Interpersonal exchange, 3. Self-initiated pursuit and 4. Teacher-oriented pursuit”. La traducción fue realizada por los autores de este artículo.

un estudio de Blanco y Messina (2000) las agrupa en dos áreas: técnico-pedagógicas (currículum, metodología, materiales) y político-administrativas. A partir de lo anterior, las innovaciones son divididas en gubernamentales y no gubernamentales. En el caso de los países andinos, se aplicaron 107 planes innovadores, que equivale al 55% del total; en los países del Cono Sur, 52 proyectos, es decir, un 27% y, finalmente, México y el Caribe con 34 programas, que representan el 18%.

Materiales y métodos

La investigación tuvo por objetivo identificar las percepciones y experiencias acerca de la creatividad, innovación educativa y pedagógica, y las experiencias que tienen los profesores del Programa de Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula en el marco de la primera asignatura llamada *Innovación Pedagógica: Modelos Didácticos y Actualización Docente* de la Escuela de Educación – Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción⁷.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal con alcance descriptivo. Para el levantamiento de datos, se trabajó con un cuestionario estructurado de preguntas abiertas (VIEYTES, 2004). Cada participante entregó su consentimiento al momento de responder.

Participantes

El grupo de participantes de esta investigación son todos los profesionales que cursan el Programa de Magíster: primera cohorte correspondiente al 2018, y segunda cohorte del 2019. El grupo total estuvo conformado por 25 profesionales que ejercen docencia en el ámbito educativo.

En relación a ambas cohortes, la variable procedencia de los participantes corresponde a las regiones de Ñuble y Biobío. Con respecto a la formación académica, 4 son profesores de Enseñanza Media, 11 de Educación Básica, 6 de Educación Diferencial, 2 de Educación de Párvulos, 1 de Ingeniería y 1 psicólogo.

En cuanto a sus especialidades y/o menciones se desglosan en lo siguiente: 6 tienen especialidad en Lenguaje y Comunicación; 3 tienen especialidad en Ciencias Sociales e Historia; 4 tienen mención en Deficiencia Mental; 2 tienen especialidad en Inglés; 2 especialidad en Ciencias Naturales y Biología; 1 especialidad Primer Ciclo; 1 especialidad Administración de empresas; 1 especialidad de Educación Física; 1 especialidad de Educación Musical y 4 sin especialidad. El promedio de años de servicio de ambas cohortes es de 7.85 años, por tanto, se trata de un grupo relativamente joven, en cuanto a su experiencia profesional.

Instrumento de recolección de datos y procedimientos de análisis

Para el levantamiento de datos, se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas que fue validado por un comité de expertos. El instrumento estuvo conformado por once

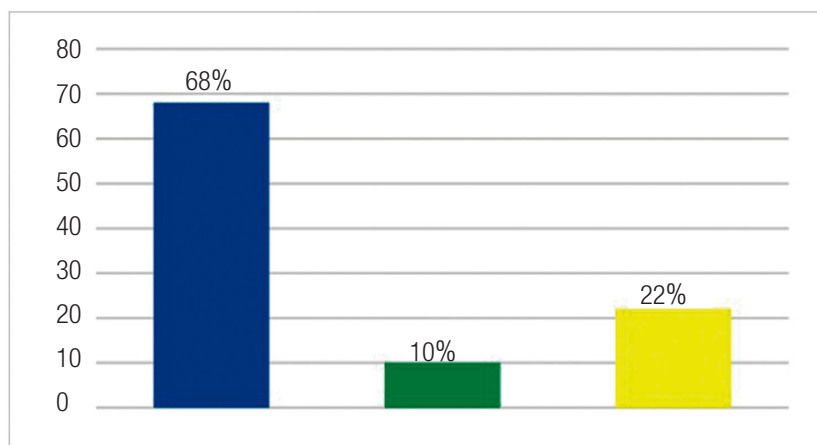
7- Universidad perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

preguntas relativas a la creatividad, innovación pedagógica e innovación educativa, y sus experiencias institucionales y de aula en relación a estos temas. Para los datos sociodemográficos se consultó a los archivos del programa. En cuanto a los datos obtenidos, se realizó un análisis porcentual con relación a las respuestas obtenidas de las preguntas más relevantes en coherencia con los objetivos del estudio.

Descripción y análisis de los datos

A continuación, se describen y analizan los datos recopilados, considerando el orden de los conceptos revisados: creatividad, innovación pedagógica e innovación educativa.

Gráfico 1 - Presencia de la creatividad en actividades escolares



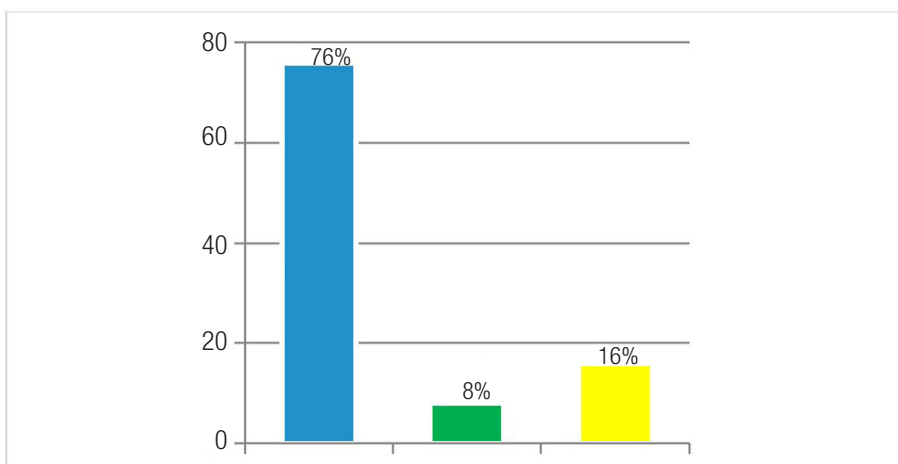
Fuente: Datos de la investigación.

En el Gráfico 1, respecto a la pregunta relativa a si hoy en día hay indicios de creatividad y nuevas maneras de hacer las actividades educativas, los resultados obtenidos muestran que el 68 % de los docentes señaló que observan un alto índice de creatividad y de nuevas maneras de desarrollar las actividades en sus contextos educativos. Sin embargo, el 22 % de los docentes no respondió a esta pregunta, lo que implica que un porcentaje significativo de los participantes al menos no reconoce ni siquiera opina sobre este rasgo. A su vez, el 10 % señala que no tiene evidencias acerca del trabajo creativo en los centros de educación. Ambos porcentajes nos permiten inferir que la creatividad no es un rasgo totalmente visibilizado por los docentes en los centros educativos. El porcentaje que representa al 68 % de quienes observan y practican la creatividad van en consonancia con lo que señala Casado (2015).

Respecto al significado del término Innovación Pedagógica, el 100 % de los docentes participantes tiene claridad del concepto, señalando que se refiere a un cambio significativo en el quehacer docente, que trasciende en el tiempo. Ello guarda relación con los procesos transformadores del aula, orientado al mejoramiento de los procesos educativos que

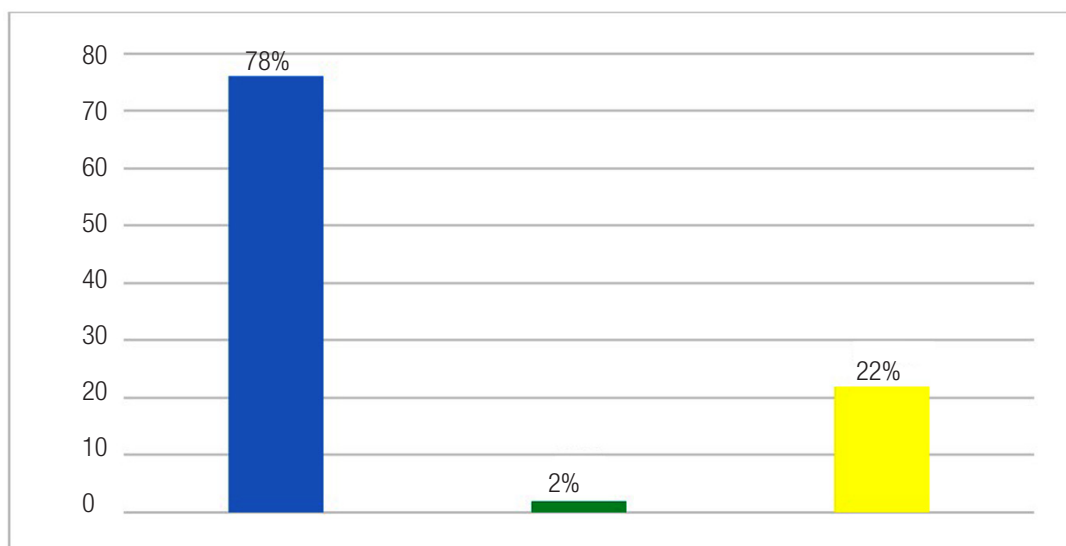
allí se desarrollan, y a su vez con el cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo énfasis en la relevancia que posee esta dimensión en la práctica docente. Innovación pedagógica, entonces, implica el cambio de las prácticas habituales por dinámicas más flexibles, en las cuales los estudiantes son los verdaderos protagonistas y los docentes son esencialmente guías en el aprendizaje. También implica considerar el interés de los estudiantes, sus historias y particularidades (EDUCACIÓN 2020, 2018).

Gráfico 2 - Autonomía para el trabajo innovador



Fuente: Datos de la investigación.

Respecto de la consulta realizada acerca de la autonomía para el desarrollo de un trabajo innovador, el Gráfico 2 muestra que el 76% de los docentes afirma tener autonomía para desarrollar innovación metodológica en la sala de clase, porque los equipos directivos han sido visionarios, permitiéndoles actuar con cierto grado de flexibilidad. Por otro lado, el 8% de los docentes responde que no tienen autonomía para desarrollar innovación metodológica en el aula. El 16% no responde ni justifica en esta pregunta. Ambos porcentajes presuponen una ausencia de este rasgo para introducir cambios en las prácticas pedagógicas. En este ámbito, cabe señalar que el Ministerio de Educación propone a los establecimientos una guía que permita, desde los equipos directivos, ayudar a la innovación pedagógica a través de la metodología Pensamiento de diseño (CHILE, 2009), a objeto de identificar las posibilidades de innovación pedagógica que surgen por lo general no de ideas brillantes bajo condiciones óptimas, sino a través de la identificación de problemáticas no resueltas que requieren soluciones no visualizadas. Destaca en este ámbito, por ejemplo, la experiencia del Liceo San Nicolás de la región de Ñuble de Chile que se ha erigido como un paradigma de buenos resultados académicos, a partir de su condición de extrema vulnerabilidad social y bajo rendimiento previos, luego de un rediseño educativo curricular que permitió la innovación pedagógica que le hizo destacar y convertirse en referencia con importante presencia del arte en el aula (CHILE, 2015).

Gráfico 3 - Actitud positiva para el trabajo innovador

Fuente: Datos de la investigación.

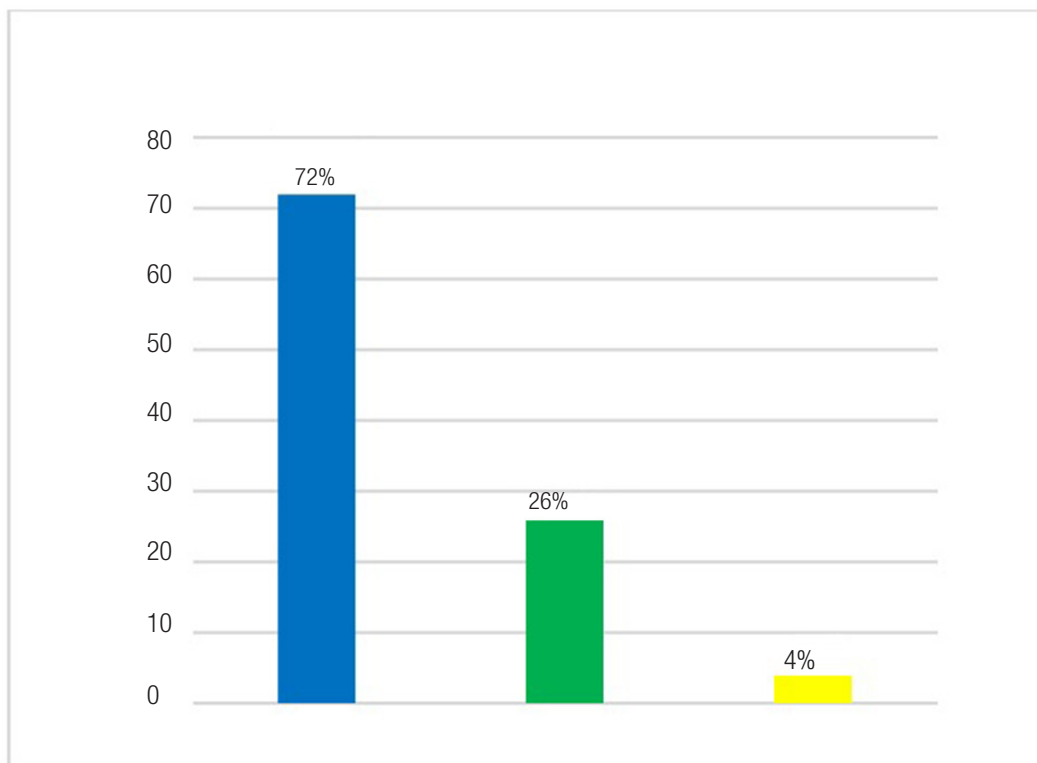
En relación a la pregunta qué aspectos positivos se presentan en la institución educativa donde trabajan en cuanto a la metodología, el Gráfico 3 muestra en primer lugar que el 76% responde que en su institución se presentan aspectos positivos en relación a la innovación metodológica de trabajo en el aula. Este porcentaje implica que los docentes perciben que en su institución existen condiciones adecuadas para desarrollar la innovación en sus diversas actividades escolares como apoyo de la gestión directiva, libertad para innovar independiente del currículum educativo, apoyo con material concreto y tecnológico (laboratorios), entre otros. Solamente el 2% de los docentes responde que no se presentan aspectos positivos en cuanto a la innovación metodológica. Por último, un porcentaje no menor (22%) no responde a la pregunta.

En este tema, cabe destacar el estudio de Díaz-Barriga (2010), quien observa de forma crítica cómo la responsabilidad de la innovación en no pocas ocasiones es endosada al docente, no siempre considerando las condiciones del entorno -socioeconómicas y culturales- en las cuales trabaja; por cuanto, que exista la voluntad de innovación metodológica aparece como un elemento positivo, pero siempre y cuando exista la posibilidad de llevarlas a cabo y, sobre todo, voluntad del equipo directivo.

En relación a la pregunta si percibe un compromiso por el cambio en la innovación pedagógica de parte del profesorado, el Gráfico 4 muestra que el 72% de los docentes manifestó un alto compromiso con el cambio para innovar en la escuela, lo que se evidencia con la incorporación de trabajo colaborativo, procesos reflexivos, asistencia a cursos de perfeccionamiento, nuevas estrategias como el juego e implementación de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs). En este caso, la responsabilidad y predisposición a la innovación recae en cada docente, ya que puede impulsar y ser factor de

contagio entre sus colegas. Tejada (1995) señala ciertas características que debiese poseer cada docente en este ámbito, comenzando precisamente por el espíritu innovador, junto a otras capacidades como flexibilidad, trabajo en equipo, conocimientos tecnológicos, creer en su profesión y tener sentido de la responsabilidad y del compromiso.

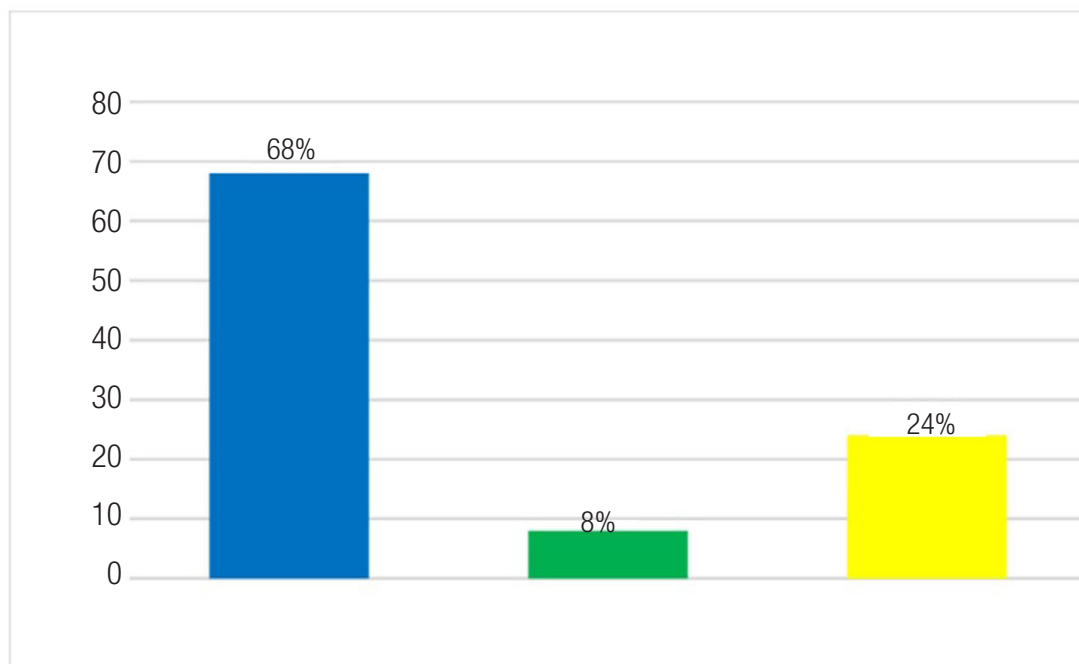
Gráfico 4 - Compromiso con el cambio innovador



Fuente: Datos de la investigación.

El 26% manifestó que no percibe compromiso de innovación en ciertos docentes. Al momento de consultarles las razones, señalan la resistencia al cambio, el esfuerzo que implican las transformaciones, la edad de los docentes, resultados exitosos con metodologías tradicionales y reticencia (por desconocimiento o desconfianza) al uso de las TICs. El 4% no contesta la pregunta.

En cuanto a la pregunta si conoce algún grado de participación de otros actores: padres y comunidad en cuanto a la innovación pedagógica, el Gráfico 5 muestra que el 68% del profesorado opina estar en conocimiento de que hay otros actores que están aportando en la innovación pedagógica en su institución escolar, tales como los Centros generales de padres y apoderados (CGPA), centros de estudiantes, comunidades de aprendizajes, talleres extra-programáticos y consejos escolares. Este porcentaje es congruente con los estudios

Gráfico 5 - Participación de la comunidad en innovaciones pedagógicas

Fuente: Datos de la investigación

como el de Sánchez (2016), el cual revela que las comunidades de aprendizaje pueden influir en la innovación pedagógica con elementos como la reflexión, desprivatización de la clase, foco en el aprendizaje de los estudiantes, colaboración, normas y valores compartidos que inciden sobre si se establece de buena forma una mejora de los aprendizajes, a partir de estas experiencias. Un porcentaje relevante del profesorado de este estudio comprende y aprecia esta vinculación entre la innovación y la apertura hacia otros actores que pueden participar del proceso enseñanza-aprendizaje, incluidos estudiantes y su entorno, la comunidad escolar, así como la apertura del aula -anteriormente un espacio íntimo y hermético-, lo que indica una buena perspectiva respecto a la profundización de la innovación pedagógica. No obstante esta respuesta, los niveles de participación de estas instancias es variable, ya que dependen de las características y políticas del centro educativo y de sus sostenedores⁸, que muchas veces pertenecen y responden a lineamientos religiosos de diversas orientaciones o a círculos corporativos, empresariales, ideológicos, que pluralizan esta dimensión.

Por su parte, el 8% de los docentes manifestó no conocer a los diferentes actores externos que apoyan las actividades de innovación en el proceso escolar y un 24%,

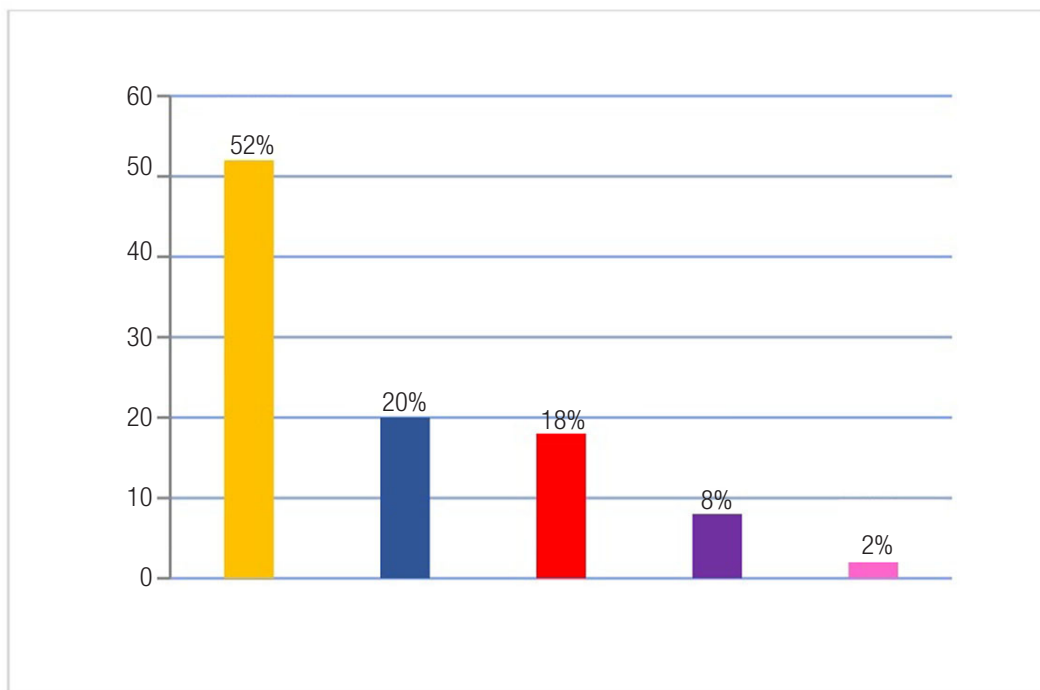
8 - En Chile, el Ministerio de Educación no es dueño ni administrador directo de ninguna escuela o liceo, por tanto, los establecimientos dependen de *sostenedores*, ya sean *privados* o *municipales*. Cabe señalar que las escuelas y liceos fueron traspasadas a los municipios en el año 1981, en un proceso conocido como *municipalización*.

porcentaje considerable, no contestó la pregunta, lo que puede entenderse que este factor sencillamente no es visible o es irrelevante.

En relación a la identificación de dos situaciones escolares que se encuentren asociadas con la innovación educativa, existe diversidad de respuestas en las que predomina el aspecto metodológico y didáctico por sobre quienes efectivamente comprenden de forma correcta la innovación educativa que se establece a nivel de institución, comunidad educativa o sistema. En efecto, la innovación educativa debe ser trabajada para ser incorporada al currículum formativo de la institución. Sin embargo, en la mayoría de los casos, como se vislumbra en las respuestas de los encuestados, son actividades aisladas, interesantes, pero que no forman parte de una planificación en pos de cumplir objetivos formativos (ZABALZA, 2003-2004). La UNESCO (2016, p. 24) señala que

[...] las estructuras y los procesos micro políticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares. Las investigaciones educativas muestran que tanto los procesos convergentes y divergentes como las estructuras constituyen el “estado” político de una organización escolar.

Gráfico 6 - Innovaciones y el mejoramiento educativo

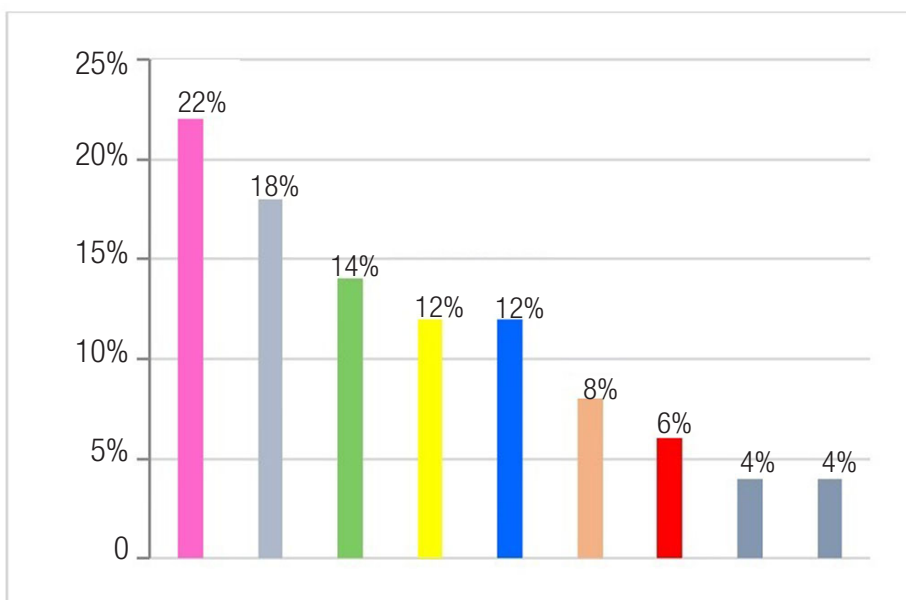


Fuente: Datos de la investigación

Respecto de la pregunta qué diferencia encuentra entre una simple mejora metodológica y una mejora educativa, el Gráfico n. 6 muestra que -a juicio de los participantes-, las innovaciones contribuyen al mejoramiento de la calidad, mientras que

la simple mejora es una modificación momentánea. El 52% argumenta que la innovación incluye actividades novedosas con nuevas estrategias caracterizadas por ser profundas y sostenibles en el tiempo; lo que implica que el profesorado tiene conciencia que una característica de la innovación es su permanencia, debido a que debe ser el resultado de una forma de trabajo adoptada por la institución educativa. Del Moral, Villalustre y Neira (2014) lo señalan en un estudio que evalúa la incorporación de las TICs como innovación educativa, enfatizando que esto no se trata de la sola incorporación de las tecnologías en el aula, sino en su utilización didáctica para mejorar el aprendizaje y, por tanto, su inserción en el currículum. De igual forma, los resultados mostrados evidencian que el profesorado está preocupado por incluir en su trabajo escolar situaciones educativas motivadoras y atractivas para los estudiantes. Un 20% señala además que la reflexión es un rasgo distintivo en la innovación, lo cual es indicado por Ortega (2014), quien afirma que en un periodo de constantes cambios se requiere especialistas en educación con la capacidad de reflexionar sobre la innovación, e innovar. Otro 18% añade que innovar fortalece los aprendizajes significativos. Finalmente, el 8% de los docentes argumenta que las innovaciones son solo transformaciones, sin entrar a valorarlas.

Gráfico 7 - Participación profesional en innovación educativa



Fuente: Datos de la Investigación

En relación a la participación como profesional docente en instancias de innovación educativa, el Gráfico n. 7 indica que la suma de las primeras ocho categorías (96%) señala que la participación es heterogénea en actividades de esta índole. Estas actividades son: actividades de apoyo con recursos individuales, festival de talentos de niños con

necesidades educativas especiales (NEE), programas de mejoramiento lector, teatro en aula, cuentacuentos, metodologías de proyectos, actividades con uso de las TICs, participación en la organización de actividades educativas con la comunidad, actividades que fomentan el trabajo colaborativo y participativo, así como programas de apoyo al trabajo escolar. Esto es importante, ya que en este aspecto porcentual se destaca la codocencia, apoyo de jefaturas de curso e intercambio de docentes en los diferentes cursos, creación de modelos de pequeñas y mediana empresa (Pymes), minilaboratorio de ciencias, diferentes formas de emprendimiento y aplicación de nuevos sistemas de evaluación escolar. Si bien, todos los ejemplos entregados por cada docente encuestado son destacables, una vez más, hay que enfatizar que estos deben ser incorporados como una estrategia permanente de trabajo, debido a que frecuentemente quedan inconclusos, sin una etapa de reflexión y/o seguimiento, ya sea de la estrategia implementada, como de la capacidad de la institución de incorporar dichos cambios, desencadenando que la innovación quede interrumpida y con profesores desmotivados (LÓPEZ *et al.*, 2019). El 4 %, de los docentes no respondió a esta pregunta. Respecto a este punto, Marcelo, Mayor y Gallego (2010), en su estudio de las innovaciones educativas en España, observan que el origen de los cambios en este tema es incentivado en un 42,6% por los docentes, un 42,9% por necesidades compartidas por grupo y solo un 26,6% por el equipo directivo, que confirman su afirmación señalada con anterioridad acerca de lo poco innovadoras que son las escuelas.

En cuanto a la pregunta que menciona las diferencias existentes entre una mejora de innovación pedagógica y una mejora de innovación educativa, los resultados evidencian un amplio espectro de respuestas que indican cierta dificultad a la hora de distinguir ambos conceptos. No hay claridad en las similitudes y diferencias de ambas definiciones. Hay quienes señalan que la distinción entre ellas es de carácter temporal, otros remiten a una diferencia de aspectos metodológicos. Solamente un mínimo porcentaje distingue de forma correcta ambos fenómenos. Quizás esta confusión se explica, tal y como fuera señalado, porque los estudios dan por sentado que los conceptos deben estar nítidamente diferenciados per se, pues la terminología los utiliza indistintamente. Se destaca, por contrapartida, la investigación de Mykhailyshyn y Kondur (2018), quienes inician su estudio realizando esta distinción conceptual:

Es necesario distinguir entre los conceptos “innovaciones educativas” e “innovaciones en educación”. La innovación en educación es un concepto más amplio que la innovación educativa. Incluyen innovaciones educativas, científicas y tecnológicas, infraestructurales, económicas, sociales, legales, administrativas y otras. Las innovaciones educativas se entienden como un procedimiento o método de actividad educativa que difiere significativamente de la práctica establecida y se utiliza para aumentar el nivel de eficiencia en un entorno competitivo. Las innovaciones educativas incluyen la innovación pedagógica, la innovación científica y metodológica, la innovación educativa y tecnológica⁹. (p. 9).

9- En el original: “It is necessary to distinguish between the concepts “educational innovations” and “innovations in education”. Innovation in education is a broader concept than educational innovation. They include educational, scientific and technological, infrastructural, economic, social, legal, administrative and other innovations. Educational innovations are understood as a procedure or method of educational activity that differs significantly from established practice and is used to increase the level of efficiency in a competitive environment. Educational innovations include pedagogical innovation, scientific and methodological innovation, educational and technological innovation”. Traducido por los autores.

A partir de lo señalado por las autoras, se recalca la necesidad de establecer la distinción clara entre ambos conceptos, pues es evidente que, de acuerdo con este estudio, el profesorado y los centros educativos lo desconocen.

Conclusiones

El primer concepto que aborda este estudio es la creatividad, en términos educativos. Se puede decir, a través de los resultados obtenidos del instrumento aplicado en este trabajo, que los docentes manifestaron tener en un alto porcentaje de claridad respecto de esta cualidad, de cómo puede desarrollarse en las actividades escolares en el aula y de su repercusión en el trabajo docente y de los estudiantes.

En relación a la autonomía y la creatividad, si bien se reconocen como elementos necesarios para el trabajo de innovación, y que los docentes afirman tener en general ambas condiciones para llevarla a cabo en las salas de clases, se percibe que la creatividad no es un rasgo visibilizado ni está arraigado a cabalidad en el trabajo escolar de los centros escolares. La creatividad impulsa la innovación, pero si no es un elemento sistemáticamente presente, esta última puede ser más un discurso ideal que una realidad en las aulas.

Otro de los conceptos abordados es el de la innovación que, según el Ministerio de Educación de Chile, se define como un proceso planificado que busca promover y desarrollar de forma sistemática la expresión social y colaborativa en los estudiantes, altamente relevante en el contexto actual, lo cual es una sugerencia para todo el sistema educacional. Por su parte, los docentes participantes en este estudio también manifiestan tener una noción clara respecto de ella, así como tener autonomía en la sala de clases para desarrollar actividades innovadoras con la aplicación de metodologías especialmente creativas.

En los resultados del estudio, es posible constatar que no hay claridad -entre quienes fueron consultados- acerca de las diferencias entre la innovación pedagógica y la innovación educativa. Fue posible observar la utilización de manera indistinta de ambos conceptos, aun cuando se percibe su relevancia en la sala de clases. Quizás, esta dificultad a la hora de diferenciar ambos fenómenos se hace compleja porque no suele haber una distinción pertinente en toda la cadena de formación docente ni en las instituciones educativas respecto de las definiciones de pedagogía y de educación, ya que el primero centra su atención en lo teórico y la educación en el aspecto práctico.

En el proceso de revisión del *corpus* de conocimiento fue posible constatar que a nivel teórico tampoco existe una noción adecuada de lo que es innovación educativa, y que la frontera entre esta y la innovación pedagógica es difusa. Más aún la revisión bibliográfica indica que allí se habla indistintamente de ambas. Por tanto, se hace necesario distinguir con mayor precisión y claridad estos conceptos, por su complejidad y por la amplitud de criterio con los cuales se aborda, con la ayuda de estudios teóricos y empíricos y, sobre todo, de parte de las instituciones educativas.

Con respecto a este punto, el estudio da cuenta que debe existir un equilibrio entre la innovación educativa, la autonomía y la creatividad, ya que a nuestro juicio no son elementos separables, sino inherentes entre sí. La innovación educativa se erigirá como la aplicación de una idea y política estamental que produce cambios y que genera una mejora

en la formación escolar de los estudiantes, que a su vez le permitirá llegar a la innovación pedagógica concebida como una estrategia que la escuela busca en la transformación de las prácticas educativas del aula a partir de la reorganización intencional y explícita para así llegar a la creatividad. Puede colegirse que la falta de innovación en el sistema educativo puede deberse, en parte y entre otros múltiples factores, a esta dificultad que existe a la hora de distinguir estos significados elementales, pues en ellos se advierten y establecen las responsabilidades propias que atañen a distintos estamentos del sistema, desde los más amplios y altos hasta los relativos al trabajo docente y pedagógico en la sala de clases.

Finalmente, es preciso señalar que la innovación respecto de los centros escolares no está ajena a las ideologías religiosas, políticas y empresariales de sus grupos directivos, que pueden fomentar, incentivar o coartar las iniciativas innovadoras de los docentes. De ahí entonces que se debe seguir impulsando la innovación de forma concreta en las aulas de la mano de la creatividad.

Referencias

ACOSTA, Wilson. La innovación social educativa: una metodología de innovación 3.0 para la educación. **Revista de la Universidad La Salle**, Bogotá, v. 75, p. 39-53, 2018.

ALTOPELLI Mariana; MURILLO, Paulino. Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Madrid, v. 14, n. 1, p. 47-70, 2010.

ARAMENDI, Pello. La innovación educativa en el País Vasco: inclusión, equidad e integración Europea. **Profesorado**, Madrid, v. 14, n. 1, p. 135-152, 2010a.

ARAMENDI, Pello. La innovación educativa en Cantabria: calidad, equidad y apertura a la comunidad. **Profesorado**, Madrid, v. 14, n. 1, p. 153-170, 2010b.

BARRAZA, Arturo. Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. **Innovación Educativa**, México, DC, v. 5, n. 28, p. 19-31, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educación en un mundo líquido**. Barcelona: Paidós, 2017.

BLANCO, Rosa; MESSINA, Graciela. **Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina**. Bogotá: Andrés Bello, 2000.

CASADO, Yésica; LLAMAS, Fátima; LÓPEZ, Verónica. Inteligencias múltiples, creatividad y lateralidad, nuevos retos en metodologías docentes enfocadas a la innovación educativa. **Reidocrea**, Logroño, v. 4, n. 43, p. 343-358, 2015.

CASAS CARBAJO, José. **La creatividad en la educación infantil, primaria y secundaria**. Madrid: EOS, 2000.

CHILE. Ministerio de Educación. **Guía de innovación pedagógica**: una propuesta para la identificación de oportunidades de innovación en nuestro establecimiento. Santiago de Chile: Mineduc, 2009. Disponible en: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/08/Herramienta-6-Final.pdf>. Acceso en: 3 ag. 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. **Ley General de Educación 20370 de 17 de agosto de 2009**. Santiago de Chile: Mineduc, 2009. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acceso en: 5 jun. 2019.

CHILE. **Agencia de Calidad de Educación**. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2015. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/liceo-san-nicolas-una-experiencia-compartir/>

COLOM, Antoni; TOURIÑÁN, José. Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. **Revista de Investigación en Educación**, Santiago de Compostela, v. 1, n. 10, p. 7-29, 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad**. Barcelona: Paidós, 1998.

DE LA TORRE, Saturnino. **Didáctica y currículo**: bases y componentes del proceso formativo. Madrid: Dykinson, 1991.

DEL MORAL, María; VILLALUSTRE, Lourdes; NEIRA, María. Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. **Aula Abierta**, Oviedo, v. 42, p. 61-67, 2014.

DÍAZ-BARRIGA, Frida. Los profesores ante las innovaciones curriculares. **RIES**, México, DC, v. 1, n. 1, p. 37-57, 2010.

EDUCACIÓN 2020. **La innovación pedagógica como estrategia para avanzar a una educación más inclusiva**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponible en <http://educacion2020.cl/noticias/la-innovacion-pedagogica-como-estrategia-para-avanzar-a-una-educacion-mas-inclusiva/>. Acceso en: 26 jul. 2018.

FERNÁNDEZ, Idoia *et al.* Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 10, n. 2, p. 23-40, 2012.

GARCÍA Carlos; MAYOR Cristina; GALLEGO Beatriz. Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. **Revista de Currículum y formación de profesorado**, Granada, v. 14, n. 1, p. 111-134, 2010.

GREENE, Maxine. **Liberar la imaginación**. Barcelona: Graó, 2005.

HARARI, Yuval. **Sapiens**: de animales a dioses. Madrid: Debate, 2015.

KLIMENCO, Olena. La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 11, n. 2, p. 191-210, 2008.

LI, Zhaocun; LI, Li. An examination of kindergarten teachers' beliefs about creative pedagogy and their perceived implementation in teaching practices. **Thinking Skills and Creativity**, Amsterdam, v. 32, p. 17-29, 2019.

LÓPEZ, Mildred *et al.* Factores que facilitan la adopción de tecnología educativa en escuelas de medicina. **Educación Médica**, Amsterdam, v. 20, p. 3-9, 2019.

LUCARELLI, Elisa. Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 54, p. 503-524, 2004.

MARCELO, Carlos; MAYOR, Cristina; GALLEGU, Beatriz. Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. **Profesorado**, La Rioja, v. 14, n. 1, p. 111-134, 2010.

MARGALEF Leonor; ARENAS Andoni. ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. **Formación de Profesores**, Viña del Mar, n. 47, p. 13-31, 2006.

MARÍN, Ricardo; DE LA TORRE, Saturnino. **Manual de la creatividad**. Barcelona: Vicens Vives, 1991.

MARINA, José Antonio; MARINA Eva. **El aprendizaje de la creatividad**. Barcelona: Ariel, 2013.

MAYORGA, Rodrigo; PASCUAL, Javier. Innovación educativa y producción de identidades: el caso del Programa Interdisciplinario de Investigación Escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

MYKHAILYSHYN, Halyna; KONUR, Oksana. Innovation of education and educational innovations in conditions of modern higher education institution. **Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University**, Ivano-Frankivsk, v. 5, n. 1, p. 9-16, 2018.

ORTEGA, Claudia. Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa. **Perfiles Educativos**, México, DC, v. 36, n. 144, p. 214-218, 2014.

RAE. Real Academia Española. **Diccionario de la lengua española**. Madrid: RAE, 2014. Disponible en: <https://www.rae.es/>. Acceso en: 2019.

SÁNCHEZ, Ana María. Innovación pedagógica desde la perspectiva de comunidades profesionales de aprendizaje. **Revista Logos**, Bogotá, v. 8, n. 1, p. 127-135, 2016.

TEJADA, José. El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. **Educación**, Barcelona, n. 19, p. 19-32, 1995.

UNESCO Thesaurus. **Vocabulary information**. [S. l.]: Unesco, 2019. Disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus>. Acceso en: 3 mayo 2022.

UNESCO. **Innovación educativa**. 1. ed. Lima: Cartolan, 2016. (Herramientas de apoyo para el trabajo docente).

VIEYTES, Rut. **Metodologías de la investigación social en organizaciones mercado y sociedad**. Buenos Aires: Edito, 2004.

WALDER, Anne. Pedagogical innovation in Canadian higher education: professor's perspectives on its effects on teaching and learning. **Studies in Educational Evaluation**, Amsterdam, v. 54, p. 71-82, 2017.

ZABALZA, Miguel. Innovación en la enseñanza universitaria. **Contextos Educativos**, La Rioja, v. 6-7, p. 113-136, 2003-2004.

Recibido en: 23.05.2020

Revisado en: 05.10.2020

Aprobado en: 12.11.2020

Andrés Troncoso A. es doctor en educación en área de historia, filosofía y educación por la Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Investigador principal de la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente, es director del Programa Propedéutico.

Gonzalo Aguayo C. es doctor en filología Hispánica, Universitat de Barcelona, España. Coinvestigador, Universidad de Concepción, Chile. Actualmente, miembro del Departamento de Didáctica, Currículum y Evaluación, director del Magíster en Didáctica.

Carmen Claudia Acuña Z. es doctora en ciencias sociales por la Universidad de Chile. Coinvestigadora de la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente, delegada de la Dirección de Equidad de Género y Diversidad, académica Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación.

Laura Torres R. es doctora en ciencias biológicas por la Universidad de Concepción de la Coinvestigadora, Universidad de Concepción, Chile. Actualmente, directora del Departamento de Ciencias Básicas.