

LOS RETOS EN LA RENOVACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE LA INNOVACIÓN

Abigail Gama Melecio

Coralia Juana Pérez Maya

Maritza Librada Cáceres Mesa

Maricela Zúñiga Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en México tiene entre uno de sus propósitos centrar los procesos educativos en el aprendizaje por lo cual se ha potenciado la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior a partir de considerar como su objetivo general, la formación de comunidades y redes de académicos orientadas a la innovación de las prácticas docentes, centradas en el aprendizaje y del diseño y en la construcción colectiva del conocimiento en el Estado de México.

DESARROLLO

Se debe explorar que se está entendiendo por innovación para Pereira (2014) exponer su significado hay que partir de una mirada universal integradora de las interpretaciones, de innovación, en la diversidad de culturas científicas, que existen. De lo contrario solo tendríamos una elaboración de textos con citas de autores que trabajan la innovación como un discurso con estatus de teoría de alcance intermedio, como la de la cultura científica empírico analítica. El mismo autor señala:

Desde la perspectiva gnoseológica crítica por innovación se entiende a la actividad encargada de crear algo que altere o modifique o supere tipos de realidades; ya sea haciéndolo parcialmente, con un de los elementos o componentes, de un fenómeno o micro sistema, que ya existe en estado de perturbación, o a partir

de una causalidad genere nuevos hechos de manera controlada; o lo reemplace adaptando, un modelo foráneo, o construyendo otros sistema abierto con sus hechos particularizantes; o construyendo otro tipo de totalidad con su complejidad determinante, que supere históricamente, a la realidad dominante, acorde con las circunstancias.

Innovar consiste en crear modificaciones creando nuevos hechos, De dicho significado se pueden inferir cuatro tipos de innovaciones (Pereira, 2014).

León y López López (2014) en su artículo “Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios” presentan los resultados de un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación. Programa de Estudios y Análisis 2009. Según los autores la innovación educativa trasciende el plano individual “para proyectarse en el ámbito organizativo y cultural de la institución universitaria”. Por lo cual el sustento de la evaluación se centra en tres ejes el apoyo institucional, la formación docente y el cambio de concepciones en que se apoya la enseñanza universitaria. Se establecen las dimensiones las cuales están planificadas como diseño, desarrollo, evaluación e impacto y los ítems para la evaluación de proyectos innovación docente universitarios. Vale la pena resaltar dentro de las conclusiones que “La falta de formación, apoyo y reconocimiento de la innovación docente podría conducir a la relegación o extinción de ésta, máxime cuando, como hemos señalado, no responde a una necesidad sentida por los docentes. Un sistema de evaluación que no contemple el trabajo realizado en innovación docente es una invitación a su devaluación y a la falta de compromiso con la mejora de la práctica” e incluyen que debe incluirse, lo que actualmente se tiende a contemplar en la actividad investigadora los proyectos de innovación, vinculando así la innovación docente con la motivación, formación y evaluación del profesorado como señala Michavila (2009).

Y además concluyan los citados autores que “Gestionar y poner en marcha proyectos de innovación docente de

calidad no implica, necesariamente o exclusivamente, incrementar la financiación, sino cambiar la forma de entender la práctica docente universitaria, mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, flexibilizar la organización y funcionamiento de la institución universitaria, adaptar los sistemas de evaluación del profesorado, y apostar por un profesorado competente y cualificado que trabaja de manera coordinada y colaborativa para mejorar su actividad docente”.

Díaz-Barriga Arceo (2010) apunta que “El profesor aparecía como responsable último del eventual éxito de las innovaciones, pues se le responsabilizaba de concretar el cambio didáctico en el aula. Pocos se cuestionaban cómo aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Tampoco se entendía o indagaba sobre la forma en que los profesores intentaban llevar las innovaciones a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo impone. Tal vez se suponía que los docentes estarían convencidos de entrada de las bondades y ventajas de las innovaciones, sin pensar que también podrían darse casos de oposición, resistencia o boicot en los procesos de cambio curricular”. Contempla “Algunos estudios sobre los retos que enfrentan los docentes en torno a la innovación del currículo”.

Algunos estudios realizados sobre los retos que enfrentan los docentes en torno a la innovación del currículo y revisados por la autora (F. Díaz-Barriga y Lugo, 2003), Caamal, F. y P. Canto, (2009), “Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, septiembre, Veracruz, México. Díaz-Barriga, F. y E. Lugo, (2003), “Desarrollo del currículo”, en Díaz-Barriga, A. (coord.), La investigación curricular en México. La década de los noventa, México, comie/sep/cesu (La Investigación Educativa en México 1992-2002), vol. 5, cap. 2, pp. 63-123. Gros, B. y P. Lara, (2009), “Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya”, en Revista

Iberoamericana de Educación, núm. 49, pp. 223-245. Latapí, P. (2003), ¿Cómo aprenden los maestros?, México, Secretaría de Educación Pública (Cuadernos de Discusión, 6). Martínez, L., D. Toledo y R. D. Román, (2009), “El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE. La metodología aplicada ha sido en su mayoría, los estudios casuísticos reportados en México han consistido en la aplicación de encuestas y entrevistas, sólo en algunos casos se recurre a observaciones en el aula o a estudios que permitan una mirada amplia, comprehensiva y a largo o mediano plazo del proceso de implantación. El reto que plantea es “Habrá que construir al mismo tiempo una agenda de investigación, que abarque nuevos objetos de estudio, abordajes teóricos e instrumentos originales para estudiar de primera mano la realidad educativa en torno a procesos, sistemas y actores involucrados”.

Chacón (2013) muestra “el proceso y contexto de aplicación de una estrategia de enseñanza en el curso-taller de Metodología de la investigación cuantitativa, que se imparte en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, y que se basa en tres ejes transformadores del aprendizaje: el pensamiento complejo, la vinculación con la investigación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El análisis de los resultados es de carácter descriptivo cuantitativo y cualitativo. con Proyecto Aula se logró una mayor integración de conocimientos, habilidades y actitudes en todo el proceso, en tanto que el estudiante asume un papel más activo, comprometido y creativo en su propio aprendizaje. El Proyecto Aula implica procesos de evaluación del aprendizaje más integrales y procesuales. Sin duda, las propuestas de cambio provocan diversos sentimientos en los profesores, uno de ellos es el temor a la incertidumbre.

Zambrano-Ramírez (2016) en “Aprendizaje complejo en la educación superior ecuatoriana” escribe que “... el enfoque basado en problemas precisa de un diseño curricular e instruccional que ponga en el centro la complejidad los problemas de la vida real y

los traduzca en procesos de aprendizaje que integren y desarrollen las habilidades requeridas para resolverlos. Los componentes son las tareas de aprendizaje, información de soporte, información procedimental y práctica de partes de tarea. Los pasos los constituyen del diseño instruccional para el aprendizaje complejo son: 1. Diseño de tareas de aprendizaje 2. Desarrollo de instrumentos de evaluación 3. Secuencia de tareas de aprendizaje Información de soporte 4. Diseño de la información de soporte 5. Análisis de las estrategias cognitivas 6. Análisis de modelos mentales Información procedimental 7. Diseño de información procedimental 8. Análisis de reglas cognitivas 9. Análisis del conocimiento prerequisite Práctica de partes de tareas 10. Diseño de la práctica de partes de tarea. Propone que los programas de educación superior podrían enfocarse en el aprendizaje de problemas reales y en el perfeccionamiento del talento humano, afrontar los desafíos provenientes desde otras perspectivas como la complejidad, el uso de las TIC, la globalidad, entre otros, mientras se desarrolla adecuadamente las habilidades de los estudiantes para una carrera en cuestión, lo cual sin duda constituye un reto para toda la educación superior.

En la tesis doctoral de Cerecero (2016) se pregunta "¿Qué sentido le dan los docentes de lenguas a su práctica cuando se someten a procesos reflexivos y de investigación? ¿Es posible que logren resignificar y modificar su práctica educativa a través de una práctica reflexiva? ¿La aplicación de un modelo de práctica reflexiva apoyado en la mediación, es una solución factible para lograr el empoderamiento del docente respecto a su práctica y promover la emancipación de la práctica del docente de lenguas?". Se sustenta en dentro de las teorías socio-críticas con la aplicación entre ellas la investigación-acción y por lo tanto, también la práctica reflexiva. Se considera que el proceso de I-A de los factores políticos, económicos, sociales y culturales influye tanto en la construcción de la teoría como de la práctica. Dentro de las reflexiones finales de la autora se propone tener en cuenta en los procesos de innovación educativa que "la práctica reflexiva no se refiere únicamente a pensar en lo ocurrido; abarca el pensamiento retro-proyectivo y el proyectivo. Es

decir, analiza el pasado para entender su presente, observa su situación actual para comprender donde se encuentra y a partir de ese punto proyectar el futuro que desea alcanzar". "El principio rector de la práctica reflexiva mediada está en favorecer la autonomía y profesionalización de los docentes, al mismo tiempo que se comparten experiencias, conocimientos y reflexiones con otros sujetos involucrados. Uno de los puntos a trabajar en el proceso reflexivo es crear consciencia en los docentes de la necesidad de mejorar aspectos relacionados con ellos mismos y no sólo respecto a cuestiones pedagógicas".

Marcalef (2011) en sus conclusiones destaca que "La innovación y el cambio no dependen del área de conocimiento si no del interés, la creatividad y el esfuerzo de las personas involucradas docentes y alumnos. El reto es llegar a desarrollar comunidades de indagación en las que las mejoras se asuma como una actitud y posicionamiento se necesita investigar no solo lo qué aprenden los docentes si no también cómo aprenden".

Una de las respuestas a cómo se construye el conocimiento y qué puede hacer el profesorado para favorecer esta construcción, asignando al alumnado un papel activo y de interacción con el mundo que les rodea y con sus compañeros, la encontramos en el aprendizaje colaborativo o cooperativo, que tiene lugar cuando un grupo de personas trabajan juntas en la resolución de problemas o en tareas particulares de forma colaborativa, de manera que cada estudiante aprende más de lo que aprendería individualmente (Johnson *et al.*, 1998; Panitz, 1999; Slavin, 1990; Teasley y Roschelle, 1993). Asimismo, dentro de las diferentes propuestas de aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo es el que mayor grado de colaboración y reciprocidad requiere (Dillenbourg, 1999; Laal y Laal, 2012; Smith y MacGregor, 1992; Suárez y Gros, 2013). Las prácticas y metodologías de aprendizaje colaborativo en la educación superior se han circunscrito habitualmente al trabajo en pequeños grupos en el aula o a la realización de tareas grupales no presenciales, donde el profesorado tenía dificultades en mantener el contacto y la posibilidad de

seguimiento del proceso colaborativo. En el contexto del aprendizaje colaborativo, la introducción de los edublogs permite:

Trabajar de forma colaborativa en la distancia, desde diferentes lugares y a cualquier hora; posibilitar en un mismo espacio tanto procesos de comunicación en tiempo real, como de comunicación asincrónica y no simultánea entre usuarios;

ampliar el grupo de aprendizaje a una comunidad de aprendizaje;

y materializar y visibilizar el proceso de aprendizaje colaborativo, permitiendo al

profesorado una mejor supervisión de las interacciones del grupo.

Los cambios metodológicos en la educación superior deben suponer también cambios en las formas de evaluación, porque sin cambios en las formas de evaluación, son difíciles de conseguir los cambios metodológicos. Un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes exige pues una forma acorde de evaluación, como es la formativa. Debe destacarse que “El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos (Salinas, 2004). En este sentido, la opinión del estudiantado que forma parte de las experiencias de innovación que se llevan a cabo en Educación Superior resulta de gran utilidad para el profesorado que las pone en práctica”. El edublog ha fomentado la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos, ha dado protagonismo al alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje y ha facilitado la comunicación y el aprendizaje entre el alumnado a través de los comentarios de los compañeros, los cuales también han contribuido a su aprendizaje. El edublog ha fomentado la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos, ha dado protagonismo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha facilitado la comunicación y el aprendizaje entre el alumnado a través de los comentarios de los compañeros, los cuales

también han contribuido a su aprendizaje. El uso de edublogs se asocia con una actitud docente preocupada por compartir conocimientos con el alumnado, ampliar el aprendizaje más allá del aula a través de un espacio no presencial e implicar al alumnado en un aprendizaje autónomo y colaborativo.

En este cierre parcial sobre la innovación educativa a tener en cuenta en el cambio y la mejora de las prácticas docentes hay que destacar que se debe contemplar

- La profesionalización del docente
- La interiorización del cambio por los docentes, alumnado y directivos
- Contemplar el uso de las TIC de acuerdo al uso que le da el alumnado
- Los cambios metodológicos deben suponer cambios en la evaluación y aplicar la formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- La aplicación de la teoría crítica a través de la I.A
- Que influyen diferentes factores
- Qué y cómo aprenden los docentes
- El reto es abarcar nuevos objetos de estudio, abordajes teóricos e instrumentos originales para estudiar de primera mano la realidad educativa en torno a procesos, sistemas y actores involucrados
- La innovación y el cambio no dependen del área disciplinar
- La innovación es posible en los procesos de formación docente (UNESCO, 2006).

Mientras que las transformaciones apuntan hacia la superación de la calidad vigente o naturaleza del acto educativo para construir otro cualitativamente diferente, es decir, otro tipo de acto pedagógico-acto administrativo –de bienestar y servicio social– y por lo tanto, otro proceso educativo institucionalizado, con otra calidad. Los propósitos de la innovación tienen que

ver con los progresos que haya que construir con el acto pedagógico, o a él, para que, durante su realización, se creen las condiciones que posibiliten construir el desarrollo personal hacia uno de tipo humano y de proceso social, político, cultural e intelectual emancipador que el contexto está exigiendo.

La innovación trascendente nace en micro-espacio educativo y con algunos docentes. Los docentes, que nunca han realizado investigaciones educativas en una cultura científica en la institución educativa, consideran que no se puede generar innovaciones en el trabajo formativo encaminado a ayudar a formar actores autónomos críticos de cualquier cultura debido a la reproducción social de las escuelas. Argumentan que eso es imposible dado que lo asumen desde una pedagogía tradicional que se centra en el nivel reproductivo del aprendizaje y en un curriculum centrado en disciplinas desarticuladas con el desarrollo de las habilidades mecánicas que se gestan en los talleres de entrenamiento o las clases instruccional o neo-instruccional. El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación. La innovación avanza, no de manera lineal sino por desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos. La transformación interna comienza a partir de creaciones con la participación de las comunidades de aprendizajes de docentes y estudiantes, primero casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido primero a algunos individuos, y que aparecen como desviaciones con relación a la normalidad. Si no se atrofia la desviación, entonces, en condiciones favorables formadas generalmente por crisis, puede paralizar la regulación que la frenaba o la reprimía y luego proliferarse de manera epidémica, desarrollarse, propagarse y volverse una tendencia cada vez más potente que produce una nueva normalidad. O de lo contrario aplicar nuevas acciones que contribúan al cambio y mejora del aprendizaje. Así ha sucedido con todas las aportaciones que se han generado en el ámbito educativo

Conclusiones

Los retos de las innovaciones se sintetizan en las ideas de Albert Einstein

No pretendamos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo. La crisis es la mejor bendición que puede sucederle a personas y países, porque la crisis trae progresos. La creatividad nace de la angustia, como el día nace de la noche oscura. Es en la crisis que nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias. Quien supera la crisis, se supera a sí mismo sin quedar “superado”.

Quien atribuye a la crisis sus fracasos y penurias, violenta su propio talento y respeta más a los problemas que a las soluciones. La verdadera crisis, es la crisis de la incompetencia. El inconveniente de las personas y los países es la pereza para encontrar las salidas y soluciones. Sin crisis no hay desafíos, sin desafíos la vida es una rutina, una lenta agonía. Sin crisis no hay méritos. Es en la crisis donde aflora lo mejor de cada uno, porque sin crisis todo viento es caricia. Hablar de crisis es promoverla, y callar en la crisis es exaltar el conformismo.

En vez de esto, trabajemos duro. Acabemos de una vez con la única crisis amenazadora, que es la tragedia de no querer luchar por superarla.

La posibilidad de innovar está sujeta a: disponer de una idea que mejore las cosas, unas personas bien formadas y competentes, dispuestas a llevarla a cabo a través de un trabajo colaborativo y unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y la apoyen.

BIBLIOGRAFÍA

Cerecero, I. (2016) Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas.

Caamal, F. y P. Canto, (2009), "Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, septiembre. Veracruz, México

Chacón Reyes, J. (2013). Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de "proyecto aula" de la universidad veracruzana. RMIE, 2013, VOL. 18, NÚM. 58, PP. 735-768

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, issue-unam/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. <http://ries.universia.net>

Díaz Barriga, Ángel (2003). Volumen 5: La investigación curricular en México: La década de los noventas. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v05.pdf

Gros Salvat, B., & Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49, 223-245. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/681>

Marcale, L. (2011). Los encuentros de innovación en educación universitaria. Un entorno para el aprendizaje cooperativo del profesorado y el alumnado. Universidad de Alcalá.

Martínez, L., D. Toledo y R. D. Román (2009), "El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería", Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, septiembre, México

Michavila, F. (2009): La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Extra 1, 3-8.

Latapí Sarre, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Recuperado de: www.oei.es/historico/docentes/articulos/como_aprenden_maestros_latapi.pdf

León Guerrero, M^a José Universidad de Granada; LÓPEZ LÓPEZ, M^a del Carmen Universidad de Granada. Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios. *Estudios sobre Educación*, [S.l.], v. 26, p. 79-101, mayo 2015. Disponible en: <<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1862>>. Fecha de acceso: 20 abr. 2018 doi:<http://dx.doi.org/10.15581/004.26.79-101>.

Pedroza, R. (2017). Proyecto de Investigación de las Comunidades de Aprendizaje para la Renovación de los Procesos de enseñanza y Aprendizaje de la Educación Superior. Recuperado de: <https://promepca.sep.gob.mx/solicitudescas/login.aspx>

Pérez, Molina, J., Valencia, A. y Gómez, F. (2016). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/567/56746946024.pdf>

Romero, H. (2015). Modelos de Innovación Cultural según el Tipo de Campo de Cultura Científica y su Papel en el Trabajo Formativo. Recuperado de:

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1284>

UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>

Zambrano-Ramírez, J (2016) Aprendizaje complejo en la educación superior ecuatoriana. Recuperado de: http://www.academia.edu/28940752/Aprendizaje_complejo_en_la_educaci%C3%B3n_superior_ecuatoriana