

Inovação no ensino superior

Estudos em contexto ibero-americano

Innovación en educación superior

Un informe iberoamericano

Coord.
Bernarda Pupiales Rueda
Adela de Castro
Susana Gonçalves

Inovação no Ensino Superior: Estudos em contexto ibero-americano
Innovación en Educación Superior: Un informe iberoamericano

Coordenação/Coordinación: Bernarda Pupiales Rueda, Adela de Castro, Susana Gonçalves

ISBN: 978-989-54277-8-9 (impresso)

ISBN: 978-989-54277-9-6 (ebook)

DL: 458716/19

©2019, CINEP/IPC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser impressa, fotocopiada, ou reproduzida ou utilizada de alguma forma ou por meio mecânico, eletrónico ou outro, ou em qualquer espaço de armazenamento de informação ou sistema de busca eletrónico sem permissão por escrito dos editores.

Paginação, grafismo e capa: Fernanda Romão/CINEP; JJMC

Foto da capa: Teresa Valente

Impressão: Várzea da Rainha, Lda

Em colaboração com



cinep

CENTRO DE INOVAÇÃO E ESTUDO DA
PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

www.cinep.ipc.pt

cinep@ipc.pt



www.uninorte.edu.co/

Conteúdo/Contenido

Apresentação/Presentación 1

Capítulo 1. Imaginarios sobre innovación pedagógica: Una investigación en instituciones de educación superior de Portugal y Colombia

Bernarda Elisa Pupiales Rueda 3

Capítulo 2. Inovação pedagógica, mudança e literacias

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso 13

Capítulo 3. La innovación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: Concepciones y tendencias

María Alexandra Rendón Uribe 47

Capítulo 4. Imaginarios sobre innovación pedagógica en la Universidad del Norte

Adela de Castro y Ana Carolina Moreno 105

Capítulo 5. Mudança pedagógica e apoio insituacional ao ensino: Um estudo no contexto português

Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, Cristina Pereira Vieira, José António Moreira, José Luís Coelho da Silva, Maria Judite Almeida e Susana Gonçalves 133

Capítulo 6. Concepciones e imaginarios sobre Docencia e Innovación pedagógica en educación superior. Investigación con el profesorado de la Universidad del Tolima

Bernarda Elisa Pupiales Rueda y Gloria Marcela Flórez Espinosa 193

Coordinadoras/ Coordinadoras 231

APRESENTAÇÃO/ PRESENTACIÓN

Escrever este livro foi um desafio complementar na investigação sobre inovação pedagógica efetuada com a participação de sete instituições de Portugal e da Colômbia. Esta colaboração foi inovadora em todos os sentidos da palavra, e foi enriquecedora de diferentes perspetivas, especialmente a académica e a humana.

Este livro apresenta os resultados dos estudos desenvolvidos por cada uma das equipas envolvidas da primeira fase da investigação onde se estudou o imaginário dos docentes do ensino superior acerca do processo de ensino e aprendizagem e da inovação pedagógica. As conclusões revelam a necessidade cada vez mais premente de sermos inovadores nas práticas de sala de aula e de nos envolvermos em ações de investigação que fomentem a reflexão informada sobre o exercício de ensinar.

Realizar uma investigação em dois países tão diferentes como Portugal, na Europa, e a Colômbia, na América Latina, sem que os investigadores de todas as equipas se conhecessem pessoalmente não foi um processo fácil, mas o desafio valeu o esforço e os resultados confirmam o valor de adotarmos uma perspetiva de conexão permanente com o local e o global, dialogar sobre temas de interesse comum e tirar partido das possibilidades que as tecnologias da comunicação nos oferecem hoje.

Uma nota final e agradecimento às instituições participantes neste projeto: Universidade do Minho, Universidade Aberta /Delegação do Porto, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico de Portalegre, Universidade de Antioquia, Universidad del Norte e Universidade de Tolima.

...

Escribir este libro fue el desafío que complementó el proceso de investigación desarrollado acerca de la innovación pedagógica, llevado a cabo con la participación de siete instituciones de Portugal y Colombia. Se puede afirmar que la experiencia es en sí una innovación en todo el sentido de la palabra, y fue enriquecedora desde diversas perspectivas, especialmente desde la académica, y humana. El libro es el resultado de un trabajo en equipo, en el cual los grupos

de investigación adscritos comparten el resultado de la indagación llevada a cabo en cada una de las instituciones en las cuales desarrollan su labor docente. El interrogante que despejamos en esta primera etapa giró en torno a: ¿Qué significa para el docente impartir docencia en el aula de educación superior? y ¿Cuál es el imaginario del docente acerca de la innovación pedagógica?

Así las cosas, y después de implementar los diferentes instrumentos para el caso, los docentes de las universidades involucradas presentan aquí los resultados, de esta primera parte de la investigación, con datos cualitativos y cuantitativos en los que se pueden apreciar los imaginarios de los profesores con respecto al concepto de innovar. Sus conclusiones acercan cada vez más el concepto de innovar en educación superior al hecho de implementar buenas prácticas e investigaciones de aula que ayudan a reflexionar sobre el ejercicio de la docencia.

La verdad no fue fácil llevar a cabo una investigación en dos países tan disímiles, uno europeo y otro ubicado en el cono sur, esto sin siquiera conocernos personalmente; Sin embargo, asumimos el reto y hoy por hoy, reconfirmamos que el esfuerzo valió la pena. De la experiencia nos hemos fortalecido como equipo y esperamos continuar buscando respuestas respecto a otros interrogantes que surgen en el ejercicio de la profesión docente. Pensamos que el desarrollo docente debe tener una perspectiva de conexión permanente tanto con lo local y lo global, en torno a temas que amerite un interés común.

Así, sin más, les animamos a investigar en red, para aprovechar la posibilidad que las TIC, nos ofrecen. Agradecemos a cada una de las instituciones participantes, entre ellas: Universidade do Minho, Universidad Abierta/ Delegación do Porto, Instituto Politécnico de Coímbra, Instituto Politécnico de Portalegre, Universidad de Antioquia, Universidad del Norte y Universidad del Tolima.

Bernarda Elisa Pupiales Rueda

Adela de Castro

Susana Gonçalves

**IMAGINARIOS SOBRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA:
UNA INVESTIGACIÓN EN INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR DE PORTUGAL Y COLOMBIA**

Bernarda Elisa Pupiales Rueda

Nota biográfica

Bernarda Elisa Pupiales Rueda

Docente Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciada en Humanidades, Universidad de Nariño-Colombia. Magíster en Formación permanente, Doctorada por la Universidad Complutense de Madrid-España. Directora Red Internacional de Investigación en Innovación Educativa. Postdoctorada por la Universidad de Lisboa-Portugal. Ponente nacional e internacional. Investigadora Grupo Edu-Física.

IMAGINARIOS SOBRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: UNA INVESTIGACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE PORTUGAL Y COLOMBIA

Bernarda Elisa Pupiales Rueda

La educación superior presupone la formación de profesionales con capacidad de pensamiento y de acción, lo cual se logra a través de una pedagogía que tenga en cuenta las necesidades del contexto y que, partiendo de ella, logre con los estudiantes la relación teórico-práctica del saber en la comunidad en la cual se desarrolla dicha formación. En este momento, se puede afirmar que se ha trasegado con todo tipo de dificultades en el proceso de formación y quizá una de las más importantes es la que permite que el docente sea facilitador del aprendizaje y, la segunda, que el estudiante asuma el compromiso de aprender. Lo anterior pese a que todas las personas, sobre todo en edades tempranas, tienen un amplio potencial de aprendizaje (aprender y desarrollarse).

Ante esta perspectiva, Román (2011) propone una refundación de la escuela, en la cual el aprender a aprender tiene que ver con el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos, y con el fortalecimiento de capacidades y valores; así, propone la necesidad de alejarse de los paradigmas clásicos, como el conductor, en vista de que ha servido a la sociedad industrial, pero no a la sociedad del conocimiento. En esta medida, se estima que repensar la formación lleva a repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se erige como una posibilidad para la mejora del proceso y, por ende, de la calidad de la educación superior. Esto en vista de que durante siglos se ha optado por un continuismo en la utilización y abuso de la clase magistral que, sin demeritarse del todo, constituye un método tradicional que fortalece un proceso de formación cuya base es la repetición y la difusión de conocimientos, fórmulas y teorías; método del que resulta necesario alejarse, si se trata que el estudiante logre el acceso al conocimiento de calidad.

A partir de este presupuesto, surge el interrogante respecto al tema: ¿Qué sucede en cuanto al proceso pedagógico en el aula en la educación superior? ¿Se continúa aplicando la pedagogía tradicional? ¿Cómo se percibe la innovación pedagógica en el aula? A partir de estos cuestionamientos, la Universidad del Tolima propuso construir un equipo de investigadores de diversos países e instituciones con el objetivo de indagar sobre el tema, en cada una de las instituciones adscritas al proyecto.

Se propuso constituirse en una red de investigación sobre pedagogía, y se convocó a participar. Entonces se logró que once instituciones de España, Portugal y Colombia asumieran el reto de trabajar colaborativamente, en busca de respuestas a los interrogantes planteados, por lo que cada grupo de investigación debía indagar en la institución en la que labora.

Entre las instituciones que asumieron el reto de investigar en red se encuentran: De Portugal están el Instituto Politécnico de Coímbra, el Instituto Politécnico de Portalegre, la Universidade do Minho, la Universidade Aberta de Lisboa, la Universidade Aberta, Delegación do Porto; de Colombia se adscribieron la Universidad del Norte, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Tolima. Las tres instituciones españolas, al final, se retiraron; sin embargo, de ellos se recibió el apoyo que se necesitaba para iniciar la experiencia de investigar en red.

La investigación se desarrolló a través de nueve grupos y centros de investigación, adscritos a instituciones de educación superior de Portugal y Colombia, entre los cuales se encuentran:

- Grupo Desarrollo Psicosocial, Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales, de la Universidad de Miño;
- Unidad Móvil de Investigación en Estudios de lo Local, de la Universidad Abierta;
- Área de Estudios y Planeamiento, de la Universidad Técnica de Lisboa;
- Núcleo de Estudios e Innovación en Pedagogía, de la Universidad de Miño;
- Centro de Innovación y Estudios en Pedagogía en la Enseñanza Superior, del

Instituto Politécnico de Coímbra;

- Grupo Educación, Lenguaje y Cognición, de la Universidad de Antioquia;
- Grupo de Investigación Lenguaje y Educación, de la Universidad del Norte
- y el grupo de Edu-Física, de la Universidad del Tolima.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia de la didáctica en el proceso de formación radica en que de ella depende el acceso y la motivación hacia el conocimiento de un buen porcentaje de estudiantes, razón por la cual se espera que todo cuanto se desarrolla, propone y gestiona en el proceso, tanto en el aula como fuera de ella, debe ser pedagógico; es decir, que conlleve la motivación y participación del estudiante para mejorar el acceso al conocimiento.

En esta medida, la investigación gira en torno a conocer y comprender cómo los docentes de educación superior perciben lo que institucionalmente se conoce como innovación educativa y qué representa para el profesor hacer docencia en dicha etapa de formación. Así, se generan dos preguntas problema: ¿Qué significa desarrollar la docencia en educación superior? y ¿Cómo concibe el docente de educación superior la innovación pedagógica?

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Señalan Gómez y Sobrino (2015), que: “Una innovación no es solo un cambio; existen otras características asociadas a ese cambio que hacen que esa innovación adquiera un carácter propositivo e intencional, lo cual apunta al mejoramiento del proceso y experiencia de aprendizaje del estudiante” (p. 21).

Continuando con esta idea, la innovación pedagógica está siendo un referente para quienes tratan una visión menos compartimentada de la educación e, igualmente, como respuesta a los desafíos de cambio que se gestan en todo sentido y que van desde la ciencia, la tecnología, la política, hasta la economía y lo social. De esta manera, al investigar sobre el estado de la innovación en la educación superior se orienta hacia una reflexión en torno a: cómo definen los docentes el hacer docencia en la universidad. Así las cosas, el tema conlleva

conocer desde qué perspectiva los docentes asumen la docencia y cuál es el imaginario del docente sobre la innovación pedagógica en el aula.

A continuación, se describe el desarrollo de la investigación, aplicada en cada institución de educación superior. Cabe anotar que uno de los grupos indagó sobre las estructuras de apoyo que existen en las instituciones de educación superior, como complemento del tema central de la investigación y en concordancia con el desarrollo del tema de innovación que se presenta actualmente en Portugal.

Instituciones de educación superior de Portugal

Las instituciones participantes de Portugal fueron: Universidad de Miño, Universidad Abierta e Instituto Politécnico de Coímbra.

Por su parte las Universidad de Miño, *Universidade Aberta* e Instituto Politécnico de Coímbra crearon un grupo conformado por Vieira, Vieira, Moreira, Coelho da Silva, Almeida y Gonçalves. Dicho grupo complementó el tema central de la indagación y desarrolló una investigación sobre las estructuras de apoyo a la enseñanza (EAE) existentes en el ámbito de la educación superior pública en Portugal.

La investigación de las universidades en mención se planeta de tipo descriptivo y exploratorio. En este caso los docentes en mención proponen y desarrollan un subproyecto de investigación, denominado “Estructuras de Apoyo a la Enseñanza y Reconfiguración de las Culturas Pedagógicas”. Para ello, se levantó información sobre las EAE centrales o locales imbricadas en Portugal, existentes en el año 2016. La indagación se desarrolló a través de la consulta de las páginas Web de veintitrés instituciones de educación superior públicas (doce universidades y once institutos politécnicos). Se indagó en las unidades orgánicas (escuelas/facultades/institutos) y como resultado se identificaron quince EAE en las instituciones investigadas. Como complemento para la investigación, se elaboró un guion de apoyo, análisis y creación de EAE, que integró diversas vertientes de las estructuras y sirvió para el acopio de la infor-

mación de las páginas Web institucionales.

De otro lado, se realizó el análisis de la percepción de los docentes sobre las EAE y de las ventajas que estas señalan; además, se indagó sobre los factores que dificultan o facilitan su desarrollo. La información se acopió a partir de un cuestionario que debieron responder parte de los docentes de forma anónima.

Cardoso (del Instituto Politécnico de Portalegre) por su parte asume la investigación a partir de descubrir cuál es la percepción de los docentes de este instituto sobre innovación pedagógica. Las respuestas se solapan en los nuevos horizontes de innovación, desde los cuales responden los docentes a los cambios evidenciados a partir de la trilogía dialéctica existente entre la sociedad, el profesor y el estudiante.

Instituciones de educación superior de Colombia

Por otro lado, la Universidad de Antioquia está representada por Rendón Uribe, quien plantea dos preguntas de investigación: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre innovación en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia? y ¿Cuáles son las experiencias innovadoras, los factores asociados y las posibles tendencias de dichas innovaciones, desarrolladas en el interior de la Facultad de Educación? La investigación fue desarrollada a partir de un modelo de investigación cualitativa, con un estudio de caso y es de tipo exploratorio/descriptivo.

En ella, se utilizaron técnicas de acopio, tales como la encuesta, la entrevista, la revisión documental, además del análisis de contenido. La población la constituyeron los profesores vinculados de tiempo completo y profesores que prestan sus servicios a la facultad mediante contratación tipo cátedra. Por tratarse de un estudio exploratorio se utilizó el muestreo no probabilístico; la muestra fue discrecional y la unidad de análisis dependió de quienes respondieron voluntariamente a la encuesta inicial, se indagó a 124 docentes.

Por su parte, con la asesoría de su Centro para la Excelencia Docente (CEDU), la Universidad del Norte investigó a partir del interrogante: ¿Cuáles son las

concepciones sobre innovación educativa en educación superior de docentes de la Universidad del Norte que hubieran participado en el Concurso de Innovación Pedagógica?

Así, De Castro y Moreno desarrollaron el marco teórico, que presenta una visión sobre la innovación pedagógica en el siglo XXI; además, presentaron una revisión de literatura actualizada sobre lo que se consideran imaginarios en la investigación social; desarrollaron la indagación a partir de un modelo de investigación de corte cualitativo, de tipo exploratorio. En la investigación entrevistaron a 33 docentes, que reunieran la condición relacionada con haber participado en el Concurso de Innovación Pedagógica, desarrollado en la universidad en mención.

En la Universidad del Tolima, las profesoras Pupiales Rueda y Flórez Espinosa (2016) plantearon la idea del proyecto como una experiencia novedosa en el ámbito de la investigación, en vista de que no existía certeza de encontrar eco en los docentes europeos. Sin embargo, el resultado fue óptimo y, una vez conseguido, el grupo de investigadores de ambos países propuso las bases teóricas y metodológicas del proyecto de investigación, cuyo tema central fue la “Innovación pedagógica en la educación superior”. La Universidad del Tolima efectuó la coordinación general del proyecto y convocó la participación de los investigadores. Así las cosas, a través de los grupos de investigación se desarrolló el proyecto a partir de un proceso de trabajo colaborativo entre las instituciones adscritas a la investigación.

En la investigación desarrollada por las docentes de la Universidad del Tolima, se indagó con 180 docentes respecto a dos interrogantes: ¿Qué significa desarrollar docencia en educación superior? y ¿Cómo conciben los profesores la innovación pedagógica? Se trató de una investigación cualitativa de tipo exploratorio en la que participaron docentes de diversas facultades de la Universidad del Tolima. El acopio de la información se desarrolló a partir de la aplicación de encuestas y la realización de entrevistas en profundidad a los docentes.

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN CONJUNTA

Indagar sobre el imaginario que tienen los docentes en torno a la idea de innovación pedagógica y respecto a qué significa hacer docencia en la educación superior.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CONJUNTA

La investigación se plantea de corte etnográfico y en ella participaron siete grupos y centros de investigación de las instituciones adscritas al proyecto; de ellos, cuatro grupos pertenecen a instituciones de educación superior de Portugal y tres a universidades de Colombia. El objetivo de la investigación consistió en conocer la perspectiva de innovación que tienen los docentes de las instituciones participantes, para ello se diseñó y gestionó una encuesta para identificar el imaginario que, sobre innovación pedagógica, tienen los docentes.

En general, los siete grupos de investigación de las instituciones participaron en la investigación a través de diversas actividades, entre ellas la construcción del marco teórico, del cuestionario central, del texto inicial sobre imaginarios; además, el grupo de investigación de la Universidad de Miño investigó sobre la importancia de la gestión de los estamentos institucionales EAE, con el objetivo de indagar sobre la importancia que tienen dichas disposiciones para fortalecer las experiencias de innovación en las instituciones.

Así las cosas, cada grupo investigó en la institución en la que desempeñan la actividad docente e investigativa los autores. Los grupos lograron aplicar la encuesta con una cobertura de un 80 % de los docentes de cada institución; dicha encuesta se aplicó, en líneas generales, a los docentes del ámbito de las Ciencias Humanas. Este no es el caso de UniAntioquia y Uninorte.

REFERENCIA

Román Pérez, M. (2011). Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Conocimiento. Recuperado de: <https://entornovirtualexpresivo.files.wordpress.com/2015/05/aprender-a-aprender1-4.pdf>

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA,
MUDANÇA E LITERACIAS**

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

Nota biográfica

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

Doutorado em Línguas e Literaturas Modernas, na especialidade de Literatura Comparada (Literatura e Cinema), pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Linguagem e da Comunicação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, é professor do Ensino Superior desde 1995. Foi Diretor da ESECS entre 2010 e 2018 e Subdiretor do Mestrado em Media e Sociedade. É investigador da C3i, Centro de Investigação do IPP e do Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa. Foi Presidente da ARIPESE, Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação.

Possui como principais áreas de lecionação e de investigação as Ciências da Linguagem e da Comunicação, Inovação Pedagógica, Literacias e Educação, e Literatura e Cinema, no âmbito das quais tem publicado artigos científicos e apresentado comunicações, em Portugal e em vários países. Em 2016 publicou o livro *Literatura e Cinema. O Olhar de Jano*. Vergílio Ferreira e o Espaço do Indizível, pelas Edições 70.

É membro de várias organizações e associações internacionais, bem como membro do conselho editorial de revistas internacionais nas áreas das Ciências da Linguagem e da Comunicação, Literatura Comparada, Literatura e Cinema, Literacias e Educação.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, MUDANÇA E LITERACIAS

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

Resumo

O principal objetivo deste estudo foi descortinar quais são os novos horizontes no âmbito da inovação pedagógica que os docentes do Instituto Politécnico de Portalegre identificam e encaram como desafios. Face a paradigmas sociais, culturais e tecnológicos em permanente mutação, pretendemos identificar como se posicionam os professores perante eles, considerando a dimensão da inovação pedagógica.

Nesta investigação aplicámos aos docentes do Instituto Politécnico de Portalegre, um inquérito por questionário baseado no modelo padrão deste projeto, reflexo do estado da arte do tema axial neste estudo, a inovação pedagógica no Ensino Superior, e que possui duas questões-chave: 1). O que significa para si lecionar no Ensino Superior? 2). Em que consiste realizar inovação pedagógica na sala de aula? Na análise das respostas constatámos que emergem claramente linhas de pensamento claras sobre a atuação e o perfil do professor no Ensino Superior, os seus desafios contemporâneos e a necessidade de lhes dar resposta, nomeadamente em correlação com um perfil de aluno cada vez mais heterogéneo e de múltiplas competências, bem como de várias dimensões da inovação pedagógica, que incluem os recursos, as estratégias e a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, evidenciam-se novos horizontes na inovação pedagógica que resultam de mudanças na trilogia dialética que inclui a sociedade, o professor e o estudante. Com esta interação, urge repensar o lugar e o tempo de uma causa incontornável, as Literacias, na nossa Casa comum, o Ensino Superior.

No Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei N.º 62/2007, de 10 de setembro), no Título I, Artigo 2.º, Ponto 1, podemos encontrar o ponto

de partida para o presente estudo, quando se estipula: “O Ensino Superior tem como objetivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional” (2008), ou seja, encontramos o pilar do Ensino Superior com uma construção baseada na qualificação dos estudantes, em articulação com uma formação plural, e ainda a missão de produzir e difundir o conhecimento. Com Bolonha, e citando Beraza (2012, p. 17), “O Espaço Europeu de Ensino Superior abriu novos caminhos para definir a orientação dos estudos de forma que estes se adequem às condições e exigências colocadas pela sociedade do conhecimento e a sua consequência imediata de formação ao longo da vida”, afetando a forma como vislumbramos o processo formativo dos estudantes, mas também dos professores, que devem corresponder a estes desafios com competências pertinentes: “As competências docentes levam-nos a analisar a tarefa docente definida em função de saberes e práticas necessárias para exercê-la de forma adequada” (2012, p. 18).

Na verdade, a sociedade do século XXI é profundamente heterogénea, cada vez mais exigente na codificação e descodificação de mensagens devido à sua natureza complexa, multicultural, em permanente voragem tecnológica, com um claro hibridismo discursivo, com diferentes *media* e plataformas de informação interativas, que lançam ao cidadão oceanos de informação, relativamente aos quais este raramente possui o tempo e os instrumentos adequados para os analisar, filtrar e assimilar. Esta nova rede interrelacionada de contextos mereceu a seguinte análise de Flores (2017, p. 2):

É um facto que os contextos culturais, sociais e políticos da profissão docente se alteraram profundamente nas últimas décadas, mas podemos questionar até que ponto as práticas curriculares e pedagógicas dos professores, bem como os seus processos de formação, se foram transformando face aos desafios da era digital em que vivemos. De facto, ao longo das duas últimas décadas, as escolas, e consequentemente os professores, têm sido confrontados com exigências e desafios cada vez mais complexos, nomeadamente o alargamento das suas

responsabilidades e dos seus papéis (em virtude, por exemplo, dos contextos multiculturais em que têm de trabalhar, das alterações ocorridas na estrutura familiar e da expansão das suas funções que ultrapassam o âmbito da sala de aula e da sua disciplina), a crescente influência dos *media* na educação dos alunos, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, o aumento de oportunidades para aprender fora da escola devido ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a crescente burocracia, prestação de contas e escrutínio público, entre outros (Day, 1999; Esteves, 2000, Estrela, 2001; Hargreaves, 2001, Flores, 2011, 2012a).

Estas dinâmicas inexoráveis chegaram ao Ensino Superior, tocando professores e estudantes. Por um lado, os alunos possuem cada vez mais competências digitais, aprendendo, construindo e disseminando informação, através de dispositivos móveis conectados à World Wide Web, usados com cada vez maior frequência e regularidade, permitindo a aprendizagem sem tempo e sem lugar marcados. Por outro lado, estas inovações tecnológicas levam obrigatoriamente a novas práticas na educação. Os jovens desta geração são nativos digitais (Prensky, 2001) e os professores têm, necessariamente, de acompanhar esta vertigem tecnológica e este *novo* aluno, contrariando o que frequentemente ainda se encontra em muitas instituições, ou seja, um afastamento dos professores do processo de integração das TIC na sala de aula, como refere Bonilla (2009). Relembremos, a este propósito, que a UNESCO elenca oito missões do Ensino Superior na *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI*, da qual destacamos:

“Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis (...) incluindo capacitações profissionais (...) mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade”; “prover oportunidades para a aprendizagem permanente”; “Implementar a pesquisa em todas as disciplinas, a interdisciplinaridade; “Criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação à distância até as instituições e sistemas de educação superiores totalmente virtuais”; “Contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade (...) cidadania democráti-

ca, (...) perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas”; “Novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos”. A Comissão Europeia salienta que as instituições de Ensino Superior devem estar em sintonia com estas transformações e pensar de que forma podem incorporá-las (2014, p. 14):

The advent of digital technology in the last two decades has changed the world dramatically, and will continue to do so. Technology is driving major changes in people’s professional and personal lives across Europe and the world, impacting every facet of society and is now an integral part of how most people interact, work, learn and access knowledge and information. New and emerging technologies are already starting to have a transformative effect on higher education provision. There is every reason to harness the potential of these developments to the service of high quality higher education. But to do that effectively we need to both widen and deepen our understanding of how these new technologies and pedagogical tools can be integral part of the way higher education is delivered, and identify what measures can be taken to further stimulate, facilitate and advance it.

Assim, surge uma tripla necessidade de mudança: as instituições de ensino devem compreender os desafios desta nova sociedade da tecnologia e da informação (Pretto, 2009), devem acompanhar as novas facetas e características desta geração imersa em cibercultura e devem proporcionar novas práticas educacionais, protagonizadas por um professor em sintonia com estes desafios. É urgente formar os formadores para esta nova realidade, com as tecnologias de informação e comunicação, a imagem, plataformas de ensino, novos recursos didáticos, sempre com uma utilização baseada no pensamento crítico, dado que não basta a tecnologia, o professor é que é o agente da mudança científica, técnica e emocional. Como bem nota Hargreaves (2005, p. 835), “Os bons professores não são só máquinas bem lubrificadas. São seres emocionais, apaixonados, que comunicam com os seus alunos e conseguem encher o seu trabalho e as suas aulas de prazer, criatividade, desafios e alegrias”.

Contudo, a adoção das novas tecnologias exige, como refere Ponte (2000, p. 74), um exercício reflexivo mais profundo: “Mais do que um simples domínio

instrumental, torna-se necessário uma identificação cultural. De que modo pode esta tecnologia servir ao meu trabalho? De que modo pode ela transformar a minha atividade, criando novos objetivos, novos processos de trabalho, novos modos de interação com os meus semelhantes? O uso crítico de uma técnica exige o conhecimento do seu modo de operação (comandos, funções, etc.) e das suas limitações. Exige também uma profunda interiorização das suas potencialidades, em relação com os nossos objetivos e desejos. E exige, finalmente, uma apreensão das suas possíveis consequências nos nossos modos de pensar, ser e sentir”.

Para esta tripla mudança, um factor mostra-se como fundamental no processo de repensar a inovação pedagógica no Ensino Superior: competências específicas motivadas por uma sociedade em permanente evolução. Como bem observam Conceição e Sousa (2012), baseando-se no conceito de competência segundo diversos autores, nomeadamente, Tardif, Boterf, Roldão, mas sobretudo na obra de Philippe Perrenoud,

Numa época designada como era da globalização, os desafios impostos à sociedade não cessam de aumentar e a aprendizagem constitui um tesouro importante para o desempenho profissional de qualquer indivíduo, face às competências profissionais cada vez mais solicitadas. E o campo educacional não é exceção. Actualmente, os docentes são confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas (2012, p.82).

Neste contexto, o conhecimento de novas Literacias é fundamental. No dia 8 de setembro de 2017, Dia Internacional da Literacia para a UNESCO, foram traçados os seguintes objetivos:

1. To reflect on what it means to be literate in increasingly digitally-mediated societies;
2. To explore effective policies and programmes for literacy skills development in a digital world; and
3. To explore how digital technologies can support progress towards the Sustainable

Development Goal 4, especially Target 4.6 on youth and adult literacy.

De acordo com esta agenda, é extremamente relevante que possamos dar mais atenção a estas competências. No relatório da UNESCO (2013, p. 27) *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies* somos alertados para os desafios das novas literacias:

Novel literacy concepts have evolved during the last decades as a response to the growing power and impact of information, the media, ICTs and the digital world, including: cyber literacy, digital literacy, e-literacy, information literacy, media literacy, news literacy, technology or ICT literacy, and many others. Some of these literacies are more independent, well scoped, and supported by theories and empirical evidence. Others are more novel and interconnected to other compound concepts, such as multi-literacies, trans-literacy, and media and information literacy.

Esta questão revela-se central no nosso estudo e está claramente alinhada com as respostas recolhidas, quer na identificação de uma sociedade dominada pela informação, pelos novos desafios das TIC, do perfil do estudante e da necessidade de permanente atualização dos professores. É aqui que encontramos o âmago neste trabalho sobre inovação pedagógica no Ensino Superior. É aqui que se desenha a inovação, no sentido usado por Miranda e Soares (2016, p. 16): “As práticas pedagógicas inovadoras estão implicadas com o paradigma científico emergente, pois fomentam os postulados de uma pedagogia contextualizada com superação de dicotomia entre sujeito e objeto, objetivo e subjetivo, teoria e prática, e suscita a construção do saber de forma dialógica e criativa.”

Através dos princípios e pressupostos enunciados anteriormente, podemos verificar que o professor do Ensino Superior no século XXI enfrenta novos horizontes na inovação pedagógica e que as competências na área das Literacias possibilitam encarar de forma adequada os seguintes desafios da sociedade contemporânea (Antunes e Gonçalves, 2016, p. 169):

- A volatilidade (e rápida obsolescência) da informação relevante para a abordagem aos problemas que, num mundo em constante mudança, faz sentido tratar ao nível do Ensino Superior;
- A incerteza do futuro próximo, num tempo de supervelocidade, superconexão e máxima imprevisibilidade dos acontecimentos;
- A complexidade do mundo hiperconectado, com difusão de múltiplos pontos de vista, intencionalidades, prioridades, forças e tendências geradoras de mudança;
- A ambiguidade inerente ao excesso e abundância de informação que faz a realidade confundir-se, por incapacidade nossa, com irreabilidade e confusão.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Refletir sobre o impacto da mutabilidade permanente da sociedade contemporânea e da sua natureza multimodal na prática da inovação pedagógica e identificação correlata de desafios dos docentes do Ensino Superior

Objetivos específicos:

- 1. Identificar as esferas de mudança resultantes da interação entre a sociedade, o professor e o estudante
- 2. Analisar os resultados obtidos e alcançar conclusões sobre o conceito de inovação pedagógica e as suas repercussões no exercício docente no Ensino Superior

METODOLOGIA

1. Amostra. O questionário foi enviado a todos os docentes do Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal), que integra a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão, a Escola Superior de Saúde e a Escola Superior Agrária (de Elvas). Dos atuais 211 professores do Instituto Politécnico de Portalegre, 74 responderam livremente ao inquérito, sendo esta a amostra do nosso estudo. Os professores lecionam os 3 níveis de formação do IPP, tendo sido identificadas 18 licenciaturas, 11 mestrados e 10

Cursos Técnicos Superiores Profissionais. Os inquiridos possuem as seguintes categorias profissionais: Professor Coordenador (5,3%), Professor Adjunto (70,3%), Assistente (9,5) e 14,9% são Professores a Tempo Parcial. Quanto à idade, 47,3% tem entre 40 e 50 anos, 36,5% tem mais de 50 anos e 16,2% tem entre 30 e 40 anos.

2. Procedimento. Foi aplicado um questionário baseado no modelo padrão utilizado neste projeto da Universidade de Tolima que pretende recolher dados sobre a inovação pedagógica no Ensino Superior. O inquirido foi enviado aos docentes, solicitando-se que respondessem às perguntas sem recurso a documentos ou bibliografia de suporte, de modo a podermos recolher de forma mais evidente o pensamento e as práticas dos inquiridos. Em simultâneo com a aplicação do questionário foi feito um diagnóstico do estado da arte sobre esta questão, tendo sido recolhidos contributos teóricos e experiências de referência, terminando na análise dos resultados obtidos através do questionário, criando-se um *corpus* de respostas que permitiu alcançar as conclusões do presente estudo.

RESULTADOS

Resultados e análise. Primeira pergunta: *O que significa lecionar no Ensino Superior?* De modo a procedermos à análise das respostas, foram identificadas quatro (4) categorias que evidenciam a presença e o impacto da trilogia da mudança Sociedade – Professor – Aluno: 1. A Esfera do Professor (Desafios e Missão); 2. A Esfera do Aluno (Formação e Capacitação); 3. A Esfera Professor – Aluno (Pedagogia e Relacionamento) e 4. A Esfera dos Valores (Sociais, Políticos, Científicos...).

Categoria 1. A Esfera do Professor (Desafios e Missão). A primeira categoria que assoma a partir das respostas dos inquiridos encontra-se centrada na esfera do Professor e está associada a um conjunto de desafios que consideram pertinentes face à sociedade contemporânea (exigência, dedicação total, permanente investigação, adaptação a novos conceitos e contextos, a sociedade da informação, inovação e adaptação a novas solicitações). Como se defende

no *Report to the European Commission on New Modes of learning and teaching in higher education* (2014, p, 10):

The higher education landscape is undergoing significant change as a result of technological innovations. We are witnessing changes in the way higher education is taught and in the way students learn. While the conventional setting of the lecture hall will continue to form the bedrock of higher education systems, it will be enhanced by the integration of new tools and pedagogies, and it will be complemented by many more online learning opportunities and a greater variety of providers in higher education.

Em segundo lugar, destacam-se algumas das respostas obtidas (o número corresponde à ordem de resposta ao inquérito) que permitem caracterizar o entendimento dos professores sobre o exercício da profissão ao nível dos valores e relevância da sua missão (gosto pela profissão, o desafio, formar profissionais e pessoas, transmitir conhecimentos, formar profissionais para o desenvolvimento, produzir conhecimento, gerir projetos, inovar, responsabilidade, ensinar a reconhecer o mundo):

- 16. Uma oportunidade de construir conhecimento científico e pedagógico e de contribuir para a formação de futuros profissionais em diversas áreas do saber
- 23. Permanente investigação, e permanente necessidade de adaptação e atualização sobre novos conceitos e contextos de informação.
- 40. Partilhar conhecimentos de ponta na área de formação que lecciono, procurando formar futuros profissionais conscientes dos desafios que se colocam ao setor de atividade que estudam e no qual irão desempenhar uma profissão, tendo como principal preocupação sensibilizá-los para um comportamento ético e para a importância de trabalharem sempre em prol do seu desenvolvimento sustentável.
- 41. Significa a oportunidade para partilhar conhecimentos, inovação, criar, estimular e gerir projetos. Significa ainda investigar e produzir conhecimento.
- 63. Atualização e desenvolvimento profissional; desafios constantes devido à evolução do conhecimento; contacto constante com as novas gerações e suas especificidades; evolução nas práticas de formação de profissionais

Categoria 2. A Esfera do Aluno (Formação e Capacitação). Se na categoria anterior o foco das respostas estava centrado no Professor, nos seus desafios e missão, na segunda categoria verificamos um desvio do foco para o Aluno, que se torna central nas respostas. Os inquiridos olham de forma prioritária para a formação e capacitação do aluno, enquanto futuro profissional e pessoa, já não na perspetiva anterior de transmissão do conhecimento, mas sim de focalização desse conhecimento no destinatário (futuro profissional, competências, desenvolvimento pessoal, ferramentas, valências teóricas e práticas, saber investigar, especialização, procura de informação, espírito crítico, capacidade de aplicação, atitudes e competências instrumentais, tornando-se evidente a filosofia de Bolonha associada à mudança de paradigma do professor para o estudante):

- 1. Significa construir o futuro profissional dos estudantes, proporcionando a aquisição de competências e o desenvolvimento pessoal do futuro profissional;
- 8. Criar pessoas com competências avançadas nas diversas áreas do saber com especialização que lhes permitam abordar problemas e modelar soluções com base em técnicas de investigação e de uso do saber e do aprender a saber mais;
- 14. Fundamentalmente, lecionar no Ensino Superior significa ser capaz de desenvolver nos estudantes competências que lhes permitam construir um percurso profissional e/ou empresarial. Para tal, é essencial transmitir-lhes conhecimentos minimamente aprofundados sobre os assuntos relevantes para o perfil a desenvolver, mas simultaneamente desenvolver a capacidade da procura ativa de informação atualizada, o espírito crítico e analítico sobre a informação disponível e, principalmente, a capacidade de aplicar os recursos adequados na implementação de soluções para problemas concretos e de tomar decisões fundamentadas;
- 56. Estimular a reflexão através da disponibilização de ferramentas e teorias que permitam a construção de uma base sólida de conhecimentos;
- 66. Promover o desenvolvimento de atitudes e competências instrumentais, para um desempenho profissional ético, responsável e de qualidade;
- Relativamente às respostas recolhidas, escolhemos uma que evidencia e sintetiza, exemplarmente, as temáticas em estudo:
- 46. Conseguir colocar aos estudantes situações que lhes permitam desenvolver

competências de nível elevado quanto a: i) conhecimentos de natureza conceitual e procedimental, específicos e atualizados na área do saber em causa; ii) capacidades de pensamento crítico e criativo conferentes da flexibilidade necessária para uma permanente atualização, crescimento profissional e adequação à mudança; ii) atitudes de respeito pelo próprio, pelos outros e pela ética e deontologia profissional. Lecionar no Ensino Superior implica, pois, a capacidade de traduzir um corpo de conhecimentos de uma determinada área do saber para os contextos de aprendizagem, a capacidade de selecionar e/ou produzir os recursos adequados para a introdução dos estudantes nessa área do saber e um equilíbrio entre a componente investigativa e a componente letiva, de modo a conseguir mobilizar resultados de investigação para os contextos letivos (mais práticos ou mais teóricos).

Nesta segunda esfera, o aluno polariza todo o processo e assume-se como eixo. Neste aspeto, assumem particular relevância as palavras de Joaquim Azevedo (2012, pp. 9, 10) que sintetiza um conjunto de traços comuns entre instituições de Ensino Superior de todo o mundo, com especial incidência no estudante:

1. que uma instituição de educação confia na educabilidade e perfectibilidade de cada estudante;
2. que o ensino compreende sempre quatro elementos: saber, estudantes, professores e instituição (seus valores, sua missão e suas prioridades concretas de ação);
3. que na situação de ensino-aprendizagem é cada aluno que aprende, nada nem ninguém o substitui;
4. ou seja, que toda a aprendizagem é pessoal e requer de cada estudante motivação e esforço;
5. que não basta ensinar para fazer aprender, é preciso criar a fome e sede de aprender e as adequadas situações de aprendizagem;
6. que ao ensinar os professores aprendem a ensinar melhor e a serem melhores pessoas;
7. que a cooperação entre os estudantes aumenta o seu envolvimento com a aprendizagem e a sua responsabilidade;

8. que os estudantes são todos diferentes, em termos de talentos, experiências e expectativas... ;
9. à diferença pode-se responder ou com indiferença, com uma distanciada tolerância ou com escuta e cuidado, com responsabilidade;
10. que estudantes diferentes constroem diferentes relações com o conhecimento;
11. que elevadas expectativas sobre o trabalho e os resultados dos estudantes desafia e estimula melhores desempenhos acadêmicos;
12. que o professor professa, ou seja, que naquilo que ensina e no modo como ensina, ensina e revela o que é, induz atitudes e transmite valores;
13. todo o ensino e aprendizagem precisam de feedback e que a qualidade deste encoraja melhores aprendizagens;
14. que a instituição onde se ensina e aprende faz a diferença, pela sua cultura, pelos seus valores, pelas suas prioridades e ações;
15. que aprender requer tempo, lentidão, desassossego com sossego;
16. que a fé e a confiança nos estudantes são o pano de fundo e o sal para a formação de boas pessoas e bons profissionais.

Categoria 3. A Esfera Professor – Aluno (Pedagogia e Relacionamento).

Para alguns inquiridos, a centralidade deve ser concedida à conexão Professor – Aluno, nos âmbitos da Pedagogia e do Relacionamento no processo educativo. Neste caso, são valorizadas as experiências de partilha e de construção conjunta (fomentar a auto-aprendizagem, partilha de experiências, ensinar e apreender, desenvolvimento pessoal, formação de agentes ativos, partilhar experiências, levar à investigação, cooperar):

- 5. Lecionar no Ensino Superior é essencialmente fomentar nos alunos a sua capacidade de auto-aprendizagem ensinando-lhes para isso as ferramentas necessárias;
- 13. Oportunidades de aprendizagem, partilha de experiências e ensinar a aprender;
- 37. Conduzir os estudantes a procurarem e construir conhecimento, associar o ensino à investigação;

Constatamos que os docentes inquiridos têm uma perceção profunda sobre as

vantagens de um modelo que privilegie as relações entre o professor e o aluno, não só valorizando as dinâmicas nesta construção em conjunto, mas também reconhecendo que se trata de um público heterogêneo, com interesses variados e com traços culturais e sociais diferentes, pelo que a inovação pedagógica deve atender a estas várias facetas. Caberá ao professor gerir estas pluralidades e identidades, o que acarreta a existência de um conjunto diversificado de meios, instrumentos e competências ao serviço do docente, para que os possa gerir, segundo os seus conhecimentos sobre distintas literacias que podem ser mobilizadas (digital, audiovisual, mediática, discursiva, relacional, emotiva...) e atendendo à especificidade do seu aluno, pois:

Students are unique and so is the way to learn. Therefore, the teaching tools used in universities and colleges should cater for individual ways of learning, with the student at the centre. Some of our students will learn better and faster with the help of interactive media that incorporate images, graphics, videos and audio elements. Others will prefer static text and numbers in different measures. Technology in the classroom can combine all of these for a personalised learning experience for each student, based on each student's strengths. As well as improving the effectiveness of learning, such adaptation to individual needs can also have a significant effect on the reduction of drop-out (2014, p. 18).

Mais ainda, verifica-se que as respostas plasmam claramente o estipulado no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, sobre o Processo de Bolonha:

A adequação das formações ao novo modelo de organização do Ensino Superior vem sendo concretizada através de um trabalho em profundidade desenvolvido pelas instituições, que deve ser participado por estudantes e professores, e que visa, designadamente: A passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências.

Esta visão é corroborada por Piedade Vaz-Rebello, Teresa Pessoa e Carlos Barreira (2010, p. 66) quando afirmam:

Neste contexto, são de destacar as mudanças associadas ao Processo de Bolonha. Caracterizado por uma profunda reorganização do Ensino Superior na Europa, o referido processo corresponde fundamentalmente a uma mudança de paradigma educativo – *Do ensinar para o aprender!*, conferindo importância às aprendizagens dos estudantes e não apenas ao ensino. Ou seja, “é retirada a ênfase à relação docente-estudante em que se baseia o modelo de ensino tradicional” (Guedes *et al.*, 2007, 23), ênfase que é agora colocada no desenvolvimento de competências e no trabalho continuado e ativo por parte do estudante e que pressupõe também alterações significativas ao nível das práticas pedagógicas e de avaliação dos professores universitários. Com efeito, a adoção de um novo modelo educativo que altera o centro de interesse do ensino para a aprendizagem leva, não só a mudanças significativas na estrutura e organização das propostas formativas na educação superior, mas exige também uma reconversão qualitativa das práticas educativas com consequências ao nível da planificação, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Categoria 4. A Esfera dos Valores (Sociais, Políticos, Científicos...). A esfera mais geral que encontramos situa-se no plano dos valores que os inquiridos associam ao exercício docente no Ensino Superior. Trata-se de uma categoria que reúne princípios, conceitos e ideias que os docentes identificam no plano mais global e que se prendem com diferentes questões sociais, políticas, científicas e outras (humanismo, transferência de tecnologia, excelência, construção de identidade, melhorar a sociedade, conhecer o mundo, a identidade, eliminar preconceitos, o mundo futuro, integração social, cidadania ativa e informada, transmissão intergeracional de saberes, projetos ético-políticos, formar o futuro do País) :

- 6. Significa preparar, mais do que técnicos, pessoas com conhecimentos de nível superior no domínio humanista;
- 27. Lecionar no Ensino Superior, na área de educação e formação de professores, é promover a construção de competências pessoais-profissionais para uma intervenção educativa/ensino responsiva aos desafios da profissão e dos problemas do

mundo atual. É considerar a pessoa-estudante no processo formativo, científico e praxeológico, de modo a contribuir para a construção de uma identidade pessoal-profissional interventiva, sustentada cientificamente, crítica, empreendedora e reflexiva;

- 30. Ensinar os alunos que a cultura (conhecer o mundo) protege a nossa autonomia, a nossa identidade e a nossa capacidade de refletir e de analisar. Conhecer o mundo fortalece a nossa identidade, mas desta vez sem tantos preconceitos estéreis....;
- 32. Uma responsabilidade acrescida, estamos a formar profissionais, não apenas no que concerne à sua formação académica, mas também nas suas competências pessoais e interpessoais (soft skills) e é destes profissionais que depende o Mundo futuro. É também um enorme gosto poder partilhar os meus conhecimentos e experiências;
- 44. Desafio permanente; construção do conhecimento de forma partilhada com os estudantes; contributo para o avanço do conhecimento e da ciência; contributo para a formação das futuras gerações numa aceção lata (incluindo saberes técnicos e científicos, formação para uma cidadania ativa e mais informada);
- 45. Formar cidadãos e cidadãs cientificamente competentes, com níveis de cultura superiores, competências de intervenção qualificada e capacidades de reflexão, análise crítica e actualização permanente;
- 58. Ser um elo de transmissão intergeracional de saberes em (re)construção e de projetos ético-políticos inacabáveis - Desenvolver investigações informadas por uma exigência de relevância formativa;
- 65. A honra de, no presente, formar o futuro do nosso País.

Com estes resultados, vislumbra-se uma conceção da instituição de Ensino Superior de dimensão holística, que inclui as vertentes de formação, capacitação, aquisição de competências técnico-profissionais, mas também sociais, culturais e éticas. Neste sentido, revemo-nos nas palavras de Azevedo (2012, p. 12) quando caracteriza a instituição de Ensino Superior da seguinte forma:

A universidade é essa ampla praça cultural da proximidade humana, cheia de trânsito e inquietude, povoada mais do que por lugares de saída e entrada, por

ocasiões de *encontro*; de um encontro humano que marca, seja pelo ensino e aprendizagem, seja pela investigação, seja ainda pelo testemunho pessoal e pelo compromisso da universidade com a comunidade envolvente. Na universidade contemporânea, a afirmação desta sua vocação relacional e de encontro pode constituir, a par de outras já mais vincadas ao longo do tempo, um dos seus traços culturais mais profundos, de um humanismo que convoca à autoria (eu sou) e à participação (eis-me aqui) os jovens dispersos e perdidos na vertigem das *fusões* e dos *impasses*. Eles precisam de ser institucionalmente desafiados à reinvenção de si mesmos ou então podemos estar a condenar as universidades a serem as futuras catedrais de consumo *high tech*, na sua versão *fast food*. Em cada um deles é devida a emergência de dinâmicas singulares de personalização e de cidadania.

Segunda pergunta. Em que consiste realizar inovação pedagógica na sala de aula? (exemplos de estratégias)

Definir inovação pedagógica é um trabalho complexo e pleno de variáveis. Não é suficiente incorporar tecnologias para mudar, é realmente exigido que se mudem paradigmas, conceitos e juízos. Como bem nota Vieira (2016, p. 9):

A inovação pedagógica no Ensino Superior constitui um campo amplo e relativamente difuso, para o qual não existe um entendimento consensual nem sequer um reconhecimento generalizado da sua importância. Com efeito, muitos perguntarão ainda: *O que é isso afinal?* Não pode haver uma resposta precisa para esta pergunta, nem deve haver. Embora esteja genericamente associada à intenção de compreender e melhorar o ensino e a aprendizagem, a inovação não segue padrões únicos, podendo assentar em pressupostos diversos e perseguir finalidades também diversas. Por outro lado, e contrariamente ao que por vezes se assume, não se circunscreve à sala de aula, pois o que aí se passa não pode dissociar-se das políticas que determinam o que tem ou não valor no trabalho docente, da existência ou ausência de estruturas de apoio aos docentes e aos estudantes, das lógicas formativas ou de controlo que presidem à avaliação do desempenho docente nas instituições, do modo como aí se

configura a identidade profissional dos docentes face aos desafios da globalização em tempos de crise, e ainda do lugar da pedagogia na investigação e dos modos de produção e coletivização do conhecimento pedagógico.

Com este alargado campo de trabalho, torna-se urgente delimitar a nossa reflexão, de modo a permitir alcançar conclusões em certas áreas-chave. Deste modo, assumimos a leitura dos resultados obtidos à segunda questão em duas áreas centrais: 1. Inovação Pedagógica focada nos meios e instrumentos (Tecnologias da Informação e da Comunicação, Internet, o Audiovisual...) e 2. Inovação Pedagógica focada no Aluno.

1. Inovação Pedagógica focada nos meios e instrumentos (Tecnologias da Informação e da Comunicação, Internet, o Audiovisual...) Nesta categoria, os professores destacaram prioritariamente os modelos diferenciados de ensino e os recursos tecnológicos, a Internet, as ferramentas em concreto, portanto, quer na área da informática, quer na área do audiovisual:

- 1. Consiste na utilização de estratégias diversificadas e atuais. Plataformas online, Moodle, Facebook, Internet, texto escrito, vídeos, cinema;
- 23. Recurso a novas plataformas de comunicação como é o caso da aplicação dos recursos multiplataforma atualmente utilizados no contexto dos média. Sendo a comunicação cada vez mais on-line, é neste contexto que o ensino do jornalismo deve ser aplicado;
- 24. Metodologias de promoção do processo de ensino e aprendizagem contribuindo para a excelência pedagógica na sala de aula. Algumas estratégias utilizadas são: - Aulas em PBL; - Integração dos alunos em contextos reais, como são exemplos o atendimento de utentes na Clínica de Higiene Oral e as atividades de promoção da Saúde em diversas instituições da comunidade; - Preparação e implementação de um projeto de natureza científica;
- 39. A inovação pedagógica consiste em criar novas estratégias de ensino-aprendizagem que consigam motivar os alunos, normalmente com o apoio de meios e materiais informáticos, fazendo uso de computadores, tablets, smartphones...;
- 43. Intensa utilização de recursos audiovisuais;
- 45. Utilização de plataformas e instrumentos de ensino à distância (moodle,

zoom, skype), introduzindo modalidades flexíveis de exposição, disponibilização e discussão das matérias. Utilização de blogues associados às Unidades Curriculares. Desenvolvimento de sessões previamente calendarizadas em lógica seminarial, flexibilizando os tempos e espaços pedagógicos e conferindo centralidade ao trabalho autónomo dos estudantes no desenvolvimento de trabalhos e projetos;

- 53. Realidade virtual, realidade aumentada;

Em síntese, destaquemos as principais e tentemos agrupá-las:

1. Internet, plataformas online, Moodle, recursos multiplataforma para os média, Zoom, Skype, realidade virtual, realidade aumentada;
2. Facebook, blogues;
3. Vídeo, cinema;

Se considerarmos que o professor deve possuir competências em todas estas áreas, podemos, desde já, identificar um conjunto de Literacias que devem ser do seu conhecimento:

1. Literacia Digital
2. Literacia Mediática
3. Literacia Audiovisual/Fílmica

Fazem, assim, sentido as recomendações 3 e 5 do High Level Group on the Modernisation of Higher Education à Comissão Europeia (2014, p. 54):

Recommendation 3. The integration of digital technologies and pedagogies should form an integral element of higher education institutions strategies for teaching and learning. Clear goals and objectives should be defined and necessary organisational support structures (such as the European Academy of Teaching and Learning) established to drive implementation.

Recommendation 5. All staff teaching in higher education institutions should receive training in relevant digital technologies and pedagogies as part of initial training and continuous professional development.

Acrescentamos ainda que o professor no Ensino Superior encara hoje as

Literacias como um desafio nestes novos horizontes na inovação pedagógica. Como já vimos, tendo origem na sociedade polifacetada e multicultural, a necessidade do domínio das literacias emergentes é um fator a ter em conta no processo educativo e os docentes inquiridos sentem esse desafio. Trata-se de um tema amplo e também ele de largo espectro, como nota Malloes (2017):

As well as being used to talk about the ability to read and write, it is common for literacy to be preceded by a term referring to a specialised field. Thus, we have computer literacy, financial literacy, quantitative literacy, emotional literacy, and many others (I've just found 33 of them including ocean literacy). While for each of these specialised areas the use of information mediated by text, often specialised text, plays an important role, the meaning of literacy here is not reading and writing, but competency – being able to engage competently in that area.

Por outro lado, não basta encarar a inovação pedagógica como a simples inclusão das TIC, por exemplo, na sala de aula. Esta adoção exige uma ponderação mais lata e profunda e mobiliza para esta discussão diferentes áreas científicas e do saber. Se a inclusão das TIC levantou, *ab initio*, várias questões, a sua utilização e o seu questionamento suscitaram ainda outras mais, como observa Ponte (2000, p. 71):

O surgimento destas tecnologias levou, naturalmente, a formular questões relacionadas com as novas oportunidades que elas podem oferecer para o trabalho educativo. Enunciaram-se questões como: (i) as TIC proporcionam formas mais eficazes de atingir os objectivos educacionais? (ii) proporcionam novas formas de aprendizagem? (iii) levam a novos modos de trabalho dentro da escola?...Rapidamente se constatou que estas questões são insuficientes. Na verdade, elas pouco questionam a escola, assumindo, no essencial, que esta manteria os mesmos objectivos e as mesmas formas de trabalho. Tornou-se claro que é preciso ir mais longe e fazer outro tipo de perguntas: (iv) de que modo as TIC alteram (ou podem alterar) a natureza dos objectivos educacionais visados pela escola? (v) de que modo alteram as relações entre os alunos e

o saber? (vi) de que modo alteram as relações entre alunos e professores? (vii) de que modo alteram o modo como os professores vivem a sua profissão? (viii) a emergência da sociedade de informação requer ou não uma nova pedagogia? A escola tem procurado, de vários modos, responder a estas questões.

2. Inovação Pedagógica focada no Aluno. A segunda grande área que identificámos nas respostas à segunda pergunta é concernente à inovação pedagógica centrada no estudante. O foco no estudante é o elemento principal nas respostas recolhidas, evidenciando-se, assim, a contemporaneidade desta visão, alinhada com o pensamento atual sobre o lugar do estudante no processo de ensino-aprendizagem e a respetiva mudança do papel tradicional do professor:

Situar e guiar os alunos nos seus processos pessoais de aprendizagem é uma nova tarefa dos profissionais da aprendizagem que são os professores, que não deixam de constituir também um recurso importante, mas já não o único. Mas ser capaz de organizar o ambiente de aprendizagem e de apoiar os processos de aprendizagem é uma competência muito mais complexa do que a de transmitir o que se sabe numa perspectiva “bancária”, para utilizar a expressão consagrada por Paulo Freire.” (Campos, 2004, p. 19).

Ainda que as tecnologias continuem a ser mencionadas, agora possuem um contexto específico e estão decisivamente ao serviço do espaço-tempo de aprendizagem e do aluno (os destaques a *bold* nas respostas são nossos):

- **3. Envolver os estudantes na produção de saberes.** Exemplos: atividades de grupo relacionadas com os conteúdos de várias Unidades Curriculares (atividade centrada nas relações entre conhecimento científico e intervenção social, a partir de teorias explicativas do insucesso escolar; atividade centrada no conceito de etnocentrismo, a partir do visionamento de um documentário relacionado com uma prática cultural; atividade centrada no conceito de relativismo cultural, a partir de uma reportagem sobre uma prática cultural);
- 4. Ensino bidireccional com métodos de motivação Flipped classroom
- A realização de inovação pedagógica na sala de aula consiste em promover **novas dinâmicas de interação** professor-aluno de modo a que os objetivos de aprendi-

dizagem sejam atingidos.

5. Realizar inovação pedagógica na sala de aula consiste em recorrer a estratégias de ensino e a metodologias mais recentes e com provas de benefício atestadas, de forma a facultar aos estudantes momentos de aprendizagem verdadeiramente significativos e não apenas de memorização da matéria. Longe da aula magistral centrada no professor, **a aprendizagem deve ser centrada no aluno**, tornando-se este um **agente ativo da construção do seu saber**. Criar nos estudantes **vontade de aprender sempre mais** e assumir que nunca sabemos tudo. Nos dias de hoje, o que sabemos hoje, já não é válido amanhã e essa é a principal lição que um estudante do Ensino Superior deve ter sempre presente;
 - 9. Learning by doing, criando produtos, serviços ou iniciativas úteis às empresas ou à sociedade em geral;
 - 13. Alcançar objetivos e trabalhar capacitações/competências de forma apelativa e construtiva. Exemplos: Lecionar as aulas teórico-práticas em contextos reais de cuidados, onde a profissão de enfermagem acontece; complementada pela análise, reflexão e discussão das situações e experiências vivenciadas, em detrimento da sala de aula tradicional com análise e discussão de casos clínicos;
 - 14. A inovação pedagógica na sala de aula consiste na utilização de metodologias e recursos diferentes dos habituais (e, nesse sentido, inovadores) para atingir os objetivos da lecionação ao nível do Ensino Superior. No meu caso pessoal, o perfil de partida dos estudantes é muito variável, mas os pontos comuns são a baixa motivação para os temas de carácter mais teórico e abstrato e geralmente uma grande apetência para atividades práticas. As estratégias que tenho vindo a utilizar prendem-se com a introdução crescente de conteúdos de aplicação (por exemplo, substituí os trabalhos assentes em pesquisa bibliográfica pelas propostas de trabalho que envolvam cálculos com consulta de tabelas de referência, a utilização de ferramentas informáticas como programas de free ware ou aplicações para dispositivos móveis e simulações de situações do quotidiano profissional, assentes, sempre que possível, em casos reais).
 - 16. Consiste em adaptar as aulas às necessidades dos estudantes e dar-lhes ferramentas para que evoluam em termos das suas competências e aprendizagens. Recorro às tecnologias de informação, a vídeos e documentários, a blogs e às

redes sociais como forma de partilha de conhecimento e como forma de comunicação com os alunos à distância;

- 20. Apostar muito na formação laboratorial e formação prática para apetrechar os futuros profissionais de forma técnica, científica, prática, e sobretudo socialmente sensíveis. Dotá-los de competências de engenho e arte para fazer face ao aumento das necessidades e à diminuição dos recursos sociais;
 - 25. Inovação pedagógica na sala de aula é considerar a pessoa-estudante e: (i) desenvolver estratégias promotoras do trabalho entre pares, no individual e no coletivo/grupo; (ii) desenvolver estratégias que potenciem a atitude crítica e reflexiva dos estudantes; (iii) desenvolver estratégias que possibilitem o acesso à informação em ambientes virtuais de vínculo científico (repositórios, base de dados); (iv) desenvolver estratégias que considerem os diferentes perfis de aprendizagem, entre outras. Exemplos: Trabalhos de pesquisa, trabalhos a par; trabalhos de grupo; trabalho de projeto (PBL); Brainstorming; teias de ideias e sua discussão crítica; observação e intervenção em contextos reais; visionamentos; aula invertida (flipped classroom), quando em aulas b.learning, mas também em ensino presencial com momentos de trabalho autónomo; entre outras estratégias;
 - 24. A inovação pedagógica prende-se com a possibilidade de pensar, projectar, aplicar e reflectir sobre um conjunto de propostas pedagógicas que colocam **“ao centro” os interesses dos estudantes** através de metodologias e estratégias não convencionais. Exemplos: dinamização de aulas, previamente apoiadas e preparadas com o docente, pelos estudantes; utilização da metodologia de projeto promovendo a investigação-ação.
 - **31. A inovação pedagógica não pode ser apenas a utilização de novas tecnologias.** Os desafios desta sociedade, em que a informação se propaga de forma viral, não pode excluir, por si, a formação académica e social do indivíduo. As estratégias que utilizo estão fundamentadas na pesquisa individual, realização prática de projectos em grupo e e individuais. O aluno desenvolve paralelamente as suas competências académicas e as **competências sociais** na realização de trabalhos projecto. O desenvolvimento da criatividade e do **espírito crítico** é outro importante factor de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal;
1. Utilizar diferentes métodos para a exposição de conteúdos, mais interativos,

com algum elemento de 'jogo'. Utilizar diferentes suportes, visualmente mais atrativos, e possibilitar a **co-criação por parte dos alunos dos materiais de aprendizagem**. Fomentar as situações de aprendizagem através de 'role-play' ou simulações de contextos empresariais/ práticos;

- 37. Análise de artigos científicos e **discussão em grupo**, convite para a aula de profissionais cuja área profissional está relacionada com os conteúdos teóricos a ser lecionados, apresentação de trabalhos teóricos e posters em contextos reais na comunidade, intervenção em grupos na comunidade/instituições, visitas de estudo a contextos reais da prática profissional;
- 40. Múltiplas estratégias são implementadas, nomeadamente: a realização de trabalhos de investigação de grupo com implementação regional, com vista ao desenvolvimento do Turismo; visualização e discussão crítica sobre documentários relacionados com a história ou os desafios atuais que se colocam ao setor; análise crítica de notícias e artigos sobre o setor aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos; visitas de estudo a recursos/ produtos turísticos e a projetos inovadores; convites a profissionais do setor para partilharem a sua experiência profissional em aulas abertas; utilização de programas informáticos específicos (ex.: Galileo, SPSS para tratamento de dados recolhidos durante a realização dos trabalhos de investigação);
- 41. A inovação pedagógica prende-se com a mudança dos processos de ensino-aprendizagem. As estratégias são diversificadas porque deverão adaptar-se aos **diferentes grupos de alunos** de cada turma. De acordo com a minha experiência para além da introdução nas aulas de determinados recursos tecnológicos (internet, áudio visuais, vídeos, etc.), recorro aos fóruns de debate com o objetivo de incentivar e privilegiar a aprendizagem autónoma;
- 46. Inovação pedagógica é um conceito ambíguo. Mais do que inovação pedagógica per si, será mais relevante adequar as metodologias de ensino aos conteúdos (em sentido lato) e aos objetivos de aprendizagem que se pretendem. Não há métodos bons e métodos maus, existem sim métodos adequados ou inadequados. A inovação por si não é garantia de bom ensino. Exemplos de estratégias: transmissão, **PBL (problem based learning)**, aula invertida, atividades práticas (demonstrações, exercícios, experiências exploratórias, investigações),

- simulações...;
- 49. Problem Solving Pedagogy;
 - 56. A inovação pedagógica prende-se com uma abordagem atenta aos estímulos que podem permitir uma melhor aprendizagem da parte dos alunos. A mostra de exemplos reais e direccionados para o mercado de trabalho com participação ativa com a comunidade são algumas das estratégias utilizadas;
 - 57. Adaptação constante a novos públicos de diferentes gerações e interesses tendo em conta as necessidades dos mercados e da evolução dos requisitos para a profissão futura; compreensão da necessidade de investigação aplicada às necessidades das instituições; contribuir para a formação da ética profissional... Exemplos: contacto com o mundo laboral, através de visitas orientadas ou estudo de casos; utilização das tecnologias e redes sociais; respeito pela diversidade e interesses dos estudantes e negociação; trabalho de projeto;
 - 59. Inovação pedagógica é modificar ou criar novos métodos e meios de ensino. As estratégias que utilizo são: Apresentação de conteúdos e realização de trabalhos em sala de aula com recurso à utilização de novas tecnologias; Adaptação dos conteúdos e do discurso em função das características e conhecimentos demonstrados pelos alunos; Propondo temáticas inovadoras para a investigação e desenvolvimento de trabalhos de avaliação; Incentivando e utilizando plataformas (ex: moodle) para disponibilização de materiais; solicitação de trabalhos e comunicação com os alunos; Desenvolvendo atividades práticas que impliquem a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas; Realizando visitas de estudos; Propondo a realização de aulas abertas com profissionais da área do Turismo;
 - 72. Procura de novos métodos de ensino para uma melhor transmissão de conhecimentos teóricos aos alunos através de novas técnicas de comunicação que melhor os motivem no processo de aprendizagem. Utilizo preferencialmente **a articulação permanente dos conteúdos teóricos com exemplos práticos e reais** (experiências vividas) do que poderá ser a realidade profissional, informando-os de novas situações, interesses e dificuldades que irão encontrar.

Concluimos que esta segunda categoria destaca de forma inequívoca que os

inquiridos elegem o aluno como o centro das suas preocupações, pensamentos e concepções relativamente à inovação pedagógica. Se quisermos sintetizar através de um testemunho as ideias principais que acabámos de evidenciar, a nossa escolha recairia nesta resposta:

- 58. Deve partir-se de dois pressupostos: i) é o aluno que constrói o seu próprio conhecimento; ii) os alunos chegam ao Ensino Superior com formações, desenvolvimentos, competências, atitudes e interesses diferentes. Partindo destes pressupostos: a) Ao professor compete perceber o estado em que está cada aluno e propor-lhe as atividades que lhes possibilitem o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, sem a criação de vazios, dado não ser real essa imagem muito divulgada de “aluno médio”; b) O professor deve respeitar os seus alunos e ter com eles uma boa relação, deixando muito claro que está ali para os apoiar e que o seu interesse consiste no desenvolvimento integral desses alunos, não importando o ponto de partida de cada um. Se o professor for capaz de passar esta mensagem tem criadas algumas das condições necessárias para que os alunos se respeitem entre si; c) Outra capacidade do professor consiste na permanente procura de criar ou desenvolver o interesse dos alunos, dado que se aprende, fundamentalmente, por interesse, apesar dos interesses serem de diferentes índoles; d) Não interessa ao professor saber que o aluno não conhece um determinado conteúdo, interessa-lhe saber porque é que o aluno não conhece. Em consequência, o professor deve estar a avaliar, sistematicamente, o desenvolvimento de cada aluno, devendo saber, com alguma exatidão, onde é que o aluno deixou de participar, de conviver e de aprender, com o objetivo de lhe propor as atividades que possam remediar essa situação; e) O objeto da permanente avaliação que o professor deve fazer não deve consistir, apenas, na consecução de objetivos, no desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes, na elaboração de conhecimento. O professor também tem de avaliar os interesses e as motivações do aluno, bem como de perceber quais as atividades que melhor podem desenvolver esses interesses e essas motivações e propor-lhe tais atividades, que depois acompanhará, de forma a proporcionar ao aluno a confiança e a certeza de que pode aprender, aumentando a sua auto-estima, tão necessária para a vida e para o desempenho na sala de aula. Este procedimento consiste, em meu entender, na

principal inovação pedagógica na sala de aula.

Nesta perspectiva, todos os meios estão subordinados à sua natureza instrumental, destacando-se o papel do professor como agente principal de mudança, que conhece as tecnologias, as insere em ambiente pedagógico e as amplifica para um sentido mais geral de formação, em linha com o pensamento de Ponte (2000, p. 89):

As TIC podem contribuir de modo decisivo para mudar a escola e o seu papel na sociedade. A escola pode passar a ser um lugar da exploração de culturas, de realização de projectos, de investigação e debate. O professor poderá ser um elemento determinante nestas actividades. Isso não acontecerá por ensinar novos conteúdos de literacia informática, muito menos como administrador de pacotes de EAC, e menos ainda como instrutor de *Microsoft Word* ou de *Netscape*. Acontecerá porque ele se envolve na aprendizagem com o aluno, com os colegas e com outras pessoas da sociedade em geral, deixando de ser aquele que apenas ensina, para passar a ser, sobretudo, aquele que (co)aprende e promove a aprendizagem.

Em correlação direta, temos hoje enormes desafios quanto ao perfil do docente. Como já evidenciámos, lidamos com três níveis de mudança: (i) mudanças na sociedade contemporânea, (ii) mudanças no perfil e competências do estudante, e (iii) mudanças no perfil e competências do professor. Campos (2004, p. 16) sintetiza da seguinte forma algumas das mais importantes exigências do desempenho docente, que, pensamos nós, também podem ser pensadas quanto ao docente do Ensino Superior:

Promover novos objectivos de aprendizagem

1. Contribuir para a educação para a cidadania.
2. Promover o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida.
3. Articular a aprendizagem dos novos objectivos com a dos objectivos das disciplinas escolares.

Desenvolver novos processos de organização da aprendizagem escolar

4. Reorganizar as práticas docentes na sala de aula. Lidar com a diversidade pessoal, social, étnica, cultural e linguística dos alunos; Organizar o ambiente de aprendizagem e apoiar os processos de aprendizagem; Trabalhar em equipas de professores e outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos alunos.
5. Agir na escola, para além da sala de aula. Desenvolver e avaliar o currículo e a organização da escola; Colaborar com os pais e com outros parceiros sociais.
6. Integrar as tecnologias de informação e comunicação nas situações de aprendizagem formal e em toda a prática profissional.
7. Agir como profissional. Agir com atitude investigativa na resolução dos problemas da prática profissional; Dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

CONCLUSÕES

- A sociedade contemporânea encontra-se em permanente evolução, nomeadamente no que diz respeito à informação, seus suportes, fontes e meios de difusão, afetando claramente as dinâmicas do processo educativo, criando-se uma trilogia de mudança sociedade – professor – aluno que interage dialeticamente e leva as instituições de Ensino Superior a acompanhar estas mutações. Beraza (2012), Flores (2017), Pretto (2009), Antunes e Gonçalves (2016).
- As mudanças na sociedade contemporânea despertam-nos para novos horizontes na inovação pedagógica no Ensino Superior, interligando-se os pressupostos de Bolonha, as orientações do RJIES, as recomendações da UNESCO e da Comissão Europeia, levando aos desafios das TIC, da sociedade de informação e da multiplicidade de meios ao nosso dispor, acarretando que os professores do Ensino Superior sintam essas mudanças e se envolvam em processos de inovação pedagógica, despertando para novas competências, mais específicas, as Literacias emergentes, em atitude responsiva a este novo contexto e aos alunos deste século XXI. A Casa

comum que é o Ensino Superior abre-se à causa das diferentes literacias. Bonilla (2009), Comissão Europeia (2014), Ponte (2000), Conceição e Sousa (2012), Miranda e Soares (2016).

- Os docentes do Instituto Politécnico de Portalegre reconhecem os novos contextos e os novos desafios. O exercício docente no Ensino Superior traduz-se em novas fronteiras na inovação pedagógica:
 - a) A Esfera do Professor, centrada no docente, nos seus desafios e na sua missão;
 - b) A Esfera do Aluno, centrada no estudante, na sua formação e capacitação;
 - c) A Esfera do Professor – Aluno, centrada na pedagogia e no relacionamento entre os dois agentes;
 - d) A Esfera dos Valores, centrada em dimensões sociais, políticas, científicas, entre outras.

As novas fronteiras incluem não só a inovação tecnológica e a inovação pedagógica, mais ampla, mas igualmente o despertar para a importância do domínio de literacias emergentes (informacional, digital, mediática, audiovisual/fílmica, emocional, investigativa – Flores (2017) -, muito para além dos desafios iniciais colocados pelas TIC e pela Internet). Incluem ainda um perfil de docente em permanente atualização, dinâmico, colaborativo, capaz de despertar a sede de conhecimento nos seus alunos, gerar e gerir conhecimento e relacionar-se com a sociedade em diferentes níveis. Comunidade Europeia (2014), Processo de Bolonha (2006), Azevedo (2012), Vieira (2016), Vaz – Rebelo, Pessoa e Barreira (2010).

- Os docentes do Ensino Superior identificaram duas grandes áreas na inovação pedagógica:
 - 1. Inovação Pedagógica focada nos meios e instrumentos (Tecnologias da Informação e da Comunicação, Internet, o Audiovisual...)
 - 2. Inovação Pedagógica focada no Aluno.

Na primeira dimensão, revelam-se os principais desafios ligados à inovação

tecnológica, aos meios e aos instrumentos. Identificados os meios, surgem de imediato as principais literacias necessárias ao professor: literacia digital, mediática e audiovisual/fílmica. A inovação fica, deste modo, associada a novos meios e novas literacias para a concretização em novas práticas.

Na segunda dimensão, e decorrente da primeira, o aluno é o centro da inovação pedagógica. A inovação interliga tecnologia, literacia e pedagogia, sempre com um polo axial, o estudante, com o qual interagem todos os intervenientes no processo ensino – aprendizagem, nomeadamente o professor. Destacam-se as novas dinâmicas entre docente e estudante, sendo este último o agente ativo na construção da experiência de conhecimento, vivenciando experiências e situações, usando Flipped Classroom, Learn by Doing, Problem Based Learning, Problem Solving Pedagogy, trabalhos colaborativos, promovendo a rotura entre a teoria e a prática, adaptando a aula aos estudantes e aos novos públicos, valorizando sempre a autonomia e a excelência pedagógica (Campos, 2004; Ponte, 2000; Vieira, 2016).

O tema da Inovação Pedagógica no Ensino Superior exige uma reflexão contínua e renovada. Como refere Vieira (2016, p. 11): “Importará, pois, constituir comunidades e fóruns (multi) disciplinares que nos permitam confrontar experiências e consolidar conhecimentos sobre a inovação no Ensino Superior.” Neste sentido, o presente projeto dinamizado pela Universidade de Tolima deve continuar o seu caminho, com outros passos para a compreensão e estudo desta temática, que podem incluir novas fases do projeto de investigação, a realização de encontros científicos e o trabalho em rede entre instituições de Ensino Superior, de modo a promover a partilha de estudos e experiências sobre as novas fronteiras na inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. & Gonçalves, S. (2016). O ensino cheira a mofo? Notas sobre pedagogia no ensino superior e o caso CINEP. In F. Vieira (Coord.). *Inovação Pedagógica no Ensino Superior: Ideias (e) Práticas*, pp. 167-180. Santo Tirso:

De Facto.

Azevedo, A. (2012). A relação professor-estudante no Ensino Superior no século XXI. Conferência proferida em São Paulo, na 24ª Assembleia Geral da FIUC-Federação Internacional das Universidades Católicas, a 25 de Julho de 2012 <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13055/1/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20professor%20no%20ensino%20superior%20no%20s%C3%A9culo%20XXI.pdf>.

Bonilla, M. (2009) Escola Aprendiz: comunidade em fluxo In Freitas, M. (Org.) Cibercultura e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica

Campos, B. P. (2004) Novas dimensões do desempenho e formação de professores. Discursos. Série: perspectivas em educação

Cristina, C. e Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Universidade Lusófona

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior (1998). Brasília: UNESCO

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março

Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. (2013). Paris: UNESCO

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata

Huet, I, Pires, Gláucia, Brütten, Elena, Noitel, Alcínia (orgs.) (2012). Ensino Superior. Saberes, Experiências, Desafios. João Pessoa, Ideia Editora

Mallows, D. (2017). What is 'literacy'? EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe. <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/what-literacy> (6 de abril de 2018)

Miranda, D. e Soares, S. (2016) Práticas Pedagógicas inovadoras na Universidade: investigando os sentidos atribuídos pelos docentes. In Vieira, F. et alii. Inovação Pedagógica no Ensino Superior. Ideias (e) Práticas. Santo Tirso: De Facto Editores

Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? Revista Ibero-Americana de Educação, n.º 24

Prensky, M. (Dezembro de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they really think differently. On the Horizon, Vol.9 (Nº 6).

Prensky, M. (Outubro de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, Vol. 9 (Nº 5).

Pretto, N. (2009). Uma escola sem/com futuro. Campinas, SP: Papyrus

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2008), Lisboa: CCISP, p. 7

Report to the European Commission on New Modes of learning and teaching in higher education by the High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). Luxembourg: Publications office of the European Union

Vaz - Rebelo, P., Pessoa, T., e Barreira, C. (2010) Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia.

**LA INNOVACIÓN EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA:
CONCEPCIONES Y TENDENCIAS**

María Alexandra Rendón Uribe

Nota biográfica

María Alexandra Rendón Uribe

Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad, y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Vicedecana de la Facultad de Educación d la Universidad de Antioquia, Colombia. Ha participado en el comité de Doctorado y Maestría y en el Consejo de Facultad. Ha sido Jefa de Departamento de Educación Avanzada, Jefa del Centro de Investigaciones, Coordinadora del Grupo de Investigación "Educación, lenguaje y cognición" y Jefa del Departamento de Pedagogía de la Facultad.

LA INNOVACIÓN EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: CONCEPCIONES Y TENDENCIAS

María Alexandra Rendón Uribe

Resumen

En el presente informe de investigación responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre innovación en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia? ¿Cuáles son las posibles tendencias de las innovaciones desarrolladas al interior de la Facultad de Educación?

Se trató de una investigación Cualitativa, estudio de caso, de tipo exploratorio/descriptivo que hizo uso de la encuesta y el análisis de contenido como herramienta de análisis de la información. La población estuvo constituida por los profesores vinculados de tiempo completo y por profesores que prestan sus servicios a la Facultad mediante contratación tipo cátedra. La unidad de análisis dependió de quienes respondieron voluntariamente a la encuesta inicial.

Como resultados y conclusiones parciales se tienen: Respecto a las concepciones sobre innovar, surgieron tres acepciones Crear, Cambiar y aportar. De igual forma, como parte de dichas concepciones, se identificaron en las respuestas de los docentes rutas hacia las cuales ellos afirman que está orientada la innovación, ellas son: la didáctica, lo curricular y la práctica. Reportan además los docentes metas de la innovación como las relaciones teoría práctica, las interacciones con la sociedad y el contexto, la solución de problemas y atención a las necesidades, así mismo, mencionan que la innovación posee varios impactos: en el desarrollo personal y/o profesional de los sujetos, la generación de conocimiento, la calidad educativa.

Se identificaron dos concepciones asociadas a la Innovación educativa: la

Macro relacionada con la educación en sentido amplio (social) y el sistema educativo, la Micro referida a las acciones de aula y a la didáctica. Respecto a la Innovación pedagógica surgieron varias concepciones, una relacionada con la Formación, la segunda que considera las relaciones pedagógicas, y una tercera que le da lugar a la reflexión en la innovación pedagógica. En lo que concierne a la Innovación didáctica, se consideraron cuatro elementos o categorías: el Como referido a lo micro y al acontecer de aula, el qué, relacionado con el contenido, el para qué, da lugar a la reflexión práctica, y por último, una concepción que propone la conexión de la innovación didáctica con la pedagogía.

Se reportan además, algunas experiencias innovadoras que se agruparon en las siguientes líneas: Tic como apoyo didáctico, desarrollo del pensamiento y una postura crítica, las artes, el juego y el cuerpo como herramientas, la literatura y la escritura como estrategias, las experiencias que reconocen la diversidad sociocultural, las experiencias de práctica, investigación y posgrado, las experiencias que le apuestan al sujeto y al sentido de lo humano.

El siglo XXI ha sido el siglo de los cambios y las transformaciones, debido a la globalización, al auge de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y a las innovaciones en materia de educación (Borjas, De Castro y Ricardo, 2015).

Tal como lo expresa Zabalza (2003-2004), innovar en la docencia, se ha convertido en una exigencia sometida a muchas presiones, por ello resulta importante ser conscientes de las posibilidades y limitaciones reales de la innovación educativa. Entre las tensiones que actualmente se presentan pueden considerarse:

- El estilo de mayor recurrencia en la universidad sigue siendo el expositivo o magistral, el cual resulta poco funcional para las demandas actuales, ya que las mentes de los estudiantes son todavía hoy, recompensadas por la cantidad de información que son capaces de retener. Para De Castro y Martínez, A. (2015), “las tendencias actuales en la pedagogía universitaria indican que el rol del do-

cente no es transmitir conocimiento, sino crear ambientes y condiciones que conduzcan al estudiante a un aprendizaje profundo, duradero y significativo” (p.9).

- “El posicionamiento del docente (en la institución) depende de la actividad investigativa en el ámbito disciplinar”, (Vieira y otros, 2009) ello determina que la enseñanza tienda a ser subvalorada en el ámbito de la educación superior, dejando de lado la conjunción que debe establecer el docente entre el saber específico y el pedagógico, para el trabajo en el aula.
- La docencia en cursos numerosos puede representar un reto para que los profesores promuevan un aprendizaje duradero, pero es posible llevarla a cabo a través de la implementación de estrategias que permitan la interacción del estudiante con el conocimiento.
- La docencia universitaria se enfrenta a una cultura muy individualizada en el contexto universitario, el profesorado se encuentra en una situación de aislamiento en la que es poco común la reflexión acerca de las prácticas docentes, lo que a veces les impide arriesgarse a asumir nuevas formas de enseñanza.

En función de lo anterior, la innovación en la educación superior se constituye en una opción para quienes desarrollan una visión menos compartimentada de la educación, e igualmente como respuesta a los cambios que se gestan tanto en lo tecnológico, como en lo político, económico y social los cuales deben ser objeto de reflexión por parte de quienes hacen parte de una facultad de Educación. Visto de esta manera, la innovación educativa en el contexto universitario se presenta como mediadora del intelecto y como una capacidad necesaria para el desempeño docente.

Como se puede deducir de los argumentos anteriores, nos ubicamos ante la importancia de la Innovación en el campo de la educación superior; por lo tanto, se plantean como preguntas de investigación:

¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre innovación en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

¿Cuáles son las posibles tendencias de las innovaciones desarrolladas al interior

de la Facultad de Educación?

Arancibia, Soto y Contreras (2010) definen “Las concepciones como una construcción mental de los sujetos en relación a las experiencias sensibles que tienen con sus contextos” (p. 24) y Da Ponte (1999) afirma que las concepciones son el conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente cognitivo, de carácter interno, construidas desde nuestra experiencia sensible y que vienen a ser las organizadoras implícitas de los conceptos que orientan nuestras acciones. Así, una concepción denota la naturaleza y el sentido asignado a las acciones y a los objetos. Por tanto, las concepciones aparecen vinculadas a las representaciones cognitivas que los individuos se forman de la realidad (Cano, 2017: 45).

Hermans, Tondeur, Van Braak y Valcke (2008) definen las concepciones docentes a partir de tres características fundamentales: 1. Las concepciones docentes son principalmente creencias individuales acerca de las formas deseables de la enseñanza y las maneras como los estudiantes aprenden; 2. Las concepciones de maestros son establecidas por las experiencias anteriores e influenciadas por el contexto profesional y 3. Las concepciones docentes son relativamente estables y resistentes al cambio.

Indagar acerca de cómo se entienden las innovaciones permitirá conocer ciertas posturas respecto al rol del docente como del estudiante en torno al conocimiento, además de las condiciones reales que rodean la innovación en la educación superior.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Innovación

Dentro del marco general de la economía evolucionista y de las políticas liberales en los países más ricos, los modelos económicos han sido protagonistas en los estudios de la innovación donde el interés se fue desplazando desde la I+D en las décadas de la posguerra de mediados del siglo XX, hasta el actual énfasis en la innovación como motor generador de riqueza en el XXI.

Innovar significa introducir un cambio, éste puede ocurrir en la estructura social, en la gestión pública, en la elaboración de un producto o en la organización de una empresa, entre otros. La innovación representa un camino mediante el cuál el conocimiento se traslada y se convierte en un proceso, un producto o un servicio que incorpora nuevas ventajas para el mercado o para la sociedad.

De acuerdo con Abello (2004) las innovaciones profesionales pueden ser de dos tipos, innovación de productos y de procesos. La innovación en productos por su parte puede tomar dos formas:

- Como un producto nuevo, es decir, un producto cuyas características difieren significativamente de las correspondientes a los productos anteriores. Puede implicar tecnologías radicalmente nuevas o la combinación de existentes con nuevos usos, así como también derivarse del uso de un conocimiento nuevo (Abello, 2004). En Psicología, un nuevo test o prueba para evaluar algún aspecto de la personalidad.
- Un producto existente mejorado. Uso de componentes o materiales de mejor desempeño o un producto complejo compuesto por un conjunto de subsistemas integrados que pudo haber sido mejorado a través de cambios parciales en alguno de los subsistemas que lo conforman. En educación, la adaptación de una técnica o estrategia didáctica establecida.

La innovación de procesos es la adopción de métodos nuevos o mejorados, y puede comprender cambio en equipos, en la organización de la producción o de las instituciones, o ser una combinación de los anteriores. Puede derivarse del uso de nuevo conocimiento. Estos métodos pueden ser aplicados para producir o expedir productos mejorados.

El punto de partida común de los nuevos modelos de innovación es la crítica al llamado “modelo lineal de innovación” que separa la investigación fundamental de la investigación aplicada, así como el énfasis en el acercamiento y la colaboración entre la investigación académica y la industria. El modelo, ya clásico, pero aún influyente, de sistema nacional de innovación dio pie

a una amplia literatura académica donde se proponen modelos de sistemas de innovación a diferentes niveles: sectorial, tecnológico, regional o local; los cuales han servido de inspiración a numerosas de políticas de innovación. Por su parte, los organismos de gestión de esas políticas, tanto en el sector público como en el privado, han producido su propia literatura sobre el tema a través de informes y publicaciones en jornadas y congresos, la cual, sin ser del todo académica ni seguir los procedimientos propios de las publicaciones científicas, constituye un importante cuerpo teórico, y muchas veces doctrinal, sobre los procesos de innovación y sobre la planificación y el control de los cambios (González de la Fe, 2009).

Como se puede apreciar, el concepto de innovación, se encuentra mayormente asociado a la búsqueda de información pertinente, a las funciones de evaluación de alternativas y conclusiones tanto como a la implementación y desarrollo de soluciones apropiadas.

Sobre la innovación educativa o la innovación en el campo de la educación

La innovación educativa, se centra principalmente en hacer partícipes a los estudiantes del proceso de construcción del conocimiento. Pero una innovación no es solo un cambio; existen otras características asociadas a ese cambio que hacen que esa innovación adquiera un carácter propositivo e intencional.

La investigación y la experiencia indican que las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales y por ello, su construcción adquiere un carácter político, debido a que en cierta medida afectan las formas de la administración, la gestión de las escuelas, así como el gobierno y organización de éstas, que forman parte de su cultura, sus prácticas y su cotidianidad.

Atender a la articulación de los procesos pedagógicos y no pedagógicos propios de la vida escolar permitiría hacer visibles las condiciones institucionales lo que aportaría elementos para afinar los procesos de implementación de una innovación (Ezpeleta 2004:412).

En la innovación están implicadas personas; los responsables académicos de

cuyo liderazgo y compromiso precisa el proceso, los profesores y profesoras que la llevan a cabo y los alumnos y alumnas sobre los que se proyecta la propuesta innovadora. En la experiencia de los maestros, múltiples distinciones y dimensiones operan simultáneamente integrándose en una experiencia particular de trabajo, la cual se encuentra influida además por los intereses personales (Ezpeleta, 2004).

Pero resulta igualmente claro que no hay innovación (salvo las muy restringidas) sin participación del contexto organizativo, podemos cambiar cosas en el seno de nuestras clases pero si queremos llegar más allá, se hace necesario adoptar medidas que afecten a la organización de los tiempos, los recursos, las interacciones, etc. (Zabalza, 2008: 199).

La innovación en la educación superior

Si bien es cierto que al interior del mismo claustro universitario hay quienes se han apropiado de los nuevos paradigmas, y están generando serios cuestionamientos y merecidas críticas, frente a las estructuras autoritarias de la enseñanza y a las formas rígidas de acceder al conocimiento, hay otras fuerzas que se alejan de cualquier cuestionamiento que conduzca a la mejora de los procesos docentes y para quienes la didáctica está por fuera de la reflexión continua, lo cual es preocupante, pues tratan de derrumbar y desdibujar las nuevas formas de enseñar a aprender, para en su lugar, afincarse en las formas tradicionales de enseñar, que no conducen para nada a una actitud autónoma e independiente de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Sobre el asunto Monereo y Pozo (2003 citados en Méndez, 2005), se pronuncian sintetizando los retos de la docencia universitaria en tres ideas claves:

- a) El saber es cada vez más inabarcable. Cada vez resulta más complicado saber qué es lo que hay que saber de una materia, por lo que la selección del contenido a enseñar es una decisión altamente relevante.
- b) Existe una tendencia a la especialización y fragmentación creciente de los saberes. Esto provoca que el alumnado tenga que hacer frente a muchos saberes dispersos y con grandes dificultades para interrelacionarlos.

- c) El conocimiento presenta una caducidad creciente por el ritmo acelerado en la producción del mismo, lo que nos obliga a mantener una concepción relativa respecto al valor del mismo (p. 45)

Gené (1998), expresa que existen retos para el docente, al situarse en un contexto tan cambiante,

Debemos enseñarles a comprender, pero también a dudar, a aplicar lo aprendido, a adquirir experiencia en la construcción teórica y en la práctica...Se trata, pues, de ir transformando un tipo de enseñanza dominado por la instrucción, por lo ya acabado, en un tipo de enseñanza a través del ejemplo, del modelo, de la experiencia. Una enseñanza orientada por el cómo hacer, más que por el qué hacer (Gené, 1998:125).

Optar por un cambio de la enseñanza universitaria que implique no sólo la enseñanza de saberes, sino mostrar cómo es que se construyen, cómo cuestionarlos, cómo hacerlos propios, cómo criticarlos, cómo incorporarlos, sería la forma como se lograría atribuir sentido e integrar verdaderamente los contenidos a la experiencia colectiva e individual, tanto profesional como de la vida misma.

En este sentido, aquellas universidades que no contemplen cambios radicales en relación a la innovación como propósito formativo o la innovación en la enseñanza pueden quedar fuera de la corriente innovadora que mueve a las instituciones universitarias del futuro.

Se trata entonces, de favorecer una enseñanza que de soporte a las relaciones sociales y donde sus actores puedan atribuir sentido a la experiencia de aprender y también de enseñar. Desde esta perspectiva:

La docencia es un componente importante en la formación de los estudiantes, sus aprendizajes dependen de los esfuerzos, recursos y oportunidades que ofrece el docente, y una buena docencia marca diferencias entre las universidades (Zabalza, 2003-2004, p.113).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Metodología

Se trata de una investigación Cualitativa, estudio de caso, de tipo exploratoria/descriptiva. El enfoque cualitativo tiene en cuenta son los hechos y las interpretaciones de los sucesos, profundiza en los significados de las cosas, no es lineal, analiza de manera subjetiva las realidades de los sujetos, describe, comprende e interpreta fenómenos reales, permitiendo que el investigador se pueda situar en una posición activa y utilizar diversos instrumentos para recoger la información para dar respuesta a los objetivos (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

Se define como método el estudio de caso que en palabras de Yin, 1989 (citado en Murillo y Martínez, 2010) mide o registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiando (...) además (...) los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, lo cual permite que el investigador haga explícita las diversas situaciones, acciones, interacciones, ideas y conocimientos que se tejen en determinada comunidad, por un periodo de tiempo (Chetty, 1996 citado en Murillo y Martínez, 2010).

Esta investigación es además exploratoria ya que el tema elegido ha sido poco estudiado en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Es descriptiva pues se tratará de identificar innovaciones y posibles tendencias en las innovaciones educativas reportadas. En este caso, se responderá a las preguntas: quién innova, qué se innova, dónde se innova, y cómo se innova.

Población

La población estuvo constituida por los profesores vinculados de tiempo completo y por profesores que prestan sus servicios a la Facultad mediante contratación tipo cátedra. La unidad de análisis dependió de quienes respondieron voluntariamente a la encuesta inicial (124 docentes).

Por género, la encuesta fue respondida por 71 profesoras y 53 profesores, 8 entre el rango de 21 a 30 años de edad, 42 en el rango de 31 a 40, 38 en el rango de 41 a 50 años, 36 en el rango de más de 50 años.

Solo dos docentes reportaron menos de 2 años de experiencia, 41 con experiencia entre 3 a 10 años, 40 con experiencia entre 11 y 20 años y 41 con más de 20 años de experiencia laboral docente.

Respecto al tipo de vinculación 17 profesores vinculados de tiempo completo respondieron la encuesta, 98 catedráticos y 9 ocasionales.

En cuanto a la formación, 5 docentes reportan tener título de pregrado y estar estudiando la maestría, 7 poseen título de Especialistas, 87 poseen título de maestría, 24 título de doctorado o haciendo estudios doctorales.

Adicional a lo anterior, 111 laboran en el pregrado, 7 en la maestría y 6 en el doctorado. Algunos de ellos reportan labores en dos niveles a la vez, pregrado y maestría principalmente.

Instrumentos

Se hizo uso de una encuesta online con tres preguntas abiertas a saber:

- ¿Qué significa para usted innovar en Educación Superior?
- ¿Qué es para usted hacer innovación educativa, pedagógica o didáctica en el aula? ¿Existe alguna diferencia?
- En caso de tener alguna experiencia de innovación que haya implementado en la Facultad de Educación por favor descríbala.

De los 460 docentes de la Facultad de Educación, 124 dieron respuesta a la encuesta en un período de dos semanas durante el primer semestre de 2017.

Se consideró el análisis de contenido como herramienta de análisis de la información. El análisis de contenido es una técnica para decodificar mensajes manifiestos, latentes y ocultos, así como actitudes y creencias de las personas e instituciones, pudiendo emplearse como técnica auxiliar para el análisis de datos obtenidos a través de encuestas, entrevistas, registros de observación. Su

objetivo primordial es determinar las connotaciones de los mensajes. A la hora de aplicar la técnica se proponen cinco grandes fases: preanálisis, formación del sistema categorial, codificación, análisis e interpretación y presentación del informe. Estas fases se siguieron y se usó el software Atlas Ti como apoyo para el análisis textual.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación se presentarán la información obtenida y su análisis por pregunta y luego de manera integrada.

En una primera pregunta en la que se pretendía indagar por las formas como se entiende la innovación en la educación superior (:¿Qué entiende usted por innovación en la educación superior?), y haciendo un conteo de los términos más relevantes (sin artículos, conjunciones, preposiciones) se encontraron grupos de palabras que resultan relevantes por su frecuencia. Se obtuvo un conjunto de términos donde se ubican palabras como pedagógico, didáctico, Estudiantes, Aprender/zaje, Formación/ar, Enseñanza, Conocimiento/s, Aula, Saber/es, entre otros, que sin lugar a dudas aluden a las dinámicas propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que poseen desde una alta repetición hasta frecuencias bajas. Hay otros términos que llaman la atención por cuanto ya indican una connotación de lo que es innovar y se refieren a ciertas cualidades asociadas a la innovación, ellos son: nuevos, diferentes, diversos, entre otros. De otro lado, se encuentran palabras que se refieren a acciones relacionadas con innovar como cambiar, hacer, implementar, transformar, desarrollar, entre otras. Y por último se identifican algunos términos sobre los cuales se dirigen las acciones asociadas a innovar antes mencionadas: procesos, maneras, formas, herramientas, estrategias, prácticas, experiencias, metodologías, entre otras.

Haciendo un análisis categorial o de contenido más profundo, se constató que para esta primera pregunta se presentaron tres componentes o familias de códigos en las respuestas. La primera familia se refiere a las formas como se entiende la acción de innovar, la segunda es acerca de qué es en lo que se in-

nova o hacia qué se orienta la innovación en la educación superior y la tercera familia de códigos en las respuestas implica las razones o justificaciones de que se innove en educación, las metas o lo que se espera lograr con ello.

Respecto a las definiciones de innovar o de innovación se encontraron tres orientaciones o miradas acerca de la innovación. La primera se refiere a la creación, a dar origen al algo nuevo; la segunda se relaciona con la necesidad de transformar o cambiar lo existente (en algunos casos considerado como obsoleto o poco eficiente) y la tercera, a la posibilidad de agregar o aportar sin subvalorar lo ya existente.

Aunque estas tres categorías se constituyen en acepciones válidas de lo que es innovar, cada una de ellas posee una intencionalidad diferente.

En relación con la acepción “crear” la cual remite a la generación, construcción de algo nuevo, se obtuvieron respuestas como:

“... crear estrategias didácticas más participativas y abiertas para la comunidad educativa en general, es decir, estudiantes, docentes, administrativos, etc., ...”

“Construir nuevas formas de aprendizaje”

“Construir nuevos conocimientos, nuevas herramientas o metodologías que sirvan a un fin común...”

“Creación de modelos que posibiliten hacer las cosas de manera diferente ...”

“Generar estrategias que permitan fortalecer el pensamiento crítico de los sujetos, ...”

“Generar ideas, productos o procesos que partiendo de los desarrollos actuales en educación ...”

“Generar productos y conocimientos con un enfoque creativo, para comprender o dar respuestas a las necesidades sociales, económicas y culturales ...”

“Generar propuestas que aporten a pensar la educación superior y que se articulen con los escenarios sociales desde los cuales se demanda acompañamiento de los profesionales y personas que está

formando la universidad”

“Idear planes, proyectos y estrategias para que los estudiantes se acerquen de forma creativa al conocimiento, alcanzando cada vez mayores grados de autonomía intelectual”

“Idear, diseñar y recorrer caminos que ayuden a superar los nuevos problemas que plantean los tiempos, teniendo como base los fundamentales humanos y sociales”

Es claro que no se trata de una creación en el sentido estricto de hacer realidad algo a partir de la nada, en cada caso se propone la producción de nuevos elementos partiendo de la capacidad que tienen los docentes a nivel disciplinar y pedagógico y de su experiencia en los procesos de enseñanza. Lo nuevo o novedoso tiene en esta acepción un lugar preponderante como se puede comprobar en estas respuestas. La acción de crear va ligada a lo nuevo tal como se considera en muchas de las definiciones presentes en la fundamentación teórica. Además de lo anterior, y como se puede leer en algunas de las respuestas, la creación tiene como horizonte el aprendizaje o el conocimiento, por tanto, se podría decir que el estudiante es el beneficiado.

En cuanto a la acepción de “*cambiar*” se agruparon respuestas que entienden la innovación como la acción de renovar, reformular, transformar lo que ya existe.

“Cambiar los modelos con los que hemos regido o complementarlos acorde a los cambios sociales y educativos”

“Cambiar prácticas en la enseñanza de la Educación Superior”

“Cambiar, transformar, crear”

“Cambio tendiente a reorganizar o repensar los procesos que hacen parte de la formación universitaria y que llevan a una transformación. Considero que hay innovaciones de gran escala y otras de menor escala -no estoy hablando en orden a la importancia- me refiero a innovaciones más rápidas que pueden ser en niveles micro de la organización universitaria y otros que se darían en los niveles macro de la misma”

“Cambios, transformaciones en las prácticas educativas”

“Cambios creativos para mejorar los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje; también implica, establecer metas de calidad alcanzables, pero rigurosas; Implica formar al profesorado con estándares más altos”

“Transformar formas educativas que no cumplen con los objetivos de hoy por unas que permitan el desarrollo de las competencias”

“Transformar los procesos acostumbrados”

El cambio y la acción de cambiar aluden a la sustitución, a reemplazar algo existente, a convertirlo en otra cosa, modificar o dar una dirección diferente, pero el cambio va acompañado de una planificación como se puede apreciar en las respuestas.

Se encuentra además una recurrencia: se alude a que dichos cambios o transformaciones están direccionados a procesos, prácticas, estrategias, es decir, las innovaciones se orientan hacia la acción docente o hacia la función o rol que el profesor cumple como orientador de la enseñanza. En esta misma perspectiva, se encontraron algunas respuestas de los profesores menos representativas pero que poseen un sentido similar. Se trata de una intención de revisar, “*resignificar*” las prácticas docentes. A continuación, algunas de estas respuestas:

“Resignificar experiencias, es decir el desafío que tiene la educación para aportar al sujeto conocimientos, experiencias, reflexiones que le permitan innovarse, es decir reinventarse, a través de la revisión de sí mismo y su proyección, basado en lo que le aporta y construye en su proceso educativo. La innovación es un poder transformarse, autoconstruirse y autodirigirse”

“Recrear, crear y re significar desde las distintas miradas los saberes y conocimientos de las sociedades para construir nuevos paradigmas teniendo en cuenta las realidades culturales, sociales, económicas y políticas del país, es decir, cómo pedagogizar los distintos pensamientos o paradigmas discursivos”.

“Reencontrar maneras de fomentar el aprendizaje desde la motivación y la aplicabilidad real del conocimiento. Es mantenerse al tanto de los avances en la producción teórica, las prácticas reales, las problemáticas... es integrar la realidad al aula y sacar al aula de la universidad para poner la mirada reflexiva sobre la vida real. Es no

acomodarse... continuar buscando”.

Estas contestaciones dan cuenta de cierta conciencia por parte de los docentes de actualizar y refinar su rol en función de brindar más y mejores oportunidades a sus estudiantes.

Por último, se tiene la acepción “*aportar*” se ubicaron respuestas que, como las siguientes, aluden a que se puede partir de lo que hay para mejorarlo, potenciarlo, cualificarlo o complementarlo; se trata de una contribución en la que se destaca el valor de lo diferente y la revisión de lo que existe:

“Cualificar, potenciar, realizar de una manera singular y constructiva, procesos pedagógicos, curriculares, didácticos, administrativos, investigativos”

“Generalmente en educación cíclicamente vamos revisando antiguas propuestas para mejorarlas, ese es ejercicio de ser docente, revisar nuestra práctica de hoy con base en la ayer pensándola para mañana”

“Leer el contexto y aportar valores diferenciales desde la pedagogía, didáctica y/o evaluación”

“Mejorar las prácticas en el proceso educativo ...”

“Proponer e implementar estrategias, herramientas y modelos nuevos de enseñanza y aprendizaje que esté orientado a la formación del profesional actual”

Hubo respuestas que conjugaban estas tres acepciones y destacaban la posibilidad tanto de crear, como de cambiar o aportar.

“Podemos tener en cuenta dos líneas para responder, una que argumenta que es construir algo totalmente nuevo y otra que argumenta tomar algo existente y mejorarlo, en este sentido, puede remitirse al uso de estrategias, técnicas, actividades, dispositivos, metodologías, entre otros, que puedan implementarse en la educación superior con el fin de fortalecer e incluso mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje”

Llaman también la atención algunas explicaciones de la innovación o de la acción de innovar como “*proceso*” asociado como es obvio a la creación, el

cambio o el aporte (acepciones antes descritas):

“Proceso de cambio educativo, que se institucionalice, en el orden de lo curricular y/o las prácticas de enseñanza”

“Proceso donde se rectifica, elimina (si es necesario), se abren caminos y diseñan estrategias de cambio. Es descubrir fortalezas y ponerlas al servicio de los demás. Es una didáctica en vivo”

“Proceso por el cual se logra crear algo nuevo, algo novedoso respecto a lo que hay hasta ese momento...”

“Proceso y un resultado inherente al sentido pedagógico y político de la educación superior, en nuestro caso en una universidad pública, que aporta a que las realidades sociopolíticas y económicas”

La innovación es un proceso permanente e ininterrumpido en el cual el conocimiento o las ideas creativas se trasladan o convierten. El proceso de innovar comprende, la deliberación, planificación, solución de problemas, implementación realización efectiva, desarrollo, generación, aceptación y aplicación, transformación.

La segunda familia de códigos de la primera pregunta se refiere **a qué es lo que se innova** o hacia qué se orienta la innovación en la educación superior.

Tal como se veía en el conteo general de términos, los conceptos pedagogía, currículo, prácticas, didáctica y sus términos asociados como aprendizaje, estrategias, metodologías, evaluación, tuvieron una enorme presencia en las respuestas de los docentes.

En general, se encontraron tres grandes tendencias categoriales relacionadas con la dirección que toma la innovación en educación superior. De acuerdo con los docentes encuestados son tres los frentes de la innovación: el didáctico, el curricular y las prácticas.

En relación con lo didáctico se agruparon respuestas que consideraron elementos como objetivos, contenidos, estrategias, herramientas, propuestas, medios, recursos, clase, método, metodología, evaluación, aprendizaje, los cuales se constituyen en componentes de la didáctica.

“Aporte nuevo a temas cruciales de la didáctica universitaria, como son: las didácticas específicas, el currículo, la evaluación, y los procesos de formación de maestros”

“... crear estrategias didácticas más participativas y abiertas para la comunidad educativa en general, es decir, estudiantes, docentes, administrativos, etc., significa disponer de espacios y recursos que dinamicen las relaciones entre éstos...”

“Enseñar un contenido de manera diferente y que sea significativo para los estudiantes, que genere la integración de la vida con la academia, aplicar la teoría a la práctica”.

“Hacer intervenciones en la enseñanza con nuevas estrategias para confrontar los paradigmas de la educación”

“Implementar estrategias didácticas, pedagógicas y evaluativas que otros han implementado o las nuevas que se generan a partir de las necesidades que el docente encuentra en su contexto laboral y buscando siempre resolver algún problema”.

“Plantear nuevas perspectivas teóricas o metodológicas que deriven en estrategias aplicables a la formación”.

Cuando se hace referencia a la didáctica, son muchas las formas o acepciones que se pueden encontrar, pero en la mayoría de los significados hay algo que se mantiene y es la alusión a las acciones o prácticas mediante las cuales los docentes hacen enseñable un conocimiento.

De acuerdo con algunas de las respuestas recogidas y en la misma línea de lo que propone Moreno (2000), la didáctica debe estar a tono con las demandas sociales de la época, y por ello debe conservar su carácter socializador en el que los estudiantes se formen valores y actitudes para un continuo aprendizaje, capacidad crítica, empatía y liderazgo (De Jesús y otros, 2007, p. 15). Desde este marco, cabe destacar que el proceso didáctico como tal, está en correspondencia con un modelo interactivo donde convergen variables ambientales, personales y curriculares (Daoud, 2007, p. 1).

Bajo estos presupuestos, resulta inadmisibles pensar que una sola estrategia alcance a resolver los problemas de aprendizaje en diferentes grupos y cursos,

con características, contextos, y factores psicosociales y ambientales diferentes. Para ello, se ha señalado en algunos espacios que el mejor instrumento de reflexión didáctica del docente es percibir las limitaciones que tiene la propuesta de enseñanza que adoptó, sus aciertos y sus puntos de deficiencia. Tarea que caracteriza la profesión docente, al tiempo que se convierte en un reto de día a día para la universidad, que además de ofertar programas, garantiza a la sociedad la idoneidad didáctica del profesorado universitario, al tiempo que replantea su misión frente a las demandas que le impone la sociedad actual.

En cuanto a lo curricular se agruparon respuestas que aluden a planes, programas, proyectos, modelos.

“Cambiar los modelos con los que hemos regido o complementarlos acorde a los cambios sociales y educativos”

“Hay innovaciones de gran escala y otras de menor escala -no estoy hablando en orden a la importancia- me refiero a innovaciones más rápidas que pueden ser en niveles micro de la organización universitaria y otros que se darían en los niveles macro de la misma”.

“Implementar cambios en las instituciones de Educación Superior que propendan por el mejoramiento de la misma: planes curriculares, perfeccionamiento de los docentes, prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades y demandas de la sociedad contemporánea”.

“Incentivar nuevos modelos en lo curricular, en la evaluación de procesos en lo académico, en su misión, en cualificar procesos que se ajusten a necesidades y dinámicas en lo académico y en lo administrativo, así como a sus componentes educativos...profesores, directivos...”

“Introducir cambios curriculares luego en el marco de un proceso de evaluación permanente”

Sobre los modelos de enseñanza, posiblemente la designación más amplia sea la de Joyce y Weil (1985), quienes los definieron como un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, diseñar materiales de enseñanza y orientar la enseñanza en las aulas. Estos autores no están de acuerdo con la simplicidad del concepto de “buena” enseñanza, en tanto, para poder

calificar algo como “bueno” es necesario interrogar “¿bueno para qué? o ¿bueno para quién?”. Por tanto, tampoco establecen un modelo perfecto o ideal, y en caso de que existiera uno casi perfecto, no podría hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje que subyacen en los alumnos. Así mismo, es claro que ningún método conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos, por tanto, de lo que se trata es de aportar un entorno adecuado en el que se pueda enseñar a los alumnos con una variedad de modos que faciliten su desarrollo.

Por otro lado, y reafirmando los datos presentados anteriormente, gran parte de las respuestas se orientan a la transformación de las *prácticas* como un aspecto alrededor del cual se da la innovación. Acá se ubica un conjunto de respuestas que toman en consideración elementos como el quehacer docente, la enseñanza, el saber docente.

“Buscar formas del hacer docente que posibiliten diversos ambientes y escenarios donde los procesos de acercamiento al saber tengan mayores impactos”

“Cambios, transformaciones en las prácticas educativas”

“Hacer amenas las clases, acordes a los intereses y necesidades de los estudiantes, que lleva a la formación exitosa, por las buenas prácticas en la orientación de los procesos académicos”

“Modificar las prácticas educativas y administrativas sobre educación, de tal forma que los procesos de enseñanza y aprendizaje se fortalezcan”

“Repensar la teoría pedagógica, adaptarla a las necesidades actuales de nuestro sistema educativo y a las necesidades epistémicas, profesionales, laborales de nuestros estudiantes. Esto significa que innovación en educación comporta una nueva y constante reflexión sobre el quehacer pedagógico intra y extra aula”.

En algunos casos los docentes no consideran un solo camino para la innovación (lo didáctico, lo curricular, las prácticas), sino que aluden a varios de ellos:

“Cualificar, potenciar, realizar de una manera singular y constructiva, procesos pedagógicos, curriculares, didácticos, administrativos,

investigativos”

“Currículo, planeación, recursos y práctica pedagógica acorde al contexto, los estudiantes y la adecuada pedagogía y didáctica”

“Establecer o fortalecer estrategias formativas de maestros a nivel de mediación pedagógica, evaluación, reestructuración de contenidos, practicas pedagógicas e investigación educativa”

“Innovar en educación superior debe significar la construcción permanente de mejores espacios y ambientes de aprendizaje, significa crear estrategias didácticas más participativas y abiertas para la comunidad educativa en general, es decir, estudiantes, docentes, administrativos, etc., significa disponer de espacios y recursos que dinamicen las relaciones entre éstos, y entre éstos, el conocimiento, el contexto y la investigación pedagógica, significa generar debates que alimenten el deseo de saber y transformar el statu quo desde lo educativo, pero también desde lo social y lo cultural”

“Planes curriculares, perfeccionamiento de los docentes, prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades y demandas de la sociedad contemporánea”

Se puede apreciar cierta conciencia de parte de los docentes sobre la necesidad de reflexionar sobre las prácticas y sobre la puesta en marcha de acciones que renueven los procesos de enseñanza y por ende favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este planteamiento reconoce que es necesario establecer nuevas relaciones entre los conocimientos teóricos y las prácticas educativas y si bien hoy se reconoce que las teorías psicológicas han aportado de forma rica a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, no pueden traducirse, de golpe, en prácticas pedagógicas (Escribano, 1992). La tercera familia de códigos resultante en la primera pregunta se refiere a **LAS METAS U OBJETIVOS DE LA ACCIÓN DE INNOVAR**. Al respecto se encontraron dos grandes tendencias: la innovación como posibilidad de establecer relaciones entre la teoría y la práctica o entre los conocimientos y la realidad; la innovación como factor relevante para resolver problemas y dar respuesta a necesidades de orden social o de contexto. Para estos dos propósitos o metas se hace indispensable la reflexión crítica de parte del docente, la cual conduciría a la

generación de impactos y el mejoramiento de la calidad de la educación.

Una de las metas u objetivos a los que se dirige la innovación se refiere *al establecimiento de relaciones o interacciones entre el conocimiento y la realidad, entre la teoría y la práctica*, sobre ello se recogieron respuestas como las siguientes:

“Innovar es enseñar un contenido de manera diferente y que sea significativo para los estudiantes, que genere la integración de la vida con la academia, aplicar la teoría a la práctica”

“... que trasciendan las prácticas tradicionales en la facultad (...) y permitan a los y las estudiantes interacciones cercanas y certeras con los objetos de conocimientos, los temas abordados o las poblaciones estudiadas”

“Es la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que movilicen nuevas maneras de interacción educativa”

“La innovación desde el ámbito universitario promueve otras interacciones, formas y procesos que invitan en primer lugar a privilegiar un ambiente de aprendizaje dialogado, democrático y que no es lineal, el cual inicia y se proyecta en el contexto de quienes son agentes participantes activos en él”

La solución de problemas y atención a necesidades se destaca también como una de las funciones u metas de la innovación de acuerdo con los docentes. Solucionar problemas es parte del proceso de pensar y este incluye incluso el reconocimiento de que existe un problema. La actividad de enfrentar problemas puede ser más o menos creativa dependiendo del grado de utilidad y originalidad que incluya, esto tiene implicaciones en el modo en que preparamos a nuestros estudiantes y el currículo que les presentamos (Garret, 1987). En relación con ello se tienen respuestas como las siguientes:

“... vincular la tradición pedagógica con las problemáticas del presente y desde allí plantear otros saberes, otras formas de ser sujeto maestro, sujeto niño, sujeto adulto”

“.. que permitan cambiar una situación problemática en el ámbito de la educación superior”

“... atendiendo a los problemas y necesidades del contexto educativo y a los desarrollos científico-tecnológicos”

“Demostrar a través de los procesos de enseñanza - aprendizaje que sí es posible solucionar problemas del contexto teórico, metodológico o social-cultural”

“Generar nuevas estrategias o mejorar las prácticas en el proceso educativo, de acuerdo con las necesidades, problemáticas y/o situaciones del contexto”

“... para comprender o dar respuestas a las necesidades sociales, económicas y culturales”

“Poner en juego el pensamiento creativo y pensar de múltiples maneras, posibles soluciones a situaciones o problemas en el contexto educativo”

Respecto a los posibles IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN en la educación superior se alude en algunas respuestas al *desarrollo personal y profesional* y a la influencia que se puede generar en los sujetos que se están formando. Para poder contribuir al desarrollo de la sociedad, cada uno de los ciudadanos debe recibir la formación necesaria para desarrollar sus posibilidades personales y profesionales, hasta convertirse, en un sujeto capaz de producir y aportar bienes, materiales o espirituales, útiles. En este sentido, es que buena parte de las respuestas se orientan, señalando que este debe ser uno de los propósitos de la innovación. Al respecto se tienen respuestas como las siguientes:

“... llevar a cabo acciones que impacten de forma significativa los aprendizajes y la formación de los estudiantes”

“... que permitan el desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes y propuestas para el avance de la sociedad en articulación con la empresa y el estado”

“... crear espacios de cualificación donde participen tanto estudiantes como docentes en temáticas que afiancen la práctica educativa en los diversos contextos educativos”

“... que produzcan cambios novedosos en los procesos de gestión y administración educativa y renovación de procesos para las transformaciones exitosas en el desarrollo profesional de nuestros educandos”.

“Motivar en el estudiante el uso de sus habilidades y competencias

comunicativas, tecnológicas y culturales para el desempeño no solo a nivel profesional sino también a nivel social”

En relación con la sociedad del conocimiento, uno de los impactos de la innovación que aparecen en las respuestas, se refiere a la *generación de conocimiento y de saber*:

“... contexto en las que se dé cuenta además de modificación de prácticas, actualización, creación de nuevas formas de pensar y hacer etc..”

“... para que los estudiantes y maestros acceden a la construcción de saberes y conocimientos, en pro de mejorar la relación entre los seres humanos, los animales y la naturaleza”

“Creación o modificación del conocimiento producto de un proceso de reflexión y sistematización que permite generar nuevas visiones y formas de conocer”.

“Crear nuevos objetos de conocimiento o nuevas formas de acercamiento a los objetos de conocimiento”

“Generar productos y conocimientos con un enfoque creativo”

De igual forma, se destacan otra línea de respuestas en las que se considera la relación entre la innovación y la *calidad educativa*. El informe Colombia al Filo de la Oportunidad (Misión de ciencia, educación y desarrollo. 1994: 103-104) dice: “Por calidad se entiende la coherencia de todos los factores de un sistema educativo que colma las expectativas de una sociedad y de sus más críticos exponentes”. La calidad de la universidad se expresa cuando se satisfacen las necesidades y expectativas sociales de una forma pertinente, al espacio, tiempo y cultura. Algunas de las respuestas que se ubican en esta categoría son:

“... que produzcan cambios novedosos en los procesos de gestión y administración educativa y renovación de procesos para las transformaciones exitosas en el desarrollo profesional de nuestros educandos”

“... que aporten a pensar la educación superior y que se articulen con los escenarios sociales...”

“... que pueda generar aporte a las instituciones, organizaciones o

para las comunidades y la ciencia”

“Adecuar los currículos a las necesidades del mercado global para valorar el conocimiento, su economía y su productividad”

“Crear mecanismos que permitan mejorar la calidad de la educación universitaria y generar impacto en la sociedad”

La calidad se relaciona con la realidad histórica contemporánea y con los criterios dominantes en el contexto mundial. No puede pensarse que las tendencias que se manifiestan en los órdenes social y económico no tiendan a expresarse, también, en el ámbito universitario.

Como se puede apreciar en relación con la pregunta 1, la gama de respuestas fue amplia pero se advierte cierta coincidencia con las primeras aproximaciones al estudio de la innovación como fenómeno educativo, los modelos y las clasificaciones propuestas como la de Havelock (1980), quien identificaba dentro de sus modelos la interacción social y la solución de problemas, los cuales se relacionan con el análisis categorial contemplado.

Cabe mencionar, que hubo respuestas en las que se expresó que no se estaba de acuerdo con el término innovación o se referenciaba el sentido empresarial del término y su conexión con la competitividad, la cual ha tomado tanto auge en las últimas décadas. Pese a que la innovación en educación se aleja de esta acepción, no se puede desconocer que la innovación en el campo educativo también podría considerar cierto nivel de competitividad orientado al desarrollo social. Al respecto Michael Porter (1993) afirmaba que “la competitividad de una nación, y por tanto de su tejido industrial y económico, depende de la capacidad para innovar y mejorar”. A continuación, algunas respuestas relacionadas con esta discusión:

“No soy amiga del término innovar. Pocas veces innovamos. Generalmente en educación cíclicamente vamos revisando antiguas propuestas para mejorarlas, ese es ejercicio de ser docente, revisar nuestra práctica de hoy con base en la ayer pensándola para mañana. En ese sentido, prefiero pensar en “otras posibilidades” para la enseñanza en Educación Superior”.

“Me alejo de la idea neoliberal de “innovación” que remite exclusivamente a la pertinencia y la calidad en tanto la educación superior encaje con la empresa y el mercado”.

“Tengo problemas profundos con el contexto histórico en el que emerge el concepto de innovación y me preocupa enormemente el modo como acogemos y aprobamos sistemas de pensamiento sin cuestionar, me atrevo a preguntar, ¿Por qué convirtieron en un criterio de evaluación de la educación la innovación?”

En relación con la segunda pregunta, ¿Qué es para usted hacer innovación educativa, pedagógica o didáctica en el aula? ¿Existe alguna diferencia?, se encontró lo siguiente:

En general, la mayoría de las respuestas aluden a que, si existen diferencias, sin embargo, algunos docentes consideran que las tres opciones son similares. Algunas respuestas que dan ejemplo de ello son:

“Son parte de un mismo paquete”

“Comparten un mismo sentido en tanto refieren a proceso y resultado de interacción con los actores externos y con el conocimiento. Pero difieren en tanto lo educativo, pedagógico y didáctico tiene matrices conceptuales y tradiciones teóricas diversas”

“Considero que no hay diferencia entre la innovación pedagógica y la didáctica”

“Para mí todos los términos aluden a plantear nuevos métodos que permitan a los estudiantes descubrir nuevas formas para asimilar y construir conocimientos”

“Se relacionan y complementan”

“Sin embargo educación, pedagogía y didáctica comparten una línea común, la cual es la investigación”

Otros afirman que las tres opciones tienen metas comunes las cuales determinan que estas tres líneas estén integradas o articuladas

“Es reconocer posibilidades de transformación de la práctica de aula, las instituciones o las comunidades. Las diferencias se plantean desde la población, los propósitos y la proyección”

“Guardando las proporciones y el terreno en el que se erige cada uno de estos conceptos (pedagogía, educación y didáctica), insisto en que es la actitud del maestro para hacer una revisión constante de su práctica”

“Hacer innovación educativa, pedagógica o didáctica, significa para mi tomar las apreciaciones críticas y oportunidades de mejoramiento que expresan los estudiantes cuando han realizado un curso, como objetivos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; empleando los recursos necesarios en términos de personal, herramientas y en general material docente, que propendan por el logro de dichos objetivos”

“La innovación en educación, pedagogía y didáctica se refiere a los procesos de creación disruptiva de nuevas prácticas, métodos, reflexiones, modos de relacionamiento, protocolos, rutas, circuitos, artefactos, e incluso hasta servicios, programas, empresas, etc. las distinciones vendrían de la mano de sus respectivos macro objetos de conocimiento, así como de las finalidades, horizontes ético-políticos y epistémicos, y formas concretas de colaboración, trabajo cooperativo y diálogo de saberes”

“La verdadera innovación, a mi juicio, integra estas tres dimensiones: proponiendo nuevas formas de ver la educación en relación con las condiciones y exigencias del complejo sujeto/mundo, genera nuevo conocimiento pedagógico, y es capaz de proponer resoluciones didácticas para esos ideales y reflexiones”

Otras de las respuestas hablan de una dependencia de la innovación didáctica y pedagógica de la innovación educativa o una relación parte todo donde la innovación educativa aparece como la más abarcadora e incluiría lo pedagógico y lo didáctico. A continuación, algunas de las respuestas acá ubicadas:

“Ambas hacen parte de la innovación educativa”

“La innovación en educación tiene que ver con otras de posturas pedagógicas y por consiguiente didácticas que posibiliten nuevas maneras de contribuir a la formación de los estudiantes”

“La innovación educativa es más general que la innovación pedagógica y la innovación didáctica. Las abarca, pero además las desborda, por cuanto hay procesos que deben tenerse en cuenta en el acto educativo que no se limitan al campo pedagógico o didáctico (la

autofinanciación para educar, por ejemplo)”

“La innovación educativa cobija a la innovación pedagógica y la innovación didáctica, y hace referencia a las transformaciones más amplias que desde lo social se da en el ámbito educativo”

Para el caso de la **Innovación Educativa**, se identificaron dos tendencias en la forma de concebir o entender la innovación educativa, una macro relacionada con la educación en un sentido amplio donde resultan relevantes las categorías formación, social/ámbito/contexto, y sistema. Un segundo nivel micro referido a los procesos y acciones institucionales y de aula donde tienen lugar categorías como aprendizaje, estrategias, aula, enseñanza y prácticas. Esta última emparentada con lo didáctico.

En la categoría macro o amplia de la innovación educativa se ubicaron respuestas que, como las siguientes, consideraron que la innovación educativa se genera, en cierta medida, en instancias externas a las instituciones educativas y atiende a las necesidades de contexto, la solución de problemas sociales, la transformación de la realidad educativa, la formación desde diversas instituciones y actores y la definición de rutas propiamente en el sistema educativo que siguen o no los postulados de otras ciencias o de propuestas formuladas en ámbitos foráneos.

“... Es algo más macro, lo educativo obedece a la educación como fenómeno social”

“... concebirla como una práctica que se lleva a cabo en la sociedad, la familia y las instituciones, y que no es exclusiva del sistema escolarizado, a través de los diferentes actores que la lideren puede ser susceptible de prácticas innovadoras”

“... más largo aliento, no es implementar, no es solo usar técnicas, dispositivos, es darle una finalidad o proyección amplia ...”

“Refiere las incorporaciones de transformaciones e innovaciones en el ámbito educativo que implica la atención a la diversidad de contextos y espacios educativos formales y no convencionales... involucra diferentes actores sociales que participan en los procesos educativos”

“Sistema propiamente, cambios en el sistema”

“Transformación de arquitectura escolar, desde redefinición de contenidos, nuevas carreras y prácticas educativas ...”

Aunque la idea de una innovación educativa impuesta no posee una tendencia fuerte en las respuestas dadas, desde esta concepción, “el cambio, es generado en determinadas esferas de poder y luego es “diseminado” al resto del sistema, cuyos actores deben “asimilarlo” para poder implementarlo, más allá de sus convicciones y prácticas” (Vogliotti y Macchiarola, 2003, p. 3). Ya lo planteaba Ezpeleta (2004) cuando describía que tanto las innovaciones en la dinámica de arriba abajo, como las de abajo arriba son inseparables de los contextos y procesos institucionales y por ello, su construcción adquiere un carácter político.

La segunda mirada de la innovación educativa se refiere a la *esfera micro* la cual contiene lo institucional y las acciones de aula. La innovación educativa es un proceso multidimensional: en ella intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos (como los expuesto en la esfera macro) y afecta a diferentes niveles contextuales: generales, del sistema escolar y del aula. Al respecto se tienen las siguientes respuestas:

“Actualización de los programas del curso tanto a nivel metodológico como de contenidos y sobre todo establecer relaciones con otros cursos y saberes indispensables para el maestro”

“Cambios Currículo a nivel de estrategias de enseñanza y aprendizaje”

“Carácter institucional”

“De orden institucional y alrededor del Proyecto Educativo, el diseño curricular, el plan de estudios, la NTIC’S en el aula, las aulas virtuales”

“Introducir cambios en las metodologías, las estrategias o los procesos dentro del sistema educativo que redunden en mejores y duraderos aprendizajes de los estudiantes”

“Propuestas nuevas o adaptadas para dar respuesta a problemas curriculares, de gestión de clase, de evaluación, de cambio de creencias epistémicas de los estudiantes, de uso de tecnología, de práctica do-

cente”.

En relación con la **Innovación Pedagógica** emergió la categoría de *formación de los sujetos y ciudadanos*:

“... formación desde un ideal de hombre y mujer, en un tiempo y unas condiciones de vida particulares y consecuentemente se actúa”

“Implementación conjunta de un estilo, modelo o perspectiva pedagógica desde la cual fortalecer la formación de los estudiantes en consonancia con la innovación educativa, por ejemplo, todo estaría dispuesto en lo administrativo, filosófico y demás, para el aprendizaje colaborativo, ecológico y problemático”

“Resultado constante sobre la pregunta básica de la educación: ¿para qué educar? y en ese sentido, por la formación de sujetos con posibilidades autónomas de pensamiento, más reflexivos y concientes de lo que son concientes, esa innovación no pasa necesariamente por la tecnología, aunque ella puede ser una herramienta, más no un fin”

“Se apoyan en las diversas alternativas para abordar la formación de las personas y mejoramiento de la educación”

“Vinculado a un concepto como el de formación y la educación es un proceso largo que permite la formación, la innovación pedagógica es un poco más específica de cada profesión”

Una porción de respuestas categorizadas como *lo micro*, afirman que la innovación pedagógica se refiere a las acciones docentes, metodologías, estrategias que se implementan en el aula para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales están enlazados con la didáctica, evidenciándose también la misma fusión que ya se describía para la innovación educativa. Algunas de las respuestas son:

“Metodologías y técnicas aplicadas, la innovación pedagógica es de carácter retórico”

“Conocer, investigar aplicar procesos de cómo se enseña, como se aprende desde las diferentes como las diferentes visiones del conocimiento educativo y los cuestionamientos a estos procesos”

“La innovación pedagógica o didáctica que se lleva en el aula puede responder a situaciones muy concretas de ese ambiente en particular”

“Metodologías y técnicas aplicadas”

“Saberes, acciones educativas y de formación, en donde se plantean los principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos, aplicación constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje”

“Se llevan a cabo de forma más específica en las aulas de clase directamente en la organización de las sesiones y con los alumnos”.

En una intersección entre lo micro o didáctico y la formación, se encontró una categoría referida a las *relaciones pedagógicas* o como la innovación pedagógica puede incidir en la relación docente estudiante:

“Cambios que implican directamente el hacer del maestro y los otros que lo acompañan en el proceso pedagógico”

“Cercana a la relación maestro-estudiante y las formas en que éste enseña”

“Desarrollar propuestas que permitan mejorar los procesos y relaciones pedagógicas entre los sujetos en el aula”

“Encuentro entre el maestro y el estudiante, mediado por la ciencia, respondiendo a la enseñanza, los modos y tipos de encuentro con el saber por enseñar”

“Formas como los y las estudiantes asumen su proceso formativo, así como las actividades, actitudes y capacidades que escenifican como un trabajo sobre sí mismos y la educación que reciben”

Un grupo más de respuestas atiende a la categoría *reflexión* acerca de lo educativo, el campo y sus teorías, el rol del docente, los escenarios, las prácticas:

“Reflexión sistemática y conceptual sobre nuestras prácticas educativas (pensamiento sobre el acontecimiento educativo)”

“Reflexionar acerca de las teorías que han iluminado el qué hacer docente y cotejarlas con la contemporaneidad para re-direccionar las acciones hacia rutas menos convencionales”

“Novedades que en la parte teórica que, a nivel de la educación, se puedan ir presentando bajo la orientación y dedicación a la investigación de los pedagogos”

Otra categoría que se identificó en relación con la innovación pedagógica,

pero menos frecuente, corresponde a una *mirada macro* tal como se veía en la innovación educativa, acá se ubican respuestas que aluden a lo social, contextual, a las políticas públicas y educativas, a las necesidades planteadas por la sociedad.

“... lo relacionado con la pedagogía va en la vía de unos fines, unos principios que responden a un tipo de sociedad, de comunidad en particular”

“... relación más estrecha con la innovación en la manera cómo se interpretan los procesos sociales, afectivos, políticos”

“Idear nuevas maneras de relacionarse con los ámbitos político, económico, social, ético, estético y cultural para pensar la enseñanza”

Con los hallazgos referidos a la innovación pedagógica en la esfera macro se puede constatar lo que propone Rinaudo (2007: 14-15):

Es necesario pensar una educación que nos ayude a avanzar científica y tecnológicamente, pero es necesario también pensar en una educación que nos ayude a avanzar en el campo de las relaciones humanas, del respeto, la tolerancia y la solidaridad social.

Y hacia allí apuntan algunas de las reflexiones sobre la innovación en el campo pedagógico.

Por el lado de la *Innovación Didáctica* se destacan, por su frecuencia, términos como enseñanza, Aprendizaje, saber/es, estrategia/s, aula, conocimiento, cómo, campo, contenidos, manera, métodos, pedagogía, practica/s, evaluación. Estos términos y otros se agruparon en cuatro grandes categorías referidas, al cómo, al qué, al para qué y a la relación de la innovación didáctica con la pedagogía.

En cuanto *al cómo*, las respuestas, como se ve a continuación, hacen mención a asuntos micro de la *enseñanza* (métodos, estrategias, uso de recursos o medios, tecnologías, diversas formas de evaluación).

“Atendería a las modificaciones que se hacen sobre los métodos de enseñanza para favorecer el aprendizaje”

“Búsqueda de estrategias didácticas que permitan que el conocimiento llegue a través de medios alternativos a los tradicionales, tales como: visuales, tecnológicos, entre otros”

“Desarrollar estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los saberes”

“Está relacionada con el desarrollo de nuevas estrategias didácticas para la circulación del conocimiento”

“... pero para poder realizar ese proceso se requiere del híbrido de su método, obtenido de los métodos de enseñanza y modelos de evaluación del aprendizaje”

“Propuestas nuevas o adaptadas para abordar las dificultades de enseñanza de ciertos temas específicos: modelación por ecuaciones diferenciales, lógica clásica y lógica de los medios y del lenguaje cultural, geometrías, diseño de tareas, materiales, tecnologías”

En lo que se refiere *al qué*, se agruparon respuestas que incluyen reflexiones sobre los contenidos, el conocimiento y el saber cómo una característica de la innovación didáctica. Estas respuestas están en consonancia con la idea de la didáctica como un conocimiento, si se quiere artesanal y creativo, para saber poner en contacto a la nueva generación con un legado cultural del pasado (Jackson, 2002).

“El conocimiento y su manera de comunicarlo, comprenderlo, transformarlo o ampliarlo, está siempre en clave de repensar el saber sabio, el saber a enseñar y el saber enseñado, desde un ejercicio mediador entre el estudiante y el mundo de la vida”.

“Intervenir el aula con conocimiento de frontera a los retos nuevos que en didáctica se presentan en el aula”

“Saber disciplinario que se está enseñando y en cómo los estudiantes lo están apropiando”

En el *para qué*, están ubicadas gran parte de las respuestas sobre innovación didáctica, las cuales remiten a reflexionar sobre las prácticas del docente y sobre el aprendizaje de los sujetos y las relaciones entre estos. Algunos ejemplos a continuación:

“Campo de saber en consolidación que además de dar lugar a las decisiones del maestro sobre los procesos de enseñanza, también reflexiona sobre el saber sabio que deberá ser objeto de transposición”

“Reflexión sobre la transmisión de la información y las mejores formas de aprehender contenidos (las neurociencias nos han enseñado mucho sobre eso...)

Concepciones como estas ayudan a comprender la relevancia de la reflexión didáctica y a evitar interpretaciones erróneas o reduccionismos sobre la didáctica misma, es el caso de quienes la definen como meramente método o ayudas, negando así el estatus que la identifica como una reflexión sobre la práctica. Desde estas reflexiones, el acto didáctico es un acto eminentemente comunicativo donde irrumpen formas de enseñanza que deben ser afines con otras formas de aprender. Es un saber reflexionado y tematizado, una teoría sobre la enseñanza que indica caminos y horizontes promisorios para la formación.

De la misma manera, Barco de Surghi (citada por Menin, 2002: 35), advierte que:

Una nueva propuesta didáctica que pretenda producir reales cambios implica la revisión de las relaciones de los docentes con los alumnos, con los demás docentes, con el personal directivo y jerárquico...”.

En la misma línea en que se expresaba al inicio del análisis de esta segunda pregunta, algunos docentes manifiestan en sus respuestas la *conexión que posee la innovación didáctica con la pedagogía*.

“Una parte de la pedagogía, es decir, tiene que ver con el cómo. Es allí, en el cómo, donde se encuentra la innovación tanto desde el discurso como desde la misma práctica”

“Materialización de propuestas Pedagógicas, es decir, responde a las preguntas por el ¿Cómo hacer? Y ¿con qué?”

“Nutre a la pedagogía y la pedagogía da herramientas para la didáctica”

“Permite traducir esos fines y principios que se orientan desde la

pedagogía en estrategias concretas desde cada una de las disciplinas del saber que están implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje”

“Plantea una nueva mirada en los procesos pedagógicos, generando cambios en los argumentos para una innovación educativa”

“Postulados pedagógicos que sostienen la propuesta y su intención innovadora”

Para Menin (2002, p. 31-32), la didáctica es la parte de la Pedagogía referida a la enseñanza. Aquí, la Pedagogía es considerada como la teoría de la educación y la Didáctica como el proceso que facilita el conocimiento, la acción educativa.

Pese a que la mayoría de las veces la Didáctica es confinada y dispersada en espacios o parcelas de conocimiento, lo cual no permite la unión entre teoría y práctica, los estudios recientes muestran un creciente interés por este asunto, ya que se le reconoce su vínculo con los procesos de calidad educativa y se le considera un saber que conduce a nuevas formas de guiar el proceso de aprendizaje en el aula, siendo ésta de especial relevancia, por ser el escenario propicio para las interacciones sociales donde tiene lugar el intercambio educativo (Díaz, 1999)

De las dos preguntas anteriores también surgen los siguientes hallazgos:

Resulta relevante que en múltiples respuestas se mencione la *investigación* como un elemento asociado a la innovación. Sobre la investigación disciplinar y su vínculo con la innovación se obtuvieron respuestas como las siguientes:

“Mediante la investigación, generar productos y conocimientos con un enfoque creativo, para comprender o dar respuestas a las necesidades sociales, económicas y culturales”

“Poder moverse de la seguridad de lo conocido a la investigación para encontrar nuevas formas y habilitar nuevos conocimientos”

Pero no se trata solo de la investigación disciplinar sino también de la investigación sobre la enseñanza como una línea de trabajo que está ocupando un

lugar destacado en la educación superior. Como ya se expresaba páginas atrás en los fundamentos teóricos, De Castro (2016), propone que, junto con la investigación de aula, la investigación sobre la enseñanza (o educativa) permite a la comunidad académica compartir los resultados de las experiencias innovadoras para ser aplicados y evaluados por otros profesores. Al respecto se tienen los siguientes ejemplos:

“Es cambiar los paradigmas de la enseñanza, es aplicar los resultados de la investigación formativa que se vive en cada momento de la clase en su proceso del aprendizaje”

“Innovar en la Educación Superior, para mí significa realizar cambios significativos que a través de la investigación se logran consolidar en el campo pedagógico y didáctico”

“Vincular los desarrollos epistemológicos y didácticos derivados de los procesos de investigación, a las realidades y procesos del aula de clase; y desde este encuentro propender por nuevas apuestas formativas que vinculen los contextos, las culturas y cosmovisiones de las comunidades educativas”

Actualmente se requiere un profesor transformador con iniciativa propia y creatividad, con competencias para investigar y para diagnosticar su labor facilitadora del aprendizaje. Estas consideraciones sobre la relación innovación investigación son compatibles con los resultados descritos acerca de la práctica como uno de los horizontes hacia los cuales se dirige la innovación y como una de las líneas asumidas en las respuestas de los docentes encuestados. Ambas perspectivas la de la investigación sobre la enseñanza y la de la reflexión acerca de la práctica para lograr la innovación requieren una conducta autocrítica, en la que el cambio personal y profesional sea asumido como una necesidad del propio proceso de investigación e innovación.

“Como lo he indicado, es iluso pensar que se va a innovar si no se investiga, un paso previo a la innovación de verdad es la investigación seria y rigurosa; cuestión está de la que se carece en nuestro medio. Se trata de realizar nuevas propuestas que permitan resolver los verdaderos problemas educativos; esto es, problemas que permitan una superación de las dificultades de aprendizaje en los estudiantes.

“Educación, pedagogía y didáctica comparten una línea común, la cual es la investigación”

“Es tener la posibilidad de renovar los espacios de formación, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece enfocando estos saberes a la investigación por parte del maestro y a la producción de saber pedagógico”

“Innovación es sinónimo de construcción permanente, en lo educativo desde la investigación, la teorización, los principios, los fundamentos y la experiencia que puede ser validada en un contexto educativo y transferida, replicada o leída en otros”

“Desde la creatividad, la investigación y la contextualización proponer e implementar estrategias, herramientas y modelos nuevos de enseñanza y aprendizaje que esté orientado a la formación del profesional actual”

Pese a esa referencia acerca de la investigación, poca alusión se hizo frente a la creatividad, concepto que se haya íntimamente relacionado a la innovación.

“Implica apartar la mediocridad y dejarse contagiar por la creatividad; implica aprender de las mejores prácticas a nivel mundial. Pero sobre todo implica trabajar de verdad y dejar a un lado los falsos profetas que lo quieren saber todo y a la hora de la verdad no saben nada. En resumen, la innovación es muy importante para cambiar una cantidad de mediocridad que hay en educación, esto necesariamente como lo he dicho está asociado con la creatividad profunda y estudio riguroso”

“Poner en práctica nuevas ideas, o sea la aplicación de la creatividad; porque además pienso que tener la posibilidad de acceder a la educación superior permite desarrollar un pensamiento crítico y en el cual es válido y necesaria la experimentación en la que las ideas, la imaginación y el trabajo colaborativo permiten fortalecer los procesos creativos”

Desde el contexto universitario la creatividad debe entenderse como mediadora del intelecto y como una capacidad necesaria para el desarrollo personal. Es un “instrumento” útil ya que sirve para solucionar problemas de índole social; es además un factor de alto poder para el desarrollo de las diferentes

esferas del ser humano, por ello no se debe descuidar en el ámbito universitario, ya que además está relacionada con la posibilidad de innovar y emprender.

En lo que se refiere a la pregunta 3 de la encuesta “EN CASO DE TENER ALGUNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN QUE HAYA IMPLEMENTADO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN POR FAVOR DESCRÍBALA” 34 de los docentes expresaron no tener experiencias innovadoras. Los demás docentes describieron alguna experiencia, las cuales se agrupan en 7 grandes categorías (que se constituyen en las tendencias por las que se indaga en la segunda pregunta de investigación): las innovaciones apoyadas en TIC, innovaciones para la formación crítica y el desarrollo del pensamiento, el arte, el juego y el cuerpo como apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje, la literatura y la escritura como herramientas, las experiencias socioculturales y las innovaciones en el terreno de la práctica, la investigación, la extensión y la formación posgraduada.

Sobre el uso de TIC como apoyo didáctico, es necesario mencionar que se refieren a las diferentes alternativas pedagógicas que ofrecen algunas herramientas informáticas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por tanto, “la actualización de los métodos didácticos, utilizados en la construcción del conocimiento” (Díaz y Ortiz, 2010, p. 58). Al respecto se tienen los siguientes ejemplos:

“... el b-learning que me parece encaja en un proceso de innovación didáctica sobre enseñanza de la geografía y problemas socio ambientales”

“Utilizamos una WIX como cuaderno de notas colaborativo donde las estudiantes aportan desde sus comprensiones y luego se hace una lectura colectiva. El autor pasa a ser otra voz... no la voz principal”

“El uso de tablero digital interactivo, ... También ... he realizado micro talleres de exploración con herramientas de la web 2.0 y de Nuevas Tecnologías..., por ejemplo el uso de realidad aumentada y realidad virtual, viajes virtuales y participación en proyectos colaborativos a nivel mundial”

“El uso de software para el análisis automático de información lingüística”

“En cuanto a las elaboraciones de los estudiantes, se les invita a crear y publicar contenido, compartirlo, valorarlo y generar reflexión a partir de la retroalimentación recibida; para ello, ... usan herramientas TIC, interactúan entre pares, establecen comunicación sincrónica y asincrónica y planifican unidades didácticas; también se ha establecido interacción en plataformas como edmodo, facebook y actualmente classroom”

“... diseñé una wiki en pbworks, en la cual reposaban los materiales y las actividades del curso y los estudiantes podían interactuar conmigo a través de la wiki, así como compartir otros materiales que iban consultando, haciendo que el trabajo fuera más colectivo”

“En la actualidad trabajo en la inclusión de herramientas TIC (censores para la toma de medidas) en las actividades experimentales de Física en las Licenciaturas de Matemáticas y Física y en la Licenciatura en Ciencias Naturales”

“En los cursos de matemáticas para las ciencias utilicé videos, páginas de internet con ilustraciones animadas, calculadora graficadora para discutir problemas de variación.

“El Tecnodesafío suscita el aprendizaje por retos, el cual promueve la autonomía, desarrolla la competencia digital y planteado en grupo conecta con la noción de cooperación previa”

“La utilización de portales de información y redes sociales como apoyo para recabar, alojar y compartir los trabajos que se realizan en el aula”

“Las bitácoras a través de videos para compartir en la misma clase, donde cada estudiante hace de su vivencia una representación”

“Uso de Software Libre para la enseñanza y la búsqueda de información en bases de datos de Open Access, para contribuir a una Inteligencia Colectiva”

“Lo que voy experimentando trato de consolidarlo en una bitácora virtual”

“La Mediación Tecnológica como estrategia de Metacognición para la escritura académica en hipertextos colaborativos”.

“Uso de las TIC para la orientación y apoyo en el acompañamiento de la escritura de trabajos de maestría”

Estas respuestas guardan coherencia con lo que proponen Puentes, Gaete, Sanhueza y Friz (2013, citados en Cano, 2017) cuando relacionan las concepciones de los docentes acerca de la tecnología con dos opiniones centrales: la posibilidad de democratizar el conocimiento a partir del uso de estas herramientas y la redefinición del rol del docente y del estudiante en virtud del uso de recursos tecnológicos para el acceso a la información.

La segunda agrupación se relaciona con las innovaciones para la formación crítica y el desarrollo del pensamiento. Aquí ocupan un lugar destacado el aprendizaje colaborativo, la discusión, la pregunta como formas de abordar y asimilar los contenidos o para evaluarlos.

“He denominado “La pregunta secreta”, surge de ir revisando las destrezas, habilidades y saberes (competencias) para el desarrollo del pensamiento científico en los maestros en formación, desde la construcción de preguntas orientadoras que surgen de sus intereses, motivaciones y necesidades de conocimientos sobre fenómenos del campo disciplinar, que se didactizan, se trabajan de manera colaborativa y se llevan al aula... ésta a su vez posibilita el uso de recurso varios, la relación teoría-práctica, la implementación de las TIC, desarrollo de la educación ambiental, de asuntos socio-científicos, la investigación escolar, ABOP, entre otros”.

“... se refuta la posición de un autor, ... donde cada clase se convierte en un laboratorio que permite develar posturas y romper mitos en torno a la literatura infantil, confrontando esto con el comportamiento humano, lo que se vuelve una constante”

“Desde mediados de los años 90 vengo motivado por un enfoque problematizador del conocimiento matemático, ... vengo implementando las apuestas de este enfoque de situaciones problema en el curso, pensamiento espacial y métrico...”

“El trabajo colaborativo se constituye en una de las herramientas más usadas en el aula, pero implemento otras que hagan posible descentrar el lugar de supuesto saber que suele concentrarse en el maestro”

“Se ha ejercitado una estrategia relacionada con la formación de la conciencia humana en la que se abordan de manera reflexiva temáticas relacionadas con la geopolítica y desde allí se le da sentido a los

contenidos del curso”

“En la forma de evaluar realizo una audiencia de juicio oral con respecto a un caso colombiano en el que participan los estudiantes en tres grupos: defensores, Fiscalía y el órgano consultor del Juez”

De otra parte, en un rango inferior de respuesta se hace una defensa *del juego, el arte y el cuerpo* como apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje: podría decirse que se describe una suerte de lenguajes artísticos.

“Cada vez que iniciamos una clase se hace un ejercicio (Juego) de conciencia personal, espacial, comunicativa”

“En el curso de Artes, Estéticas y Educación siempre estamos desarrollando formas inéditas hasta entonces, inspirados en las posibilidades de realización que brinda el arte contemporáneo para reflexionar y crear otras formas de acción y despertar la sensibilidad”

“La búsqueda de obras de arte y su interpretación como relación a las preguntas problematizadoras expuestas me resulta “innovador”

El arte y el juego cumplen un rol motivador, pero además se constituyen en estrategias de trabajo en el aula que permiten el logro de los objetivos propuestos.

Del lado de la literatura y la escritura como herramientas, también se encuentra que el horizonte hacia el que se dirige la implementación de estas estrategias son la motivación y el interés, pero también el desarrollo de ciertas competencias o habilidades lingüísticas.

“He visto buenos resultados en la implementación de informes presentados desde otros géneros literarios como cuento poesía ó verso o canciones. De esta manera he visto que se despierta el interés más que la obligación al momento de presentar los informes”

“Los diálogos entre la literatura y la ciencia. Es decir, la literatura como mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias básicas”

“La lectura colectiva, con libreto para cada estudiante, obliga a atender todos los frentes: descifrar el texto (comprenderlo en sus dimensiones argumental, gramatical, histórica, política, estética, etimológica, referencial hacia todos los frentes que estén al alcance del docente

y de los estudiantes); la práctica de la elocución, el énfasis en el proceso de lo gráfico a la oralidad en alta voz, que descifra la intención y produce sentido. He obtenido respuestas alentadoras de estudiantes en práctica y de egresados, quienes han replicado el método con sus estudiantes o compañeros de actividades artísticas en diversos ámbitos: mejor lectura integral y cada vez mayor ambición de conocer nuevos y viejos textos”

Llama la atención la alusión a ciertas *experiencias que rescatan la diversidad sociocultural* en dos de los programas de licenciatura que tiene la Facultad y en un programa institucional, lo que demuestra que se han abierto las puertas para un trabajo diferente al vigente que ha sido producto de una mirada occidental y eurocéntrica.

“Creo es una experiencia de innovación abordar en las práctica pedagógica y en la investigación de las Ciencias Sociales: la ruralidad, la equidad y la diversidad, desde un enfoque territorial, con el fin de aproximarnos a la cultura campesina, al conflicto y los procesos de paz y a las distintas alternativas que se plantean en esta otra Colombia que poco se mira”

“Cátedras UdeA Diversa, en la Universidad de Antioquia. Desde allí hemos construido un árbol de conocimientos diversos para la formación en diversidad epistémica en la educación superior. Este proceso puede entender como una innovación pedagógica y educativa, por sus múltiples elementos estructurantes, las modalidades de colaboración, los efectos institucionales, etc.”

“Estamos realizando la innovación de un propuesta formativa de la licenciatura en pedagogía de la madre tierra asociada al núcleo de proyección comunitaria, llamada la metáfora de la siembra”

“En el programa de licenciatura de pedagogía de madre tierra intento construir ciertas prácticas pedagógicas propias e interculturales conjugando entre la pedagogía ancestral y de la sociedad mayoritaria teniendo en cuenta los principios pedagógicos que el programa de la madre tierra viene implementando como el saber escuchar, observar y el silencio con el propósito de desarrollar el ejercicio de aprender a analizar, conocer, saber e interpretar las problemáticas de las comunidades indígenas entre los y las estudiantes en el marco de los planes de vida y políticas organizativas”

De otro lado y no menos importante se ubican las innovaciones en el terreno de *la práctica, la investigación, la extensión y la formación posgraduada*.

“Proyecto Alfabetizando-Ando” en la Seccional de Andes de la Universidad de Antioquia, donde se pudo desarrollar con estudiantes de “Práctica III” ejercicios de alfabetización a población reclusa de la cárcel municipal de Andes y en un barrio del Municipio de Ciudad Bolívar”

“Desarrollo de la práctica académica desde el desarrollo de un proceso investigativo”

“La configuración de escenarios políticos y sociales fuera del aula como eventos académicos, participación en comités regionales, mesas de trabajo político, y otros en donde los estudiantes participan y para ello no solamente deben apropiarse de los contenidos del curso, sino también ser propositivos, creativos, críticos y reflexivos”

“La implementación de la maestría en profundización ha traído consigo grandes retos académicos en torno al perfil de formación, al plan de estudios, a los proyectos de trabajo de grado y en aspectos administrativos para la Facultad, el Departamento de Educación Avanzada y para los profesores”

“Se realizó, durante varios semestres, un curso a partir del aprendizaje basado en proyectos, el curso se convirtió en un proyecto de investigación donde el objetivo era construir un estado del arte sobre un tema de la enseñanza de las matemáticas y la física”

“Se tienen una práctica Creatividad y la tecnología; en el cual se desarrollan tres sub-proyectos en los cuales básicamente los estudiantes han explorado estrategias pedagógicas y didácticas para fomentar el pensamiento creativo e innovador de los niños y niñas teniendo como contenido base; desarrollos científico-tecnológicos en diferentes áreas y la perspectiva hacia el futuro, generados a partir de procesos de innovación”

“Semilleros de investigación como estrategia para la educación ambiental en la escuela”

“Un curso llamado Formación para el Emprendimiento hace parte de un componente común al que deben acceder quienes estudian Licenciaturas, desde allí se ha indagado sobre propuestas con carácter innovador, no solo en ámbitos escolares, sino en cualquier entorno

educativo ...I”

“Un trabajo de grado de educación especial, una experiencia de innovación didáctica en pedagogía hospitalaria, donde se está diseñando un plan de estudio que se pueda articular con otras áreas académicas“

Es relevante que estas experiencias no solo se ubiquen en pregrado sino también en posgrado y es de suma importancia el vínculo que logra establecerse entre la práctica y la investigación, aspecto sobre el cual la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ha venido incursionando desde hace años en la formación del pregrado.

Hay otro terreno que los docentes afirman haber explorado e innovado y se refiere a los *aspectos de orden emocional, de lo humano vinculados al proceso de aprendizaje.*

“En las clases realizo estrategias de eventos sociales para el trabajo de algunos temas, como pequeñas veladas literarias, tertulias, entre otras, con ayuda de materiales físicos, tecnológicos y humanos, acompañados de la confianza, el ser tenidos en cuenta, el buen trato y el amor”

“En los seminarios que acompañe he implementado el aula itinerante, es como la nombro. Visita a museos, Instituciones no convencionales, cafés, jardín y otros lugares de la ciudad, como el Recinto del Consejo de Medellín, en los que la experiencia de formación se conecta con la vida que va aconteciendo en cada uno de los integrantes. También utilizo la invitación de expertos que posibiliten en los estudiantes otras perspectivas, miradas, experiencias en sus procesos de comprensión”

“La educación experiencial se constituye en el anclaje de mi quehacer educativo, oriento el espacio a partir de encuentros (no de clases) y busco generar interacciones entre personas (no estudiantes); cada encuentro pasa por el reconocimiento del SER desde el saber de las personas que se encuentran, su apropiación vivencial de donde emergen la inferencia mediante la distinción del concepto, contexto y operacionalización”

El camino de la formación para la creatividad y la innovación, debe considerar dos dimensiones íntimamente relacionadas: una, la psicosocial, que actúa en

relación con el aspecto humano y la sensibilidad de cada quien, el contexto y el ambiente específico donde se interactúa y se dirige a estimular, motivar y conservar la creatividad; y la otra, la de la enseñanza, la cual se debe orientar a engendrar el proceso creativo a través de los métodos y procedimientos implementados en el aula (Rendón, 2009).

En la dimensión psicosocial, la pauta básica para generar creatividad e innovación es la seguridad y la confianza que se le transmite al estudiante. El contexto debe ser alentador y estimulante, procurar que se den las condiciones propicias al surgimiento de ideas distintas a las del docente y que los estudiantes se atrevan incluso a rebatirle las posiciones autoritarias que difícilmente se superan por el temor a que el docente se sienta atacado y reaccione en forma represiva. La mejor forma de lograr estos contextos y ambientes es generando la espontaneidad en todos y cada uno de los participantes. A veces el simple hecho de sentarse en círculos y romper con las tediosas hileras de sillas universitarias permite crear un ambiente diferente.

“Escribí un material con los ejemplos que se desarrollaron en clase. Tal material nunca ha sido publicado. Igualmente intenté proponer la clase bilingüe: escritura en inglés en el tablero, exámenes cortos y correos, introducción de la clase en inglés”

Poniendo en relación estas experiencias con las concepciones encontradas a partir de las respuestas a las dos primeras preguntas se tiene lo siguiente.

Líneas en las experiencias innovadoras	Definición con la cual se identificar: crear, cambiar, aportar	Orientación de la innovación: didáctica, curricular, práctica	Meta que se persigue: relaciones teoría práctica, interacciones sociedad con-texto, solución de problemas/necesidades	Impacto que se alcanza: desarrollo profesional, generación de conocimiento, calidad educativa	Tipo de Innovación educativa: Macro, Micro (aula, relaciones didáctica)	Tipo de Innovación didáctica: Como/micro, pedagógica: qué/contenido/, para Formación, qué/reflexión práctica, Conexión con pedagogía pedagógicas, reflexión
Práctica, investigación, posgrado	Crear/cambiar/aportar	Práctica, didáctica, curricular	Meta: Relaciones teoría práctica, interacción sociedad, contexto, solución de problemas necesidades Meta: Relaciones teoría práctica	Desarrollo personal, desarrollo profesional, calidad educativa	Micro, Macro	Formación. Relaciones pedagógicas, para qué/reflexión Reflexión conexión con pedagogía
Sujeto, lo humano	Cambiar/aportar	Práctica y didáctica	Meta: Relaciones teoría práctica	Desarrollo personal	Micro	Formación. Relaciones pedagógicas Conexión con pedagogía pedagógicas

Tabla 1. Tendencias en las experiencias innovadoras
Fuente: Elaboración propia

Cómo se puede apreciar estas experiencias relatadas por los docentes se centran en el aportar y el cambiar no en el crear, la orientación tiende a ser didáctica y en relación con las prácticas y en menor medida curricular. En cuanto a las metas, se percibe una mayor tendencia de estas experiencias innovadoras hacia las relaciones teoría práctica y la solución de problemas/necesidades y en menor medida las interacciones con la sociedad y el contexto. Sobre el impacto se puede decir que estas experiencias innovadoras, tienden hacia el desarrollo personal y profesional y hacia el mejoramiento de la calidad educativa y es casi nula la consideración de la generación de conocimiento.

Las experiencias se sitúan en el terreno micro de la innovación educativa y por tanto también se les identifica como innovaciones didácticas que están dirigidas al cómo (lo micro), el qué y el para qué (reflexión de las prácticas) lo que es coherente con la intención formativa y de aportar a las relaciones pedagógicas, que son concepciones identificadas de la innovación pedagógica.

Estas experiencias innovadoras se podrían ubicar en el terreno de la innovación incremental que se refiere a un cambio frente a algo que existía (Parra 2011).

Estos resultados son coherentes con lo que propone Zabalza, (2003-2004) cuando habla de Modelos de innovación en la Educación superior:

- “Por tipos: según los contenidos a los que afecta la innovación (currículo, organización, relaciones interpersonales)” (p. 124). En la actualidad muchas de las iniciativas se relacionan con el uso de las TIC en la enseñanza, y más pocas a los métodos docentes o materiales que se usan.
- “Por modalidades: según las formas de llevarlas a cabo” (p.124): individuales, grupales, internas, externas, guiadas, autogeneradas, siendo las propuestas colectivas, interdisciplinarias, transversales las mejor valoradas y con mayor posibilidad de impacto.
- “Por niveles de impacto: según los ámbitos a los que afecta la propuesta” (p.124): lo cual depende de los contenidos, los destinatarios, las instancias institucionales participantes.

De igual forma, se encuentra relación de estas innovaciones con uno de los tipos de innovación reportados por Elmore (1990, citado en Zabalza 2003-2004, p. 124): Modelos basados en el uso de la tecnología en la enseñanza para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Caben acá propuestas de planificación, metodologías, recursos de organización y evaluación. El impacto de estas innovaciones es fundamentalmente interno y “está determinado por el número de participantes y el nivel de institucionalización alcanzado... En general alcanzan a modificar las prácticas, pero no los modelos” (Zabalza 2003-2004, p. 125).

En esta línea, es posible considerar otro modelo de análisis de las innovaciones en función de dos dimensiones: profundidad y extensión, de la siguiente forma (Zabalza, 2003-2004, p. 128):

- Innovaciones con una profundidad baja y una extensión alta. Son cambios superficiales pero que afectan a una cantidad considerable de docentes, por ejemplo, que se hacen evidentes en los programas de curso.
- Innovaciones con una profundidad baja y con una extensión baja: se refieren a ajustes o cambios parciales como en los horarios o uso de recursos. Acá se ubican algunas experiencias que proponen el uso de las TIC, y estrategias asociadas al arte, el juego, la literatura.
- Innovaciones con extensión baja y profundidad alta: se refieren a cambios aislados pero que inciden en procesos como los procesos de evaluación.
- Innovaciones con extensión alta y profundidad alta: son innovaciones que logran transformar o reconstruir los procesos como la incorporación de las competencias en el diseño curricular.

CONCLUSIONES

En el caso de las concepciones sobre innovación se puede decir que: Sobre el concepto de innovar, aparecieron tres acepciones: crear, cambiar y aportar. De igual forma, como parte de dichas concepciones, se identificaron en las respuestas de los docentes rutas hacia las cuales ellos afirman que está orientada la innovación, ellas son: la didáctica, lo curricular y la práctica. Reportan además los docentes metas de la innovación como las relaciones teoría práctica, las

interacciones con la sociedad y el contexto, la solución de problemas y atención a las necesidades, así mismo, mencionan que la innovación posee varios impactos: en el desarrollo personal y/o profesional de los sujetos, la generación de conocimiento, la calidad educativa.

El término innovación se entiende en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como el cambio, o los aportes y acción de mejorar. En este sentido, la innovación se asocia con algo distinto, con una forma diferente de hacer lo que se haya hecho hasta el momento. Este concepto no sólo supone la creatividad de los individuos, sino que el resultado de su implementación debe agregar valor al contexto. En el caso de la educación, cuando se habla de innovación se esperan mejoras significativas en las experiencias de enseñanza-aprendizaje y que éstas sean valoradas por los actores que participan en ella. Tal como lo expresa Escamilla de los Santos y Ramírez Montoya, (2015), la práctica docente involucra actitud, compromiso, valores y, sobre todo, apertura a la innovación como estrategia del aseguramiento de la calidad.

En función de la segunda pregunta, aparecieron dos concepciones asociadas a la Innovación educativa: la Macro relacionada con la educación en sentido amplio (social) y el sistema educativo, la Micro referida a las acciones de aula y a la didáctica. Respecto a la Innovación pedagógica surgieron varias concepciones, una relacionada con la Formación, la segunda que considera las relaciones pedagógicas, y una tercera que le da lugar a la reflexión en la innovación pedagógica. En lo que concierne a la Innovación didáctica, se consideraron cuatro elementos o categorías: el cómo referido a lo micro y al acontecer de aula, el qué, relacionado con el contenido, el para qué, da lugar a la reflexión práctica, y por último, una concepción que propone la conexión de la innovación didáctica con la pedagogía.

La innovación educativa según los docentes encuestados se da en varios frentes: la didáctica, la gestión curricular, las prácticas docentes, con diversas acciones tendientes a la formación personal y profesional, la integración de los saberes y

conocimientos con el contexto y las necesidades sociales, lo cual coincide con las ideas expuestas por Escamilla de los Santos y Ramírez Montoya (2015). Con esto en mente, la innovación consiste en reflexionar acerca de la propia práctica y realizar cambios paulatinos que permitan obtener nuevas y mejores formas de realizar la actividad docente.

Como se pudo constatar, una línea importante de estudios y propuestas de innovación en educación superior se refiere al uso de las TIC en el aula. Es claro que las TIC enriquecen el ambiente de aprendizaje en los procesos de representar, procesar, transmitir y compartir información. Así las cosas, hacer uso de las TIC en el aula, requiere considerar los procesos de aprendizaje, sus propósitos, su funcionalidad, sus beneficios.

Sobre las experiencias de innovación reportadas se hace necesario profundizar para poder reconocer los factores asociados a la innovación en la facultad de Educación.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con Zabalza (2003-2004) la innovación no es un salvoconducto por sí misma, la calidad de una innovación dependerá de la calidad de la propuesta. De esta manera innovar en la docencia implica tres condiciones: apertura, actualización y mejora (Zabalza, 2003-2004). La apertura está relacionada con la flexibilidad y la capacidad de adaptación, pero además al compromiso de mejorar los dispositivos de formación, pero sobre todo de generar la cultura innovadora en la institución. La actualización se trata de poner al día y de forma voluntaria los modelos y formas de actuación docente, los sistemas de enseñanza incorporando nuevos conocimientos y recursos y para ello es necesario reconocer los progresos disciplinares y del campo de actuación. “Las innovaciones no deben estar al margen de otras experiencias y rutas y no deben desconocer los resultados de la puesta en marcha de dichas propuestas. La mejora por su parte, implica un compromiso para hacer las cosas mejor” (Zabalza 2003-2004, p. 120).

En uno u otro caso, el problema con las innovaciones es el escaso nivel de impacto y la falta de cambios reales después de años de esfuerzo (Zabalza, 2003-2004). El autor afirma además que la falta de efectividad se debe a que gran parte de las innovaciones se quedan en modificaciones en las herramientas y medios usados en la docencia, sin incidir en los procesos de aprendizaje. Por ello insiste Zabalza (2003-2004) que es necesario una cultura del cambio en la cual las innovaciones tomen en cuenta tanto a estudiantes como docentes y contexto organizativo y además los componentes y dimensiones científicas, personales, organizativos y culturales. Sobre ello es necesario indagar a profundidad, destacando el impacto logrado por las experiencias descritas y los factores asociados a dicha experiencias.

Ya se mencionaba anteriormente que para que las innovaciones funcionen deben avanzar de lo personal a lo institucional, deben pasar de tener un efecto en el profesor a afectar a la organización y para ello se requiere tanto de los docentes como de las condiciones organizativas que las hagan posible, lo cual se refiere una vez más a la dimensión cultural, a una cultura preocupada por la calidad y abierta a las transformaciones y a la idea de que las cosas pueden mejorar mediante la disposición de unas circunstancias favorables para ello.

El profesor investigador-innovador debe estar predispuesto para aceptar el cambio como una condición inherente a su actuación profesional. Así mismo, se le exige una actitud flexible y abierta a la innovación. En síntesis, el perfil del profesor universitario contemporáneo, debe estar caracterizado por el vencimiento de la resistencia provocada por el temor al cambio.

Al respecto, Matas, Tójar y Serrano (2004), han planteado que los cambios son consustanciales a la realidad universitaria y que los proyectos de innovación aceleran estos cambios, impulsándolos y orientándolos hacia una dirección previamente establecida por los fines de los proyectos y por las metas institucionales.

Sin embargo, es preciso tener en consideración que cuando se trata de concepciones como las identificadas en este trabajo, pueden encontrarse resistencias

por las mismas concepciones sesgadas que se poseen sobre innovación.

REFERENCIAS

- Abello, R. (2004). La universidad: Un factor clave para la innovación tecnológica empresarial. *Revista pensamiento y gestión*, (16), 28-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2497598>
- Arancibia, M., Soto, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del docente sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Revista electrónica UACH*. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100001yscript=sci_arttext
- Borjas, M., De Castro, A., y Ricardo, C. (2015). REDEI: Página de Recursos Digitales de un colectivo de investigación. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 271-287. Recuperado de: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/902>
- Cano, L. M (2017). Perfiles de docentes de acuerdo con las concepciones sobre el uso educativo de las tic, usos de tic en el aula y estilos de enseñanza. Estudio de caso de docentes de educación básica secundaria y media de Medellín participantes en procesos formativos relacionados con las TIC. Tesis para optar el título de Doctor en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de docentes como un tema fundamental en formación de docentes. In K. Krainer y F. Goffr *Estilos de enseñanza* (Eds.). Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>
- Daoud, A. (2007). Propuesta de autoevaluación docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 4(9), 15-27. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/040409/A3mar2007.pdf>
- De Castro, A, y Martínez, A. (2015). Transformar para educar. *Cambio Magistral*. Universidad del Norte. Colombia. Recuperado de: <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/fragmentos-carlos-nc3ba-c3b1ez-educar-para-transformar.pdf>

- De Castro, A. (2016). Introducción. En A. De Castro, A. Martínez y E. Domínguez, *Aulas Develadas 2: La práctica, con investigación, se cambia*, (3-7). Barranquilla: Ediciones Universidad del Norte.
- De Jesús González, M. I., Méndez Andrade, R. Andrade, R., y Martínez, R. (2007). Didáctica: docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), pp. 9-29.
- Díaz, C. y Ortiz, M. (2010). Usos pedagógicos de los relatos digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. *CONTEXTOS, estudios de humanidades y ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/contextos/n24-04.pdf>
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2 (1), 107-116. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326868.pdf
- Escamilla de los Santos, J., y Ramírez Montoya, M.S. (2015). Prólogo. *Memorias del II Congreso Internacional de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey (sede Ciudad de México)*, 12 al 14 de diciembre del 2015.
- Escribano, A. (1992). *Modelos de enseñanza en la educación básica*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/3748/>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *RMIE*, 9(21), 403-424. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>
- Gené, A. (1998) ¿Educar en la Universidad? En: Porta, J. y Llandosa, M. (Coord.). *La Universidad en el cambio se siglo*. pp: 121-138. Madrid: Alianza.
- González de la Fe, T. (2009). El modelo de triple hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *Revista Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV (738) 739-755. Recuperado de:

- <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/327/328>
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136018so.pdf>
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J. y Valcke, M. (2008, 12). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers y Education*, 51 (4), 1499-1509. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131508000377>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Matas, A. Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), 1-21. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412004000100004&script=sci_abstract
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeos como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Revista Española De Pedagogía*, LXIII (230), 43-62. Recuperado de: <file:///C:/Users/Susana/Downloads/Dialnet-LaImplantacionDelSistemaDeCreditosEuropeoComoUnaOp-1142809.pdf>
- Menin, O. (2002). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia al filo de la oportunidad*. Santafé de Bogotá. Recuperado de: http://www.plandecece-nal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf
- Moreno, H. (2000). *Tendencias Educativas y Pedagógicas*. Colombia. Ediciones Sem.
- Murillo J. y Martínez C. (2010). *Investigación Etnográfica. Métodos de*

- Investigación Educativa en Ed. Especial. Recuperado de: https://www.academia.edu/37501113/Investigaci%C3%B3n_Etnogr%C3%A1fica
- Parra Mesa, I. D. (2011). Innovación: conceptos, proceso, mitos y realidades. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rendón, M. A. (2009) Creatividad y emoción: elementos para el trabajo en el Aula. Revista Electrónica Recrearte, (11), Recuperado de: <Http://Www.Revistarecreate.Net/Spip.Php?Rubrique54>
- Rinaudo, M. C. (2007). Caminos de tiza, educación, creatividad y futuro. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. UNRC, 13 (3), 1-15. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo13.pdf>
- Vieira, F. (org.) (2009). Transformar a pedagogia na universidade - Narrativas da prática. Santo Tirso: De Facto Editores
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Ponencia Congreso Latinoamericano De Educación Superior. Septiembre de 2003. Argentina. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de: https://www.academia.edu/2245020/Teor%C3%ADas_impl%C3%ADcitas_innovaci%C3%B3n_educativa_y_formaci%C3%B3n_profesional_de_docentes
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos educativos, 6-7, 113-136. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>
- Zabalza, M. A. (2008). Innovación en la enseñanza universitaria: El proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Educação, 31 (3), 199-209. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4474>

**IMAGINARIOS SOBRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE**

Adela de Castro y Ana Carolina Moreno Herrera

Nota biográfica

Adela Esther de Castro de Castro

Licenciada en Educación con Especialización en Lenguas Modernas, Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Máster en Logopedia y Terapia del Lenguaje, del

Centro Médico de Ciencias del Lenguaje (Madrid, España). Máster en Formación de Formadores de Español Lengua Extranjera, Universidad de León (León, España). Coordinadora de la Unidad de Innovación e Investigación, Centro para la Excelencia Docente (CEDU), Universidad del Norte. Docente investigadora del Departamento de Español, Universidad del Norte. Miembro de RedLees y EnRedELE. Miembro del grupo de investigación Lenguaje y Educación, (clasificación A1 Colciencias). Sus intereses de investigación actuales versan sobre enseñanza aprendizaje en educación superior, lectura y escritura del español L1 y L2 en educación superior, lectura y tecnología.

Ana Carolina Moreno **Herrera**

Psicóloga egresada del Universidad del Norte. Asistente de investigación. Con experiencia en el área educativa como orientadora escolar. Coautora de la investigación de aula Aprendiendo de la realidad a través del servicio (2018).

IMAGINARIOS SOBRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Adela de Castro y Ana Carolina Moreno Herrera

Resumen

Como parte de una amplia investigación internacional que relaciona la conceptualización y puesta en marcha de innovaciones pedagógicas, la Universidad del Norte adelantó esta exploración preliminar sobre innovación pedagógica, cuya pregunta problema fue: ¿Cuáles son las concepciones sobre innovación educativa en educación superior de docentes de la Universidad del Norte, que hubieran participado en el Concurso de Innovación Pedagógica?

Se trata de una investigación de corte cualitativo, de tipo exploratorio, cuyo objetivo fue indagar sobre las concepciones e imaginarios de los docentes en torno a la idea de innovación pedagógica, en la educación superior; para ello, se hicieron entrevistas semiestructuradas a 33 docentes que hubieran participado en el Concurso de Innovación Pedagógica de la universidad. Dichas entrevistas se categorizaron, para obtener los resultados.

Los docentes entrevistados concluyeron que la implementación de estrategias, metodologías y actividades didácticas deben planificarse con anterioridad, luego de un proceso reflexivo, y evaluarse para poder considerar que una innovación resultó efectiva en su práctica.

ANTECEDENTES Y PREGUNTA PROBLEMA

En 2012, se creó el Centro para la Excelencia Docente de la Universidad del Norte (CEDU), con el propósito de apoyar a los docentes de la universidad en su desarrollo pedagógico a través de la oferta de programas y servicios, que les ayudaran a innovar y reflexionar en y sobre su práctica docente. Sobre la creación del CEDU, Martínez y de Castro (2015) indican:

En un levantamiento de necesidades y expectativas en torno a lo que pudiera ofrecer un centro de apoyo a la docencia en el interior de la Universidad del Norte, los profesores, directivos académicos y estudiantes coincidieron en tres puntos: oferta de formación pedagógica continua; acompañamiento y apoyo en la implementación de nuevas estrategias pedagógicas; además de oportunidad para sistematizar e investigar sobre las experiencias de aula (p. 9).

Así, desde la elaboración de la propuesta de diseño del centro, se planteó la necesidad de ofrecerles a los profesores apoyo, tanto a nivel de recursos como de acompañamiento, para el desarrollo de innovaciones pedagógicas sustentadas en proyectos de investigación de aula.

Este proyecto se vincula al macro-proyecto internacional denominado “Innovación pedagógica, una perspectiva de transformación en educación superior”, que indaga sobre experiencias de innovación desarrolladas en instituciones de educación superior en tres países (España, Portugal y Colombia). En este macro-proyecto participan 10 instituciones de educación superior: Universidad de Lisboa, Universidad Técnica de Lisboa, Universidad de Miño, Universidad Abierta, Universidad Internacional de la Rioja, Universidad Francisco José Cela, Universidad de Nariño, Universidad del Norte, Universidad del Tolima y Universidad de Antioquia.

El proyecto de “Perspectivas sobre la Innovación Pedagógica y la Investigación de Aula” plantea como pregunta problema: ¿Cuáles son las concepciones sobre innovación educativa en educación superior de docentes de la Universidad del Norte que hubieran participado en el Concurso de Innovación Pedagógica?

REVISIÓN DE LA LITERATURA

A continuación, algunos aportes respecto al concepto de innovación y a lo concerniente a los imaginarios sociales.

La innovación

“Innovación, cambio y mejora son conceptos que se interceptan entre sí para proponer una acción que implica integrar novedades en una realidad existente, de tal forma que dichas modificaciones resulten en beneficios” (Escamilla de los Santos, y Ramírez Montoya, 2015, p. 17) para los estudiantes y los docentes. Para comenzar este estudio, entonces, es preciso comenzar con lo que otros autores denominan innovación pedagógica.

Así las cosas, para Rogers (2003) la innovación es un conjunto de ideas, prácticas u objetos, percibidos como novedosos, ya sea en forma individual o social. Entonces, innovar presupone una reflexión crítica sobre las experiencias que se han obtenido a partir de hacer las cosas de cierta manera, para proponer y probar otras formas de realizarlas. Es decir, en palabras de Rogers (2003), innovar tiene que ver con cambios probados, recolección de información y reflexión al respecto, para que pudieran llamarse innovación. Entonces, Rosales López (2012) se acerca al anterior planteamiento cuando habla del profesor innovador:

El profesor se encontrará más capacitado y motivado en la medida en que tenga conocimientos más profundos sobre sus alumnos, sobre el contexto ecológico del aula, sobre formas de planificación, de evaluación, de atención a la diversidad o de utilización de recursos, sobre sus condicionantes y posibilidades de intervención en éstos y otros ámbitos (p. 10)

Así las cosas, Pérez Sancho, Fernández Díaz y Martínez (2014) consideran que cuando:

...hablamos de innovación en el ámbito educativo nos estamos refiriendo no solo a cambiar las cosas, sino a intentar mejorar la calidad educativa o a dar respuestas a problemas concretos. Cuando un profesor, por ejemplo, decide modificar los recursos que emplea en su aula no lo hace por el simple hecho de cambiar, sino que lo que busca es una mejora del proceso o dar respuesta a una necesidad concreta que surge en el día a día del aula... (p. 14)

Luego, las mismas autoras indican que, inevitablemente, una innovación deberá ir siempre unida al hecho de producir mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, no es cambiar por cambiar; es cambiar para un fin determinado. En este sentido, Pereira Barbosa (2014) indica que, de forma más amplia y en el contexto de su investigación, se puede considerar la definición de innovación en educación como el proceso de crear o perfeccionar

“una práctica pedagógica que tenga alguna característica diferenciada de las prácticas pedagógicas tradicionales y que se refleje en un cambio paradigmático en relación al mismo, [en relación] al papel del profesor como transmisor de conocimientos y del alumno como mero receptor” (p. 48).

Por otra parte, otros autores están de acuerdo en que innovar es apropiarse de la práctica e implica en sí mismo un proceso pensado, diseñado y desarrollado deliberadamente (Charlier, 1998; Fajardo, Celaya y Ramírez, 2012). Así mismo, Neira García (2005) indica que discernir sobre lo que es innovación puede llevar a las instituciones de educación superior a repensar sus prácticas educativas; por ello, la innovación necesariamente lleva a que el docente y la institución educativa piensen en cambios en un sistema, situación, metodología o estrategia existente, que apuntase al mejor aprendizaje de estudiantes y del propio docente. Pero ¿cómo se puede estar seguro que este proceso diseñado y desarrollado deliberadamente termina en un cambio benéfico para el aprendizaje de los estudiantes?

Pues, a esto se suma la definición de Zabalza Beraza (2003-2004) cuando plantea: “Innovar no es solo hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores en el aula; y mantener los cambios hasta tanto se haya podido consolidar la nueva cultura que los cambios conllevan necesariamente (son cambios y no meros sucedáneos)” (p. 113). Es decir, para Zabalza Beraza, innovación no es sinónimo de cambio, sino la introducción de variaciones (de estrategias de enseñanza aprendizaje o metodológicas) como resultado de procesos de evaluación y de ajuste de lo que se estaba haciendo.

En esta línea, se podría decir que toda innovación requerirá de una rigurosa evaluación que confirme que esa innovación sí impacta en el aprendizaje de los estudiantes.

Los imaginarios sociales

Aliaga Sáez y Carretero Pasin (2016), en su estado del arte sobre lo que son los imaginarios sociales, plantean que no se puede hablar de imaginarios en el siglo XXI sin haber previsto una descripción de la teoría sociológica sobre lo que son esos imaginarios sociales. Así las cosas, se puede indicar que esta teoría parte de la perspectiva francesa que plantea la importancia de las creencias y las representaciones, como “imaginaciones y ensoñaciones”, sólidamente enraizadas en el tejido cultural de una sociedad, en la que esas “imaginaciones subjetivas” de los actores sociales atribuyen conceptos y pueden cambiar los paradigmas de esa misma sociedad (Aliaga Sáez y Carretero Pasin, 2016).

El teórico social francés Durand (citado en Aliaga Sáez y Carretero Pasin, 2016) planteó que la realidad social solo podría decantarse de una mirada analítica sobre el imaginario social de lo cotidiano, con una marcada metodología cualitativa en la investigación. Por su parte, Maffesoli (2004) indica que el imaginario social ha servido como clave interpretativa fundamental en el descifrado de nuevas interpretaciones colectivas emergentes en las sociedades europeas y latinoamericanas de las últimas tres décadas. Este teórico estima que las nuevas sociedades se caracterizan por una cultura definida por un “neotribalismo”, en el que el sujeto va construyendo un imaginario que, unido a la colectividad, podrá dar cabida a un cambio simbólico de la vida social de su comunidad tribal.

Así las cosas, Baeza (2000) estableció que los imaginarios constituyen una tarea analítica compleja que requiere un trabajo que, desde su perspectiva, pasa por comprender y conocer a los sujetos y a la sociedad como un todo integrado. Pero Randazzo (2011) nos provee un acercamiento más adecuado a nuestros fines: “Matrices de sentido o esquemas de representación, cada sociedad y cada tiempo tiene sus propios imaginarios. “Es a través de éstos que se

configura, percibe, explica e interviene en lo que se considera como realidad” (Randazzo, 2011, p.10). En nuestro caso, podríamos coincidir con Sánchez Capdequí (2011) en que los imaginarios “componen un universo semántico que incorpora las corrientes de sentido reveladoras de lo que se imagina una comunidad social (p. 16)”. Es decir, serían significantes lingüísticos sobre las diferentes ideas existentes sobre lo que es innovación pedagógica en una comunidad social llamada universidad.

OBJETIVO

Indagar sobre los imaginarios de los docentes de la Universidad del Norte en torno a la idea de innovación pedagógica en educación superior.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Ahora, unas anotaciones sobre la metodología, la muestra y los instrumentos utilizados en esta investigación.

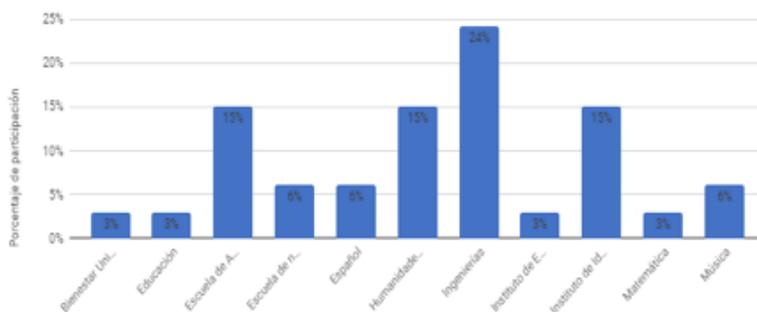
Metodología

Esta es una investigación de corte cualitativo y de tipo exploratorio que Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2006, p.9) han definido como: “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”.

Después de aplicado el instrumento (ver Anexo 1), a manera de entrevistas semiestructuradas, se categorizaron las respuestas (ver Anexo 2), cuyos resultados se presentan en el apartado 5 de este capítulo.

Muestra

Se entrevistaron a 33 docentes, de diversas áreas del conocimiento, que hubieran participado en el Concurso de Innovación Pedagógica de la Universidad del Norte, como se puede apreciar en la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Programas en los que laboran los 33 los docentes consultados.

Instrumentos

Respecto a este aspecto, véase la siguiente tabla.

TÉCNICA	INSTRUMENTO	POBLACIÓN
Encuesta	Cuestionario <i>Imaginarios</i> , desarrollado por Pupiales Rueda (2016) con el objetivo de conocer cómo los docentes definen el concepto de innovación en educación superior.	33 docentes de la Universidad del Norte, que hubieran participado en el Concurso de Innovación Pedagógica del Centro para la Excelencia Docente de Uninorte (CEDU).

Tabla 1. Instrumento empleado en la investigación cualitativa.

Fuente: esta investigación.

RESULTADOS

Al considerar el criterio de inclusión para la investigación, se aplicó el instrumento (ver Anexo 1) a 33 docentes de la Universidad del Norte, quienes pertenecen a diferentes dependencias. Los resultados obtenidos se descargaron en un libro de Excel, para la identificación de las respectivas unidades de análisis y, de esta forma, abstraer las ideas que constituirían las subcategorías y categorías (ver Anexo 2) correspondientes a cada pregunta de la encuesta: “Imaginarios sobre Educación Superior”, de Pupiales Rueda (2016).

Primera pregunta

Para la primera pregunta ¿Qué significa para usted desarrollar la docencia en educación superior?, las 31 respuestas se agruparon en 4 categorías, que se

discriminarán a continuación.

Apoyar el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes en su proceso de formación integral (APAFI), que se refiere a todas aquellas ideas que el docente tiene, que ayudan al estudiante en su proceso de formación integral (ser, conocer y hacer).

Esta categoría la conforman 5 subcategorías: 1) Compartir conocimientos con los estudiantes, 2) Acompañamiento para la formación integral del estudiante, 3) Enseñar al estudiante a ser autodidacta y a desarrollar un pensamiento crítico hacia lo que acontece en el medio, 4) Crear capacidades en los estudiantes y 5) Preparación de contenidos y espacios que generen aprendizaje significativo.

Esto se refiere a los aportes que realizan los docentes en materia de formación personal y profesional de los estudiantes y, de esta manera, influir en su proyecto de vida a través de compartir experiencias de aprendizaje, como lo señalan dos docentes, cuando expresan: “Poder compartir conocimientos con mis estudiantes”, “Promover el desarrollo integral de cada estudiante”; además de herramientas a la hora de tomar decisiones, como lo señalan las siguientes expresiones: “Poder formar en pensamiento crítico a las nuevas generaciones”, “Pensamiento crítico”, entre otras.

Contribuir al desarrollo de la sociedad a través de la preparación teórico-práctica de los estudiantes (CDSPE), que se refiere a todas aquellas ideas que el docente tiene sobre el impacto que debe generar el estudiante en la sociedad a partir de su formación profesional. Esto se sustenta en tres subcategorías:

1. **Formar profesionales de calidad, que puedan responder a los desafíos de la sociedad**, indica que, desde la experiencia del docente, el profesional de hoy debe actuar en respuesta a las exigencias de la sociedad, como lo expresó un docente: “Una oportunidad para ayudar a formar profesionales de calidad y capaces de afrontar los desafíos del nuevo milenio”; mientras que otro docente indicó: “Es,

sin duda, una gran posibilidad de aportar, tanto en el crecimiento humano como en el desarrollo social de un país”.

2. **Contribuir a la formación de líderes del cambio**, como la oportunidad para gestionar, desde la profesión, posibles soluciones, como lo expresa un docente cuando indica: “La oportunidad de orientar gestores de cambio”; por su parte, otro docente indicó que consiste en: “Continuar desarrollando habilidades a nivel educativo y poder implementar esas mismas dentro de un ambiente real”; otro docente lo expone de la siguiente manera: “Tener la oportunidad de aportar a la transformación de la educación local y regional a través de la formación que se ofrece a nuestros estudiantes”.
3. **Responsabilidad ante la sociedad**, entendida como el sentido de compromiso social que tienen los docentes en el momento de formar a sus estudiantes, como lo indica el siguiente docente: “Una gran responsabilidad ante la sociedad del futuro y, en últimas, un estilo de vida consagrada a la academia”; otro docente agrega que es: “Una responsabilidad”; por último, otro docente lo expresa como: “Una de las mejores oportunidades para ofrecerle a los futuros profesionales un panorama de la realidad y los retos del futuro”.

La categoría **Actualización de prácticas pedagógicas, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (APP)**, se refiere a aquellas ideas que el docente tiene sobre cómo aprender para enseñar mejor e impactar en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Esta categoría se sustenta en dos subcategorías:

1. **Innovar, reevaluar la educación tradicional**, muestra que los docentes reconocen los avances que se han venido presentando en educación, específicamente en la enseñanza, como lo expresa un docente: “Estar en constante aprendizaje en cuanto a la enseñanza con el fin de mejorar la práctica pedagógica”; además, otro docente agrega: “Innovar: re-evaluar la educación tradicional”.

2. **Prácticas de enseñanza efectivas que faciliten el proceso de aprendizaje en el estudiante**, lo que indica que los docentes se preocupan porque las metodologías implementadas fuesen de utilidad para sus estudiantes, como lo expresa un docente: “Llevar a cabo prácticas de enseñanza efectivas; es decir, que faciliten el aprendizaje y fomenten la capacidad de aprendizaje autónomo”; mientras que otro docente expresa: “Es indagar, investigar, innovar en temas pedagógicos. Establecer métodos de enseñanza que permitan un mejor aprendizaje en la educación superior”.

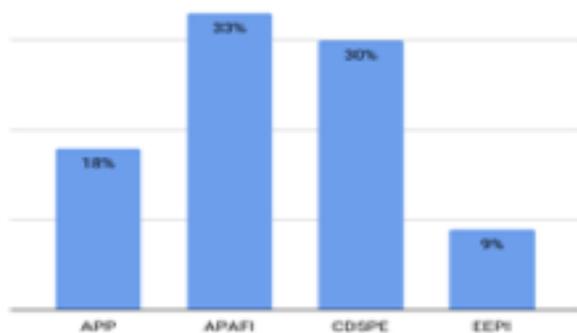
Estimular en el estudiante el proceso de investigación (EEPI), que describe aquellas ideas que el docente tiene sobre vincular a la investigación en el proceso de formación del estudiante. Esta categoría se apoya en dos subcategorías:

1. **Aprendizaje a través de la experiencia de investigación en campo**, donde los docentes incluyen a los estudiantes en experiencias que les fuesen de utilidad desde su profesión; como lo señala un docente: “Estimular el interés por la investigación para continuar ampliando el conocimiento en un campo específico. En el caso presente, la Historia de la música”; por otra parte, otro docente lo afirma de la siguiente manera: “Lograr un nivel óptimo de aprendizaje basado en experiencias reales y prácticas que, a su vez, promuevan la indagación y la investigación proactiva”.
2. **Aportar en el avance de la ciencia a través de la investigación**, lo que sugiere que los docentes reconocen la importancia de la investigación y la proyectan a sus estudiantes; como lo señala un profesor: “Aportar al avance de la ciencia en el país”.

Adicionalmente, hubo respuestas que no corresponden a la pregunta ni aportan a la investigación; por ejemplo: “Es una labor importante para mí a nivel profesional y laboral”, “Gusto”, además de una respuesta en blanco.

A partir del análisis anterior se obtuvieron cuatro categorías como respuesta

a la primera pregunta: ¿Qué significa para usted desarrollar la docencia en educación superior? Si se graficara esta información, podríamos apreciar la frecuencia de respuesta de la primera pregunta en la Gráfica 2 en donde se pueden observar las categorías emergentes.



Gráfica 2. Respuestas de docentes a la pregunta qué significa desarrollar docencia en educación superior.

Así las cosas, el 33% de las respuestas corresponde a la categoría **Aprendizaje de los estudiantes en su proceso de formación integral (APAFI)**, pues los docentes describen que desarrollar docencia implica apoyar ese proceso. Esto quiere decir que el docente debe acompañar al estudiante en sus procesos de formación profesional, guiarlo en su proceso de aprendizaje y compartir las experiencias/conocimientos que fuesen de utilidad para su crecimiento personal y profesional.

El 30% de las respuestas se ubica en la categoría **Contribuir al desarrollo de la sociedad a través de la preparación teórico-práctico de sus estudiantes (CDSPE)**, relacionada con la oportunidad de formar profesionales éticos, que pudieran ejercer funciones y cumplir con tareas que conlleven el desarrollo de soluciones a los retos del país; en pocas palabras, que pudieran ser gestores de un cambio positivo para la sociedad.

Por otro lado, el 18% de las respuestas se encuentra en la categoría **Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (APP)**, que se relaciona más con la

responsabilidad que tiene el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes; es decir, en la actualización de prácticas pedagógicas, con el fin de influir positivamente en el aprendizaje. Así mismo, el 9% de las respuestas se relaciona con la categoría **Estimular en el estudiante el proceso de investigación (EEPI)**, a través del ejercicio participativo e investigativo en el aula. Por último, el 6% de las respuestas de los docentes fue poco concluyente y específico (RPE).

Pregunta 2

Así mismo, se analizaron las respuestas de los 33 docentes a la pregunta 2: ¿Qué es para usted hacer innovación pedagógica en el aula?, de la encuesta “Imaginario sobre Educación Superior”. Se obtuvieron cuatro categorías que se describen a continuación y que se resumen en la Gráfica 3.

Desarrollar e implementar estrategias y metodologías en el aula de clase (DIEM), que se refiere a aquellas ideas que resaltan en la planeación de las clases el desarrollo, la implementación de metodologías, posiblemente nuevas, que facilitasen el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esta categoría se apoya en dos subcategorías:

1. Implementar metodologías que permitan lograr que el estudiante se apropie del conocimiento y sea capaz de transformarlo en solución de problemas, revela el interés de los docentes por la formación de sus estudiantes, como lo expresa un docente: “Tener a la mano una diversidad de actividades, en las que el estudiante también pueda hacer sus propuestas, haciendo el proceso enseñanza aprendizaje más participativo”, mientras que otro lo indica como: “Ideas creativas, que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje”; por último, otro concluye que es: “Buscar estrategias de aprendizaje significativas, que faciliten la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las habilidades de nuestros estudiantes”.
2. **Diseñar e implementar enfoques pedagógicos innovadores (nue-**

vos), en que los profesores se refieren a las metodologías que propicien el aprendizaje en sus estudiantes; como lo expresa un docente: “Crear estrategias de conocimiento”; otro lo expresa de la siguiente manera: “Utilizar diferentes metodologías”; mientras que otro docente concluye con: “Implementar nuevas formas de desarrollar el proceso pedagógico”, entre otras respuestas.

Oportunidad para mejorar la práctica pedagógica (OMPP), que relaciona aquellas ideas que compaginan los desafíos del docente universitario con los avances en educación, desde estrategias hasta modelos pedagógicos. Esta categoría se apoya de dos subcategorías:

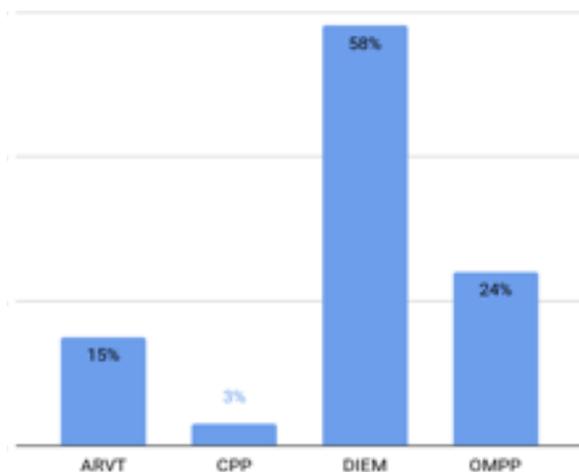
- 1. Oportunidad para desarrollar capacidades pedagógicas que impacten en el aprendizaje del estudiante**, indica el interés de los docentes por mejorar su práctica pedagógica; como lo expresa un profesor: “Proponer estrategias dinámicas de aprendizaje”; otro docente lo manifiesta al decir que: “Se refiere a todos aquellos métodos que hacen el aprendizaje mucho más significativo en el salón de clase”.
- 2. Generar espacios de reflexión, participación y retroalimentación entre el docente y el estudiante**, lo que permite que existiera un mayor y mejor encuentro entre docente y estudiante; como lo manifiesta un docente: “Abrir posibilidades de expansión y retroalimentación de la enseñanza con mis estudiantes y con su proceso”; actividad que reitera otro docente, cuando dice: “Es la oportunidad de plantear hipótesis frente a la enseñanza y enriquecer la práctica pedagógica con nuevas ideas”; finalmente, un profesor indica que es: “Mostrar recientes experiencias del mundo tecnológico”.

Asegurar una ruptura con la visión competitiva de la escuela tradicional (ARVT), es decir, ideas que comparan los modelos tradicionales y los contemporáneos de la práctica pedagógica. Esta categoría se apoya en dos subcategorías:

1. **Significar y resignificar la práctica pedagógica de acuerdo con el contexto**, proceso que los docentes manifiestan al expresar que es: “Encontrar la forma de enseñarle al estudiante nuevas estructuras de pensamiento”, al reconocer que los tiempos han cambiado. Otro docente lo confirma cuando expresa: “Es reinventarse y resignificar lo que hacemos a diario”.
2. **Romper con el paradigma de educación tradicional y aprovechar las ventajas de otros modelos pedagógicos**, lo que indica que la educación de hoy no puede ser la misma que la que se estilaba 10 años atrás. Así lo manifiesta un docente: “Tratar de ir un paso adelante de los modelos tradicionales y normalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje”; lo afirma otro docente cuando dice que es: “Conseguir que el aula no parezca un aula. Asegurar una ruptura con la visión tradicional de la escuela competitiva”.

Cuestionarse constantemente sobre la forma en que se enseña, pensar y transformar la práctica pedagógica (CPP), que se refiere a la reflexión sobre la propia práctica pedagógica, lo que se sustenta en la respuesta de un docente: “Cuestionarse constantemente sobre la forma en que se enseña, pensar y transformar la práctica pedagógica de acuerdo con los contextos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes”.

En la categoría **Desarrollar e implementar estrategias y metodologías en el aula de clase (DIEM)**, se encuentra ubicado el 58% de las respuestas de los docentes, que consideran que implementar elementos pedagógicos en el aula (no necesariamente nuevos) puede favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, el 24% de las respuestas se encuentra en la categoría **Oportunidad para mejorar la práctica pedagógica (OMPP)**, ya que los profesores consideran que realizar innovación en el aula lleva a mejorar la práctica docente y, por ende, la eficacia en el aprendizaje del estudiante, lo que incluye la reflexión sobre la propia práctica, planeación de una clase dinámica, participativa y con retroalimentación.



Gráfica 3. Respuestas de los docentes a la pregunta sobre el significado de hacer innovación pedagógica en el aula.

Por otro lado, el 15% de las respuestas pertenece a la categoría **Asegurar una ruptura con la visión competitiva de la escuela tradicional (ARVT)**; es decir, reinventar y resignificar el quehacer docente al modificar esos modelos pedagógicos tradicionales, para adaptarlos a los estudiantes de hoy. Por último, el 3% de las respuestas pertenece a la categoría **Cuestionarse constantemente sobre la forma en que se enseña, se piensa y transforma la práctica pedagógica (CPP)**, de acuerdo con los contextos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Así las cosas, podemos decir que, en relación con la primera pregunta, el 63% de los docentes afirmó que desarrollar docencia en educación superior implica, en primer lugar, un acompañamiento en la formación integral de sus estudiantes, lo que, a su vez, impacta en la formación de profesionales éticos que contribuyan con el desarrollo de la sociedad. En segundo lugar, actualizar la propia práctica pedagógica, con el fin de estimular al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el 82% de los docentes señala que innovar en educación superior consiste en tener la oportunidad de planear una clase con el apoyo de

estrategias y metodologías diferentes a las ya implementadas y que permitan una mejoría en la práctica pedagógica. Así mismo, la incorporación de nuevos elementos permitirá reflexionar sobre las necesidades del docente para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Se podría decir que el concepto de innovar resulta sinónimo de incorporar un cambio en un proceso; en nuestro caso (Universidad del Norte) se constituiría en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Al considerar lo planteado por Pereira Barbosa (2014), innovar en educación superior lleva a cambiar, cuando se crea o perfecciona la propia práctica pedagógica, para tornarla más activa-participativa entre los actores (profesores y estudiantes) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, en nuestra universidad se encontró que el 82% de los docentes relaciona el concepto de innovación con aquellos cambios metodológicos en su práctica, no necesariamente nuevos, que permitan un mejor desarrollo de la clase y, al mismo tiempo, faciliten la comprensión por parte de los estudiantes.

Además, según Zabalza Beraza (2003-2004), innovar es mejorar la calidad educativa mediante cambios basados en un proceso reflexivo, que considera un contexto y la propia experiencia. En el contexto de nuestra universidad, los docentes señalaron que la implementación de estrategias, metodologías y actividades didácticas debe planificarse con anterioridad (proceso reflexivo) y evaluarse para considerar si la innovación resultó efectiva en su práctica, lo que permite que la innovación se acompañara por un proceso retroalimentador.

En cuanto al tema de innovación, al tomar como referencia la experiencia de los docentes de la Universidad del Norte, cabe resaltar que los resultados de los participantes no se encuentran alejados de la perspectiva teórica presentada antes. Por otra parte, en futuras investigaciones, se recomienda consultar el imaginario de los docentes que no hubieran participado en centros que refuerzan la formación pedagógica, con el fin de establecer un comparativo entre aquellos docentes que han tenido un acercamiento a literatura relacionada

con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y aquellos que, por medio de una práctica reflexiva, han incorporado cambios en su quehacer docente.

Se debe anotar que los docentes que ya han pasado por un centro de apoyo de enseñanza-aprendizaje dejan en claro que la innovación se relaciona íntimamente con la investigación de aula y, a su vez, la investigación es un campo a explorar dentro del aula de clase con los estudiantes, lo que confirma lo encontrado por Zabalza Beraza (2003-2004) en sus investigaciones.

Con respecto a los imaginarios sociales, estamos de acuerdo con Aliaga Sáez y Carretero Pasin (2016), quienes indican que las “imaginaciones subjetivas” de los actores sociales atribuyen conceptos y pueden cambiar los paradigmas de esa sociedad, lo que se ve proyectado en los planteamientos de los docentes entrevistados. Por otra parte, Maffesoli (2004) indica que el sujeto va construyendo un imaginario que, unido a la colectividad (en este caso la neotribu Universidad del Norte), podrá dar cabida a un cambio simbólico de la vida social (en nuestro caso, la vida académica en educación superior), lo que se evidencia en la práctica cualitativa de nuestra investigación. Por último, concordamos con Sánchez Capdequí (2011), pues hemos presentado significantes lingüísticos sobre las diferentes ideas que existen respecto a lo que es innovación pedagógica e investigación en una comunidad social llamada Universidad del Norte.

REFERENCIAS

- Aliaga Sáez, F. y Carretero Pasin, E. (2016). El abordaje sociológico de los imaginarios sociales en los últimos veinte años. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología* 25 (4), pp. 117-128.
- Baeza, M. A. (2000). Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Charlier, B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement: expériences d'enseignement. Bruxelles: De Boeck Université.

- Escamilla de los Santos, J. y Ramírez Montoya, M.S. (2015). Prólogo. *Memorias del II Congreso Internacional de Innovación Educativa*, Tecnológico de Monterrey (sede Ciudad de México), 12 al 14 de diciembre del 2015.
- Fajardo, I., Celaya, R. y Ramírez, M. S. (2012). Innovación en procesos de capacitación con actividades lúdicas y grupales para desarrollar competencias interpersonales. *Revista Innovación Educativa* (22), pp. 97-112. Recuperado de: <http://dspace.usc.es/handle/10347/520>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª ed. México: McGraw Hill.
- Maffesoli, M. (2004). El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez, A. y De Castro, A. (2015). Introducción. En A. De Castro, A. Martínez y E. Domínguez, *Aulas Develadas 1: La práctica, con investigación, se cambia*, (pp. 3-7). Barranquilla: Ediciones Universidad del Norte.
- Neira García, D. (2005). Innovación de los *practici*: Plan personalizado. *Innovación Educativa*, (15), pp. 245-258.
- Pereira Barbosa, C. M. (2014). *Práticas pedagógicas inovadoras com TIC*. [Tesis de maestría]. Lisboa: Universidade de Lisboa, Mestrado em Educação.
- Pérez Sancho, C., Fernández Díaz, E. y Martínez, A. (2014). *Atrévete a innovar. Recetas para diseñar proyectos de innovación docente*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Pupiales Rueda, E. (2016). Cuestionario de imaginarios sobre innovación. Red Interinstitucional de Investigación en Pedagogía.
- Randazzo, F. (2011). La irremediable intromisión de lo imaginario. En J. R. Coca, J. A. Valero Matas, F. Randazzo y J. L. Pintos (Coords.), *Nuevas Posibilidades de los Imaginarios Sociales* (pp. 9-14). Badajoz: Tremn-Ceasga.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. 5 ed. New York: The Free Press
- Rosales López, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación Educativa* (22), pp. 9-21.
- Sánchez Capdequí, C. (2011). Dialécticas de lo social: El imaginario del

iniciar y el iniciar de lo imaginario. En J. R. Coca, J. A. Valero Matas, F. Randazzo y J. L. Pintos (Coords.), *Nuevas Posibilidades de los Imaginarios Sociales*, (pp. 15-30). Badajoz: Tremn – Ceasga.

Zabalza Beraza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos* (6-7), pp. 113-136.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS SOBRE IMAGINARIOS

Red Interinstitucional de Investigación en Pedagogía.

Instituciones de Educación Superior de España, Portugal y Colombia.

Estimado docente: Solicitamos comedidamente dé respuesta a dos interrogantes, los cuales hacen parte de una investigación en torno al tema de implementación de procesos de Innovación en el aula de Educación Superior.

Datos de identificación.

Programa en el cual labora: _____

Edad:

Entre 30 y 40 años () Entre 40 y 50 años () Más de 50 años ()

Tipo de vinculación:

Catedrático () Medio tiempo () Docente de planta ()

Nivel de formación:

Especialista () Magister () Doctor () Otro ()

Años de experiencia:

De 3 a 10 años () De 11 a 18 años () Más de 20 años ()

¿Qué significa para Ud. desarrollar docencia en Educación Superior?

¿Qué es para Ud. hacer innovación pedagógica en el aula?

Gracias.

Elisa Pupiales PhD.

Anexo 2

CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS A CUESTIONARIO DE IMAGINARIOS

Pregunta 1

En la primera pregunta abierta ¿Qué significa para usted desarrollar docencia en Educación Superior?, se obtuvo un total de 33 respuestas, las cuales se analizaron cualitativamente y se obtuvo una unidad de análisis que permitió agrupar dichas respuestas en subcategorías y categorías. De esta manera, el análisis fue de tipo inductivo.

TOTAL DE RESPUESTAS	CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA SUBCATEGORÍA
11	Apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en su proceso de formación integral.	Todas aquellas ideas que el docente tiene, que apoyen al estudiante en su proceso de formación integral (ser, conocer y hacer).	Compartir conocimientos con los estudiantes.	Compartir conocimientos con los estudiantes.
			Acompañamiento para la formación integral del estudiante.	Ideas relacionadas con la formación en conocimientos, ética profesional y buenas prácticas.
			Enseñar al estudiante a ser autodidacta y a desarrollar un pensamiento crítico hacia lo que acontece en el medio.	Ideas relacionadas con el proceso de aprehender los conocimientos propios de la carrera.
			Crear capacidades en los estudiantes.	Crear capacidades en los estudiantes.
			Preparación de contenidos y espacios que generasen aprendizaje significativo.	Ideas relacionadas con el proceso pedagógico que beneficiase al estudiante.

TOTAL DE RESPUESTAS	CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA SUBCATEGORÍA
6	Actualización de prácticas pedagógicas con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Todas aquellas ideas que el docente tiene sobre cómo aprender para enseñar mejor e impactar en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes	Innovar, re-evaluar la educación tradicional.	Ideas que implican innovación pedagógica.
			Prácticas de enseñanza efectivas, que facilitaran el proceso de aprendizaje en el estudiante.	Implementación de metodologías, estrategias, didácticas, que favorecieran el proceso de aprendizaje.
10	Contribuir al desarrollo de la sociedad a través de la preparación teórico-práctica de sus estudiantes.	Todas aquellas ideas que el docente tiene sobre la finalidad de enseñar en educación superior.	Formar profesionales de calidad, que pudieran responder a los desafíos de la sociedad.	Ideas relacionadas con la capacitación, desarrollo de estrategias, elaboración de proyectos que fuesen viables y útiles para la sociedad.
			Contribuir a la formación de líderes del cambio.	Ideas relacionadas con la aplicación de los conocimientos en un contexto real.
			Una gran responsabilidad ante la sociedad del futuro.	Una gran responsabilidad ante la sociedad del futuro.

TOTAL DE RESPUESTAS	CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA SUBCATEGORÍA
3	Estimular en el estudiante el proceso de investigación.	Todas aquellas ideas que el docente tiene sobre vincular a la investigación en el proceso de formación del estudiante.	Aprendizaje a través de la experiencia de investigación en campo.	Ideas relacionadas con el aprendizaje basado en proyectos de investigación.
			Aportar al avance de la ciencia a través de la investigación.	Ideas relacionadas con el aporte en el avance de la ciencia a través de la investigación.
2	Respuesta poco concluyente y específica.	Respuesta poco concluyente y específica.	Respuesta poco concluyente y específica.	Respuesta poco concluyente y específica.

Fuente: esta investigación.

Pregunta 2

En relación con la pregunta: ¿Qué es para Ud. hacer innovación pedagógica en el aula?, se obtuvo un total de 33 respuestas, que se analizaron cualitativamente y se estableció una unidad de análisis, que permitió agrupar esas respuestas en subcategorías y categorías. De esta manera, el análisis fue de tipo inductivo.

Tabla 3. Agrupación de las respuestas en categorías.

TOTAL DE RESPUESTAS	CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA SUBCATEGORÍA
5	Asegurar una ruptura de la visión competitiva de la escuela tradicional.	Comparación de la práctica pedagógica entre los modelos tradicionales y los contemporáneos.	Significar y resignificar la práctica pedagógica de acuerdo con el contexto, en un proceso basado en la reflexión.	Ideas que relacionan el conocimiento con la identidad del estudiante y su contexto.
			Romper con el paradigma de educación tradicional y aprovechar las ventajas de otros modelos pedagógicos.	Ideas que implican la relación bidireccional del conocimiento, proceso de enseñanza-aprendizaje de forma recíproca.

1	Cuestionarse constantemente sobre la forma en que se enseña, pensar y transformar la práctica pedagógica.	Reflexión sobre la propia práctica pedagógica.	Cuestionarse constantemente sobre la forma en que se enseña, pensar y transformar la práctica pedagógica de acuerdo con los contextos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	Cuestionarse constantemente sobre la forma en que se enseña, pensar y transformar la práctica pedagógica de acuerdo con los contextos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
19	Desarrollar e implementar estrategias, metodologías en el aula de clase.	Considerar para la planeación de las clases el desarrollo, implementación de metodologías posiblemente nuevas, que facilitaran el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<p>Implementar metodologías que permitan lograr que el estudiante se apropiase del conocimiento y fuese capaz de transformarlo en solución de problemas.</p> <p>Diseñar e implementar enfoques pedagógicos innovadores (nuevos).</p>	<p>Ideas que relacionan la teoría con la aplicabilidad del conocimiento en un contexto real o hipotético.</p> <p>Elaboración de propuestas pedagógicas que abordasen cómo desarrollar las temáticas previstas, que incluyan al estudiante.</p>

8

Oportunidad para mejorar la práctica pedagógica.	Ideas que relacionan los desafíos del docente universitario con los avances en educación, desde estrategias hasta modelos pedagógicos.	Oportunidad para desarrollar capacidades pedagógicas que impacten en el aprendizaje del estudiante.	Ideas que relacionan la experiencia del docente como profesional, docente y continuo aprendiz.
		Generar espacios de reflexión, participación y retroalimentación entre el docente y el estudiante.	Ideas relacionadas con el contacto directo con los estudiantes y aprovechar los encuentros pedagógicos que se propiciaran.
		Formación docente.	Ideas relacionadas con la pedagogía, la continua formación como profesional.

Fuente: esta investigació

**MUDANÇA PEDAGÓGICA E APOIO INSTITUCIONAL AO
ENSINO: Um estudo no contexto português**

**Flávia Vieira, Cristina Pereira Vieira, José António Moreira,
José Luís Coelho da Silva, Maria Judite Almeida
e Susana Gonçalves**

Notas biográficas

Flávia Vieira

Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho, doutorada em Educação. Desenvolve projetos e publica nas áreas da formação de professores, supervisão pedagógica, educação em línguas e pedagogia no ensino superior. Coordena o estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho. Integra o Centro UDEA-Minho (Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho).flaviav@ie.uminho.pt

Cristina Pereira Vieira

Doutora em Sociologia. Professora Auxiliar da UAb, desde 1999, onde tem lecionado em ambientes virtuais e Redes Sociais de aprendizagem, em diferentes áreas pedagógicas do Ensino Superior em EaD/eLearning. Tem exercido cargos como Coordenadora da Licenciatura em Ciências Sociais; Vice-Coordenadora do Mestrado em Estudos sobre as Mulheres; Género, Cidadania e Desenvolvimento; Coordenadora e Vice-Coordenadora na Pós-Graduação Políticas de Igualdade e Inclusão e na Pós-Graduação Mediação de Conflitos. Na UAb, integra a equipa da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) – exercendo Coordenação dos Centros Locais de Aprendizagem da zona norte do país. Enquanto investigadora na área do Ensino Superior tem desenvolvido pesquisas na âmbito do EaD/eLearning, especificamente: na aprendizagem em rede e nas potencialidades do software social; na implementação de práticas de educação em rede, na comunicação em ambientes online de aprendizagem; no estudo dos Perfis e Trajetórias dos Estudantes de EaD; Dinâmicas de Interação e Comunicação em eLearning através das perceções de estudantes do Ensino Superior/ EaD. Neste contexto, é autora de publicações e de comunicações em congressos nacionais e internacionais. Na área do ensino em educação superior /EaD Integra diferentes grupos nacionais e internacionais, nomeadamente: - o Grupo Internacional de Inovação em Educação Superior; a equipa de colaboradores na ELO- unidade móvel de investigação Estudos Locais. cristina.vieira@uab.pt

José António Moreira

Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Realizou um Pós-Doutoramento em Tecnologias Educacionais e da Comunicação também pela Universidade de Coimbra. Possui Curso de Mestrado em Multimédia pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto e Licenciatura em História da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. É Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Atualmente é Diretor da Delegação Regional do Porto da Universidade Aberta e Coordenador da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) da mesma universidade. É Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) e investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@d) da UAb. É ainda Coordenador do Núcleo de Estudos de Pedagogia no Ensino Superior (NEPES) sediado no CEIS20. Tem publicado artigos científicos em revistas especializadas e livros nas áreas da Formação de Professores e das Tecnologias Digitais. E tem participado em eventos no estrangeiro e em Portugal como orador convidado e realizado investigação, sobretudo, na área da Educação Online. jmoreira@uab.pt

José Luís Coelho da Silva

Professor auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, é doutorado em Educação, na área de Metodologia do Ensino das Ciências. Participa em projetos e publica nas áreas da educação em ciências, formação de professores e pedagogia no ensino superior. No âmbito do ensino superior, tem desenvolvido práticas de articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional docente. É coordenador-adjunto do Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP). zeluis@ie.uminho.pt

Maria Judite Almeida

Professora Auxiliar do Departamento de Biologia da Escola de Ciências da Universidade do Minho. Está envolvida em projetos e publica nas áreas da Zimologia, Pedagogia no Ensino Superior e Comunicação de Ciência. É membro do Centro de Biologia Molecular e Ambiental (CBMA), um centro de investigação classificado como excelente pela FCT. juditealmeida@bio.uminho.pt

Susana Gonçalves

Doutorada em Psicologia pela Universidade de Coimbra, é professora coordenadora no Politécnico de Coimbra, Diretora do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP/IPC) e investigadora externa na Unidade de Investigação em Desenvolvimento e Formação (UIDEF) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Nas suas atividades de ensino cruza a psicologia e a educação, com particular ênfase na educação e comunicação intercultural, na psicologia educacional e na formação de professores e formadores. Desde 2007 é secretária geral da associação europeia CICEa (Children's Identity and Citizenship in Europe Association) e desde 2014 é membro da direção da CICE Jean Monnet Network. Participa em vários projetos internacionais e é autora de várias publicações nacionais e internacionais, incluindo a coordenação dos livros *Art and Intercultural Dialogue* (2016, Sense), *The challenges of diversity and intercultural encounters* (2013, Routledge) e *Intercultural Policies and Education* (2011, Peter Lang). susana.goncalves@ipc.pt

MUDANÇA PEDAGÓGICA E APOIO INSTITUCIONAL AO ENSINO: Um estudo no contexto português

Flávia Vieira, Cristina Pereira Vieira, José António Moreira,
José Luís Coelho da Silva, Maria Judite Almeida e Susana
Gonçalves

Resumo

No panorama internacional, as estruturas de apoio ao ensino (EAE) nas instituições de ensino superior (IES), vulgarmente designadas como unidades, gabinetes, centros ou núcleos, têm vindo a desempenhar um papel preponderante na mudança pedagógica, apesar dos constrangimentos que afetam o seu funcionamento e sustentabilidade. Em Portugal, onde só na última década o ensino passou a ser uma prioridade nas agendas dos gestores institucionais, sobretudo em resultado do Processo de Bolonha e do incremento de políticas de garantia e avaliação da qualidade, essas estruturas têm vindo a emergir mas ainda são escassas e pouco conhecidas. O presente estudo, de natureza exploratória, visou produzir conhecimento acerca de estruturas existentes no ensino superior público português, com a finalidade de as caracterizar e discutir o seu papel na reconfiguração das culturas pedagógicas. O estudo envolveu a recolha de informação sobre estas estruturas nos sites institucionais, a recolha de perspetivas de um grupo de docentes através de um questionário, e a recolha de testemunhos dos gestores de duas dessas estruturas em publicações da sua autoria. Com base na análise da informação recolhida, observa-se que estas estruturas, embora escassas e com perfis diferenciados, são apreciadas pelos docentes e representam um movimento de valorização do ensino nas IES, focando-se prioritariamente no desenvolvimento profissional e na promoção da inovação pedagógica. Contudo, são também identificados fatores que dificultam a sua atividade, essencialmente relativos a alguma indefinição do seu estatuto e legitimidade em culturas académicas onde o ensino conti-

nua a ocupar um lugar de segundo plano face à investigação. Por outro lado, os sites institucionais não permitem identificar os quadros de referência que sustentam as iniciativas previstas nestas estruturas ou o seu impacto concreto no ensino, o que aponta a necessidade de recorrer a outras estratégias de investigação mais próximas das suas dinâmicas e efeitos. Das conclusões do estudo emergem recomendações para o desenvolvimento futuro deste tipo de estruturas, entre as quais podemos destacar as seguintes: maior explicitação dos quadros de referência que orientam a sua atividade; reforço da articulação entre investigação, ensino e desenvolvimento profissional; melhor avaliação e disseminação do seu trabalho e impacto; promoção de políticas institucionais de apoio à inovação e reconhecimento do ensino nas carreiras docentes, com vista à construção de culturas de valorização da docência. Embora se trate de um estudo exploratório num contexto nacional específico, espera-se que contribua para ampliar o debate acerca do papel das estruturas de apoio ao ensino na mudança pedagógica no ensino superior.

O estudo aqui apresentado explora a problemática da mudança pedagógica nas IES e o modo como estas podem dar resposta aos desafios da docência através da criação de EAE¹. Estas estruturas assumem designações diversas nas IES e podem ser *locais*, ou seja, radicadas numa determinada unidade orgânica (Escola/ Faculdade/ Instituto) ou subunidade orgânica (Departamento, Centro de Investigação), ou *centrais*, com uma ação alargada a toda a comunidade académica e usualmente associadas às Reitorias.

O estudo envolveu a identificação e a caracterização de quinze EAE existentes em Portugal em 2016, a partir da consulta aos *sites* institucionais de vinte e três IES públicas (Universidades e Institutos Politécnicos). Implicou, também, a análise das perspetivas de um conjunto de docentes acerca destas estruturas, recolhidas através de um questionário administrado num seminário sobre inovação pedagógica no ensino superior (ES), realizado em 2015 na Universidade

¹ Na literatura anglo-saxónica, estas estruturas são frequentemente designadas como “educational development units”, “academic development units” ou “teaching and learning development centres”, não existindo um consenso alargado sobre a sua designação. A expressão “estruturas de apoio ao ensino” procura salientar a sua natureza institucional e o seu foco principal.

do Minho. Numa aproximação às perspetivas dos gestores destas estruturas, foram analisadas duas publicações relativas a duas das EAE centrais identificadas, apresentadas numa coletânea parcialmente resultante desse seminário (Vieira et al., 2016, vol. 1).

A focalização no ES público decorreu da necessidade de delimitar o terreno da pesquisa, optando-se pelo subsistema a que pertencem os elementos da equipa e que eles conhecem melhor, embora se tenham excluído as IES militares e policiais pela sua natureza específica. Importa salientar que, conforme um relatório produzido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES² (Fonseca & Encarnação, 2012), embora o ES público corresponda a cerca de 1/3 das IES existentes, integra cerca de 60%

do total de unidades orgânicas (Escolas/ Institutos/ Faculdades) e representa mais de 70% dos cursos existentes, oferecendo mais vagas e concentrando mais estudantes do que o ES privado³. Segundo um outro relatório da A3ES (Cardoso, Carvalho, Santiago, Sousa, & Tavares 2014), a maioria dos académicos portugueses estão vinculados ao ES público (cerca de 70,4 % à data do relatório), sendo que o setor privado recorre muitas vezes a recursos desse setor.

Começaremos por apresentar as condições de emergência do estudo (secção 1), identificadas a partir de dois ângulos: o lugar do ensino nas IES em Portugal e as trajetórias anteriores dos elementos da equipa. Segue-se o enquadramento teórico adotado (secção 2), referente à inovação no ES e ao papel das EAE na

reconfiguração das culturas pedagógicas. Prossegue-se com a apresentação dos objetivos do estudo (secção 3), a sua metodologia (secção 4) e os principais

² A A3ES é a entidade responsável pela avaliação e acreditação dos cursos no ES em Portugal.

³ De acordo com o mesmo relatório (p. 9), em 2010/11 o ES público (Universidades e Politécnicos), incluindo o ensino militar, representava quase 3/4 dos ciclos de estudos (74%), oferecia 2/3 do total de vagas (66%), e concentrava 77% dos estudantes inscritos nesse ano letivo, sendo que as licenciaturas e mestrados concentravam mais de 80% do total de estudantes inscritos. Quanto ao ES privado (Universidades e Politécnicos), correspondia a cerca de 1/4 do total de ciclos de estudos do sistema, oferecia 1/3 das vagas e representava, apenas, pouco mais de 1/5 do total de inscritos, com 22% do sistema.

resultados (secção 5). O texto termina com um conjunto de conclusões e recomendações emergentes dos resultados obtidos (secção 6).

Embora se trate de um estudo exploratório realizado num contexto nacional específico, espera-se que contribua para ampliar o debate acerca do papel da EAE na mudança pedagógica no ES.

CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO ESTUDO

As condições de emergência do estudo reportam-se a um conjunto de fatores e circunstâncias que determinaram o seu desenvolvimento e que se referem, por um lado, ao lugar do ensino nas IES em Portugal e, por outro, às trajetórias dos elementos da equipa.

Em Portugal como no resto da Europa, o Processo de Bolonha colocou o ensino na agenda política das IES e deu origem a um movimento generalizado de mudanças, essencialmente traduzido em reformas curriculares e políticas de garantia e avaliação da qualidade, acompanhadas de uma retórica pedagógica focada na necessidade de transitar de um ensino transmissivo para um ensino centrado no aluno (ENQA, 2009, 2014; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015; UE, 2013). É neste sentido que, no quadro da concretização do Processo de Bolonha no nosso país, é consagrada *a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências*, tanto na revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto⁴) como no decreto-lei que posteriormente procede à regulamentação dos graus académicos e diplomas do ES (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março⁵).

Embora desde a reforma curricular iniciada em 2006 nas IES portuguesas se tenham vindo a observar iniciativas de inovação pedagógica, a retórica pedagógica de Bolonha não se fez acompanhar de mudanças sistémicas aos níveis da formação docente, da valorização da docência na progressão nas carreiras,

⁴ Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30.

⁵ Diário da República, n.º 60/ 2006, Série I-A 2006-03-24.

ou do apoio institucional à inovação. Por outras palavras, a transformação das práticas ficou sobretudo dependente das iniciativas dos docentes, frequentemente desenvolvidas de forma isolada, sem apoio ou enquadramento institucional. Assim, e apesar das mudanças políticas e curriculares verificadas, é relevante perguntar em que medida o ensino passou a ter um estatuto de destaque nas IES, necessário à expansão da mudança pedagógica nas instituições.

Neste cenário, o esforço de algumas IES na criação de EAE representa um avanço importante a considerar, sinalizando a valorização institucional do ensino e facilitando a criação de condições necessárias a um movimento coletivo de reconfiguração das culturas pedagógicas. Contudo, essas EAE são

pouco conhecidas – quais são, que finalidades as orientam, que atividades desenvolvem e qual é o seu impacto? O presente estudo surge, então, do reconhecimento da sua importância e da necessidade de produzir e divulgar conhecimento sobre elas.

As trajetórias anteriores dos elementos da equipa de investigação foram também determinantes para o desenho do estudo, na medida em que todos se encontravam comprometidos com a inovação pedagógica no ES e, em particular, com o desenvolvimento de EAE nas suas instituições: os investigadores da Universidade do Minho haviam estado envolvidos em projetos de inovação (v. Vieira, Silva, & Almeida, 2009, 2012) e na criação de uma EAE local (v. Vieira & Silva, 2016); a investigadora do Instituto Politécnico de Coimbra dirigia desde 2011 uma EAE nessa instituição (v. Antunes & Gonçalves, 2016); os investigadores da Universidade Aberta, no contexto particular da Educação a Distância e *eLearning*, tinham estado envolvidos em experiências de inovação e na coordenação de cursos de formação para a docência online (v. Moreira, Henriques, Goulão, & Barros, 2017; Henriques, Moreira, Barros, & Goulão, 2017), e estavam interessados em contribuir para a criação de uma EAE na sua instituição. Cientes de que o apoio institucional ao ensino é necessário e relevante embora difícil de operacionalizar, importava-nos conhecer melhor as EAE existentes, as suas potencialidades e limitações.

Assim, a pergunta que norteou o estudo foi a seguinte: *qual é a natureza das EAE e que papel podem desempenhar na promoção da mudança pedagógica nas IES?* Subjacente a esta pergunta está uma noção ampla de inovação que abrange a transformação das práticas pedagógicas, da profissionalidade docente e do estatuto do ensino nas IES.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Nesta secção, abordam-se aspetos relativos à inovação no ES e ao papel das EAE na reconfiguração das culturas pedagógicas.

Inovação pedagógica no ensino superior

Falar de inovação pedagógica no ES implica adotar uma determinada visão de pedagogia face à qual se orientem os movimentos de mudança, o que nem sempre acontece. Como sublinha Esteves (2010, p. 53), a inovação requer clareza e determinação quanto ao que se pretende alcançar na formação, e o insucesso de algumas inovações metodológicas no ES pode explicar-se pela indefinição das suas finalidades e das conceções de aprendizagem subjacentes. A inexistência de um referencial pedagógico pode esvaziar a mudança de sentido ou direção, como acontece frequentemente nas práticas institucionais de avaliação da qualidade dos cursos e do ensino ministrado, nas quais se usam indicadores muito gerais, teoricamente ‘neutros’ e pouco informativos acerca da natureza das práticas, que apenas podem gerar mudanças pontuais ou de impacto limitado (Paricio Royo, 2012; Rué, Arana, Audicana, Valle, Lorente, García & March, 2013; Vieira, Morgado, & Silva, 2016). Por outro lado, a progressiva sujeição do ES ao mercado em tempos de globalização neoliberal pode implicar a perda de um sentido humanista e democrático para a formação, reforçando lógicas economicistas e instigando práticas instrumentais e pouco transformadoras (v. Barnett & Coate, 2005; Giroux, 2010; Nóvoa, 2013).

Numa perspetiva transformadora do ES (Harvey & Knight, 1996), a pedagogia constitui um lugar de *produção* (e não mera *reprodução*) de co-

nhecimento, tanto para os alunos como para os professores. Esta concepção alinha-se com abordagens centradas nos estudantes e com uma visão do professor como profissional reflexivo, trazendo implicações para as respostas que damos a um conjunto de questões acerca das dinâmicas de construção do conhecimento em contexto educativo, apresentadas no Quadro 1 (Vieira, 2009a; Vieira, Silva, & Almeida, 2009).

Que conhecimento é construído?	• Declarativo, processual, contextual, ético, identitário (saber, agir, ser)
Quem o constrói, em que posição?	• O aluno como consumidor crítico e produtor criativo de saberes • O professor como experimentador reflexivo e facilitador de aprendizagens • O professor como produtor de conhecimento profissional (individual e colaborativamente)
Como é construído?	• Indagação-(inter)ação-(auto) avaliação-reconstrução-divulgação
Que interesses serve?	• Visão plural e holística da realidade, transformação, emancipação
Que valores e atitudes supõe a sua construção?	• Criticidade, participação, diálogo, colaboração, negociação, responsabilidade, liberdade, criatividade, (inter) subjetividade, risco, (tolerância da) incerteza...
Quem o avalia e como?	• Professor e/ ou alunos, através de processos de negociação da avaliação (modalidades, critérios, classificação) e de regulação do ensino e da aprendizagem (planificação-monitorização-auto/coavaliação)
Quem o divulga e para quê?	• Professor e/ ou alunos, sobretudo em função de interesses sociais e de coletivização/ democratização do conhecimento

Que relação entre pedagogia e investigação?	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino como meio de acesso a múltiplos quadros de referência e espaço de construção social de conhecimento (saber partilhado) • Investigação do aluno como processo de indagação e construção de conhecimento • Relação dinâmica investigação-ensino • Investigação <i>no</i> ensino (professor-investigador)
---	--

Quadro 1. Para uma pedagogia de orientação transformadora no ES

Uma pedagogia de orientação transformadora implica metodologias abertas à reflexão sobre conteúdos e processos de aprendizagem, à negociação de sentidos e decisões, ao desenho de planos de aprendizagem autodirigidos e à construção de visões amplas do conhecimento em articulação com questões políticas e sociais, o que expande e complexifica o papel do professor, na medida em ele se torna o ‘designer’ (Reder, 2007) ou ‘arquiteto’ (Vieira, 2013) de ambientes de aprendizagem que promovam competências sociais e académicas, encarando os alunos como parceiros de práticas dialógicas e emancipatórias.

Por outro lado, é uma pedagogia que requer uma maior articulação entre o ensino, a investigação e o desenvolvimento profissional dos docentes, aproximando-se do que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designado como “scholarship of teaching and learning” (SoTL) (Boyer, 1990; Shulman, 2000, 2004). Desta perspetiva, a inovação implica uma reflexão profissional sustentada em evidências da prática, a disseminação e o escrutínio público de experiências, e a constituição de comunidades (multi)disciplinares de professores que estudam a pedagogia e contribuem para o avanço da profissão. A este propósito, o Quadro 2 apresenta duas abordagens à mudança pedagógica: mudança *superficial* e mudança *profunda* (Vieira, 2013, 2014; Vieira & Silva, 2016), sendo a segunda mais sustentada e sustentável.

	Mudança superficial	Mudança profunda
Relação ensino- -investigação	Ensino vs. Investigação (relação nula ou conflitual)	Investigação <i>sobre o/no</i> ensino Investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional
Dinâmicas de mudança	Movimentos “top-down” Barreiras entre disciplinas Práticas individuais	Movimentos “bottom-up” Diálogo interdisciplinar Comunidades de prática
Direção da mudança	Ad-hoc Instrumental Melhoria de resultados	Referencial ético-conceptual huma- nista e democrático Compreensão e transformação de práticas
Posição face a constrangimentos (→desistência, cinismo)	Impotência/ sujeição	Questionamento/subversão (→resis- tência crítica)
Disseminação da mudança	Escassa ou nula	Pedagogia como “propriedade comunitária” (Shulman, 2004) Disseminação → à transferência
Finalidades/ Implicações	Manutenção da cultura pedagógica e do pri- mado da investigação disciplinar	Reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia

Quadro 2. Mudança superficial e profunda da pedagogia no ES

No contexto português, têm sido publicadas várias coletâneas que divulgam experiências de inovação pedagógica desenvolvidas em contextos disciplinares diversos (v. por ex. Gonçalves, Almeida, & Neves, 2015; Huet, Costa, Tavares, & Baptista, 2009; Vieira, 2009b; Vieira et al., 2016 – vol. 2), e desde 2014 tem lugar, anualmente, um congresso nacional inteiramente dedicado à divulgação de práticas pedagógicas no ES (CNaPPES – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior – v. atas em cnapes@org)⁶. Embora

⁶ Importa sublinhar que a primeira IES a organizar simpósios e jornadas nacionais sobre pedagogia no ES, cerca de uma década antes da reforma de Bolonha em Portugal, foi a Universidade Técnica de Lisboa (v., por ex., Sousa et al., 2002), posteriormente fundida (em 2013) com a Universidade de Lisboa, que atualmente integra no Instituto Superior Técnico uma das EAE locais identificadas no estudo.

a maioria das experiências relatadas não se enquadram em projetos coletivos ou programas institucionais, existem casos em que isso acontece e onde se explora uma abordagem indagatória (SoTL) (v. por ex. Huet et al., 2009; Vieira, 2009b). Nestes casos, os professores constituem comunidades de aprendizagem nas quais partilham saberes, desenvolvem estudos de inovação e investigação das práticas, e disseminam as suas experiências. Tomando como exemplo o trabalho desenvolvido na Universidade do Minho entre 2002 e 2009, o qual envolveu docentes de várias áreas disciplinares, a avaliação efetuada revelou tratar-se de um trabalho em contracorrente face a culturas académicas dominantes, mas com ganhos significativos no desenvolvimento profissional reflexivo dos docentes, na transformação das suas práticas e na constituição de equipas e redes de trabalho (multi)disciplinares. O Quadro 3 apresenta as perceções de dezasseis docentes envolvidos num projeto desenvolvido entre 2007 e 2009 (v. Vieira, 2009b), recolhidas através de um questionário anónimo de perguntas abertas em março de 2009 (Vieira, Silva, & Almeida, 2009). O Quadro sintetiza as respostas às seguintes perguntas do questionário:

Na sua opinião, que vantagens podem advir da expansão deste tipo de projetos na universidade?

Na sua opinião, que obstáculos, limitações ou dilemas se colocam ao desenvolvimento deste tipo de projetos na universidade e que mudanças seriam necessárias para favorecer a sua expansão?

	Obstáculos, limitações ou dilemas	
Vantagens/ ganhos		Mudanças necessárias
Inovação/ mudança de paradigma: de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa	Diversidade de perspectivas/ dificuldades de consenso sobre abordagens pedagógicas	Maior reconhecimento (dos docentes e gestores) da importância da pedagogia, da formação pedagógica e da investigação neste domínio

	Obstáculos, limitações ou dilemas	Mudanças necessárias
Vantagens/ ganhos		
Reflexão profissional associada à inovação, à investigação pedagógica e à produção de conhecimento conducente à mudança	Receio da inovação, pelas responsabilidades, riscos e incertezas que implica Falta de condições para a inovação (por ex., número elevado de alunos, espaços inadequados, multiplicidade de tarefas, diversidade de áreas de docência, resistência dos alunos, falta de tempo...)	Incremento da reflexão pedagógica nos departamentos/ escolas, divulgação interna de experiências, promoção do diálogo interdisciplinar Valorização do ensino na avaliação docente e progressão na carreira (numa lógica sobretudo qualitativa)
Criação de comunidades de prática (partilha de experiências, difusão e valorização de boas práticas)		
Promoção de uma cultura pedagógica colaborativa, dialógica, investigativa, com impacto individual e coletivo	Desvalorização institucional da docência, da formação docente, da inovação e da investigação pedagógica Territorialização dos campos disciplinares e de investigação, isolamento profissional/ ausência de uma cultura de colaboração	Investimento na disseminação, internacionalização e criação de redes institucionais no âmbito da indagação da pedagogia Mutiplicação, reconhecimento e visibilização deste tipo de projetos nas instituições
Valorização institucional da pedagogia, da investigação pedagógica e da formação profissional	Falta de tradição de	Incentivos à formação, inovação e investigação no ensino
Assunção da universidade como uma comunidade de aprendizagem, um espaço de inclusão e uma referência política e social	indagação da pedagogia/ investigação no ensino	

Quadro 3. Indagação da pedagogia no ES: Ganhos, problemas e mudanças necessárias

Uma leitura deste Quadro permite compreender as potencialidades de iniciativas que articulam ensino, investigação pedagógica e desenvolvimento profes-

sional, mas também os constrangimentos sentidos e as estratégias que podem ser desenvolvidas para os colmatar. Do nosso ponto de vista, as EAE podem favorecer a concretização das mudanças apontadas pelos docentes, contribuindo para uma maior valorização e transformação do ensino nas IES.

O papel das EAE na mudança pedagógica

A mudança pedagógica no ES não depende apenas da existência de EAE, mas estas estruturas podem apoiar a docência e contribuir para o desenvolvimento estratégico das instituições. Foi neste sentido que começaram a emergir na década de 70 em diversas IES dos EUA, Australásia, Reino Unido e Europa (v. Gaff & Simpson, 1994; Ling & Council of Australian Directors of Academic Development [CADAD], 2009; Sorcinelli, Austin, Eddy, & Beach, 2006). Embora podendo enquadrar atividades dirigidas a diferentes vertentes da vida acadêmica, as EAE têm focado a sua atenção nas questões do ensino e da aprendizagem, e é esse foco que nos interessa aqui.

A investigação tem demonstrado a relevância destas estruturas a diversos níveis, mas também a existência de fatores que afetam o seu desenvolvimento e que se reportam a culturas dominantes de sobrevalorização da investigação face ao ensino e desvalorização da formação docente, à multiplicidade de visões e inexistência de consensos acerca da qualidade do ensino, a tensões entre as agendas dos gestores institucionais e dos docentes, e a ambiguidades relativas ao perfil dos gestores destas estruturas e à natureza da sua atividade (v. Carey, Lefoe, Bell, & Armour, 2008; Eggins & Macdonald, 2003; ENQA, 2014; Gibbs, 2004; Harland & Staniforth, 2008; Holt et al., 2010; Land, 2004; Ling & CADAD, 2009; Rowland, 2003; Southwell & Morgan, 2010; van Hattum-Janssen, Morgado, & Vieira, 2011).

A perspetiva dos gestores das EAE é importante para a compreensão das suas potencialidades e limitações. Num estudo realizado nos EUA através de entrevistas a diretores de seis EAE em diferentes universidades, três públicas e três privadas (van Hattum-Janssen et al., 2011), concluiu-se que os responsáveis desses estruturas sentem a necessidade de responder a uma enorme variedade

de agendas e solicitações, articular racionalidades diversas ou mesmo conflitantes, fomentar a mudança sem deixar de preservar a autonomia dos docentes, e ajustar-se à missão e políticas de qualidade das organizações a que pertencem. Estas circunstâncias tornam o trabalho das EAE particularmente complexo, podendo induzir uma lógica de ‘serviço ao cliente’ e uma abordagem superficial à inovação pedagógica, na qual as questões centrais relativas às finalidades desejáveis da educação superior podem tornar-se secundárias. Uma vez que as EAE se vêm compelidas a desenvolver uma “prática elástica” de modo a adequar a sua ação a diversas solicitações e racionalidades (Carey et al., 2008), as concepções de pedagogia subjacentes à mudança podem também ser diversas ou mesmo pouco explícitas. No que diz respeito à potencial função das EAE na promoção da indagação da pedagogia pelos docentes (SoTL), as conclusões do mesmo estudo apontam para o peso de culturas onde a investigação e o ensino são atividades pouco articuladas entre si, e onde o mérito dos professores assenta sobretudo na investigação disciplinar, o que desencoraja a investigação das práticas de ensino.

Apesar dos constrangimentos existentes, existem evidências de que os programas institucionais de apoio à docência, em particular as iniciativas que visam o desenvolvimento profissional dos professores, têm um impacto positivo. Em dois estudos recentes de revisão de literatura, Chalmers & Gardiner (2015) e Steinert et al. (2016) sublinham a elevada receptividade dos participantes face a esses programas e referem evidências de mudanças nas concepções e práticas dos professores, no envolvimento e na aprendizagem dos alunos, e ainda, embora de forma muito menos marcada, nas políticas e culturas organizacionais. Com base na análise efetuada, Steinert et al. (2016) apontam implicações para o desenho de programas de apoio à docência: ter em consideração as boas práticas e o conhecimento já existente neste domínio, apostar em formações de longa duração e com ligação à prática docente, focar o desenvolvimento individual e organizacional, fomentar a constituição de comunidades de prática e assegurar o suporte institucional necessário. Relativamente à avaliação do impacto desse tipo de programas, Chalmers & Gardiner (2015) sublinham a

necessidade de melhorar os sistemas de avaliação existentes, frequentemente centrados em medidas de satisfação dos docentes e indicadores quantitativos (número de ações, participantes, formadores, etc.), e propõem um conjunto de indicadores qualitativos e quantitativos que se reportam a efeitos dos programas nos professores (conhecimentos, capacidades, prática reflexiva e SoTL), nos alunos (envolvimento, progresso de aprendizagem e abordagens à aprendizagem) e na instituição (políticas, recursos e cultura).

Os estudos nesta área parecem convergir na ideia de que não pode haver um modelo único de desenvolvimento dos professores do ES e, portanto, um modelo único de EAE, uma vez que os contextos determinam, em grande medida, as prioridades estratégicas e as modalidades de ação mais adequadas. Podemos, contudo, identificar um conjunto de princípios gerais de desenvolvimento das EAE. Com base nas propostas de Beach, Sorcinelli, Austi., & Rivard (2016, p. 13-14), salientaríamos os seguintes: investir na preparação e nas carreiras dos agentes responsáveis pelas EAE; sustentar os programas de ação na investigação e no conhecimento de boas práticas; alinhar a ação das EAE com a missão das IES e as necessidades da comunidade académica, promovendo o desenvolvimento individual e organizacional, valorizando e promovendo a diversidade na academia, apoiando e disseminando a inovação; estabelecer redes de trabalho com parceiros relevantes e promover comunidades de aprendizagem profissional.

Por outro lado, a agenda das EAE é necessariamente determinada pelos desafios atuais do ES. Sorcinelli (2007) sublinha três desafios centrais: a diversificação e complexificação do papel dos docentes, a expansão e diversidade do corpo de estudantes, e as mudanças nas conceções de ensino, aprendizagem e 'scholarship'. Relativamente ao último desafio, a autora identifica um conjunto de aspetos a promover nas IES e, portanto, nos programas de apoio à docência: um ensino centrado no aluno, a integração da tecnologia nos processos didáticos, a focalização da avaliação nos resultados de aprendizagem esperados, uma visão integrada das diferentes atividades da vida académica, implicando uma maior articulação entre ensino e investigação (SoTL), a promoção

da colaboração interdisciplinar e a criação de comunidades profissionais.

Relativamente ao papel das EAE no desenvolvimento profissional dos docentes, importa, ainda, contrariar alguns equívocos comuns, identificados por Reder (2007): uma conceção da formação como atividade de remediação, uma conceção única acerca de como ensinar bem, e a ideia de que a formação docente força os professores a uma escolha entre serem bons investigadores ou bons professores. O autor refere a necessidade de entendermos o desenvolvimento profissional como um processo contínuo na carreira dos professores, o que significa que os programas institucionais podem ser diferenciados consoante as suas experiências prévias, mas também prolongados no tempo, nomeadamente através da constituição de comunidades de aprendizagem profissional. Acerca da importância da colaboração no desenvolvimento profissional, Hill, Kim, & Lagueux (2007) sublinham o potencial papel das EAE no desenvolvimento da docência aos níveis individual, departamental, curricular e institucional, apoiando a construção de uma comunidade académica que invista na indagação da pedagogia (SoTL).

Holt et al. (2010) referem a volatilidade das EAE e a necessidade de desenvolver uma liderança estratégica, construindo maiores consensos acerca do seu papel. Por outro lado, as EAE poderão assumir-se como lugares de investigação da qualidade e da inovação (v. Eggin & Macdonald, 2003), o que elevará a sua sustentabilidade e o reconhecimento do seu estatuto na academia. Steinert et al. (2016) apontam linhas de desenvolvimento da investigação neste campo, recomendando um maior enquadramento teórico dessa investigação, a diversificação de fontes e métodos de recolha de informação, e um foco maior na sustentabilidade das mudanças pedagógicas realizadas e nos efeitos dos programas ao nível organizacional.

Por último, os estudos apontam a necessidade de incrementar políticas e práticas de apoio e reconhecimento da docência nas IES (Elton, 1998; Gibbs, 2004, 2008). Gibbs (2004, p. 161-162), por referência à experiência do Reino Unido, refere as seguintes medidas: valorização do ensino nos mecanismos

de progressão da carreira, criação de postos académicos relacionados com a liderança da mudança, atribuição de títulos e prémios de ensino, remuneração adicional decorrente de bons desempenhos docentes, financiamento de projetos e iniciativas de inovação, disseminação pública de boas práticas, e expansão da noção de ‘scholarship’ de modo a abranger o ensino e a interação com a sociedade. Com efeito, uma mudança profunda da pedagogia requer uma reconfiguração do estatuto do ensino nas IES, o que criará melhores condições para a implantação de EAE.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Partindo da questão geral formulada – *qual é a natureza das EAE e que papel podem desempenhar na promoção da mudança pedagógica nas IES?* –, foram definidos objetivos gerais e específicos por referência ao contexto português:

Obj. Geral 1. Caracterizar as EAE do ES público

- 1.1. Identificar as EAE existentes (em 2016)
- 1.2. Identificar as finalidades e ações pedagógicas das EAE
- 1.3. Identificar estratégias de avaliação das EAE

Obj. Geral 2. Problematizar o papel das EAE na mudança pedagógica

- 2.1. Identificar vantagens e fatores de constrangimento/ promoção das EAE
- 2.2. Equacionar futuros desenvolvimentos das EAE

DESENHO DO ESTUDO

Metodologia

A investigação configura um estudo de sondagem de natureza descritiva e exploratória, essencialmente qualitativo, que envolveu as seguintes tarefas:

- o Levantamento de EAE centrais ou locais existentes em Portugal em 2016, através da consulta dos *sites* de vinte e três IES públicas (doze Universidades e onze Institutos Politécnicos) (Anexo 1), sendo pesquisadas todas as unidades orgânicas (Escolas/Faculdades/Institutos) de cada instituição⁷; foram identificadas

⁷ Não foram pesquisadas estruturas que possam existir ao nível departamental ou noutras subunidades orgânicas das IES.

quinze EAE (Anexo 2)⁸;

- o Elaboração de um guião de apoio à análise e criação de EAE (Anexo 3), que integra diversas vertentes dessas estruturas e serviu de apoio à recolha de informação nos *sites* institucionais (v. Instrumentos, secção 4.2);
- o Análise de percepções de docentes do ES (n=21) acerca de vantagens das EAE e fatores que dificultam ou facilitam o seu desenvolvimento, recolhidas através de um questionário anónimo (v. Instrumentos, secção 4.2);
- o Recolha de testemunhos dos gestores de duas EAE em textos publicados na coletânea de Vieira et al. (2016, vol. 1).

Instrumentos

Segue-se uma breve apresentação dos dois instrumentos usados.

Guião de Análise e Criação de Estruturas de Apoio ao Ensino

Este guião (Anexo 3) propõe um quadro de referência para a análise e criação de EAE, contemplando quatro vertentes dessas estruturas: Caracterização Geral; Apoios; Natureza e Funcionamento; Impacto. Serviu de apoio à recolha de informação nos *sites* das EAE relativamente à sua caracterização geral (instituição, designação, âmbito de ação, destinatários, coordenação/ equipas responsáveis, contactos, *site*), pressupostos e finalidades, tipos de ações de âmbito pedagógico previstas e estratégias de avaliação do impacto. Embora nem todos os aspetos do guião se encontrem necessariamente nos *sites* institucionais, o guião pode ser usado na análise de documentos das/ sobre as EAE, assim como no planeamento de novas estruturas.

Questionário sobre Estruturas Institucionais de Apoio ao Ensino

Este questionário foi desenhado e aplicado em 2015 no âmbito de um seminário nacional organizado por uma EAE então sediada no Instituto de Educação da Universidade do Minho⁹, subordinado ao tema *Inovação Pedagógica no*

⁸ Nalguns casos foi possível recolher informação adicional através de um questionário administrado a docentes num seminário da Universidade do Minho (v. Instrumentos, secção 4.2).

⁹ NEIP – Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (<http://neipieuminho.wix.com/nucleo>). Esta EAE foi criada em finais de 2014 sob proposta da presidência do IE e descontinuada no

Ensino Superior. A comissão organizadora, que integrava dois dos elementos da presente equipa, solicitou aos participantes o preenchimento de um questionário anónimo que permitia recolher dados sobre EAE existentes, quanto à sua natureza e funções, apoios, ganhos, constrangimentos e condições de sustentabilidade. Responderam vinte e um docentes e no presente texto integramos as respostas a três questões:

Que vantagens podem trazer as estruturas de apoio ao ensino para as instituições?

(indique até 3)

Que fatores podem dificultar a criação ou a expansão de estruturas de apoio ao ensino?

(indique até 3)

Que medidas favorecem o bom funcionamento de estruturas de apoio ao ensino?

(indique até 3)

RESULTADOS DO ESTUDO

Os resultados do estudo são apresentados em duas secções, definidas a partir dos dois objetivos gerais: caracterizar as EAE e problematizar o seu papel na mudança pedagógica. Relativamente ao primeiro objetivo (ponto 5.1), são analisados dados da consulta aos sites institucionais, recolhidos a partir de algumas das dimensões do guião de análise construído pela equipa. Para responder ao segundo objetivo (ponto 5.2), são analisadas perceções dos docentes recolhidas através de um questionário, e apresentados testemunhos de gestores de duas das EAE centrais identificadas, recolhidos em dois textos por eles publicados.

Caracterização das EAE: distribuição, finalidades, ações pedagógicas e avaliação do impacto

Na pesquisa efetuada foram identificadas quinze EAE em sete Universidades (Beira Interior, Coimbra, Évora, UMinho, Nova de Lisboa, Lisboa e Porto) e três Institutos Politécnicos (Coimbra, Santarém e Setúbal); destas EAE, apre-

início de 2016 com esse enquadramento institucional, embora continue a existir como estrutura informal e não tenha sido, por esse motivo, considerada no levantamento efetuado no estudo. É coordenada por Flávia Vieira e José Luís Coelho da Silva,

sentadas no Anexo 2, seis são centrais e nove são locais, como se pode observar no Quadro 4¹⁰.

Univ.	EAE Centrais	EAE Locais (unidades orgânicas)
7	5	7 (Ciências e Tecnologia; Educação; Economia; Engenharia; Desporto e Educação Física; Saúde; Engenharia, Arquitetura, Ciência e Tecnologia)
Inst. Polit.	EAE Centrais	EAE Locais (unidades orgânicas)
3	1	2 (Educação, Tecnologia)

Quadro 4. EAE identificadas (centrais e locais)

Das quinze EAE, doze estão localizadas em Universidades, sendo cinco centrais, associadas às Reitorias e direcionadas a toda a comunidade académica, e sete locais, sediadas em unidades orgânicas (Escolas/ Faculdades/ Institutos) de diversas áreas científicas. As restantes três EAE pertencem a Institutos Politécnicos, sendo uma central e duas locais.

A primeira observação que pode ser feita é que apenas dez (43,5%) das vinte e três IES públicas apresentavam este tipo de estruturas em 2016, e apenas seis são estruturas centrais. Importa referir, contudo, que em 2017 foram criadas, pelo menos, mais duas EAE em cujas equipas de coordenação participam dois dos elementos da equipa deste estudo: uma na Universidade do Minho, diretamente apoiada pela Reitoria (IDEA-UMinho: Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem na Universidade do Minho – <https://idea.uminho.pt>)¹¹, e outra que reúne a Universidade de Coimbra e a Extensão na Delegação do Porto da Universidade Aberta, sediada num

¹⁰ Para além das EAE identificadas no Anexo 2, foi encontrada a referência a mais algumas em *sites* institucionais, mas sem qualquer informação sobre elas, pelo que não foram consideradas. Ao longo desta secção, as EAE são numeradas de 1 a 15 conforme a numeração apresentada no Anexo 2.

¹¹ Esta nova EAE veio reforçar e expandir algumas das funções previstas na EAE 3 da mesma instituição (GAE - Gabinete de Apoio ao Ensino), funcionando presentemente com o seu apoio logístico em atividades como a organização do site e das ações de formação docente.

Centro de Investigação da primeira IES que integra docentes das duas IES (NEPES – Núcleo de Estudos da Pedagogia do Ensino Superior: https://www.uc.pt/iii/ceis20/grupos_investigacao/nepes). Assim, com a criação desta EAE, com uma dimensão interinstitucional, passam a ser, pelo menos, onze as IES públicas com estruturas desta natureza¹².

Relativamente às finalidades das EAE, a leitura dos *sites* institucionais permite compreender que a sua criação parte de uma preocupação comum: fomentar a qualidade da docência. Seguem-se exemplos de como são expressas as suas funções em três EAE centrais situadas no Instituto Politécnico de Coimbra, na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade do Porto¹³:

O CINEP [Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior] tem a missão de promover a qualificação pedagógica dos docentes do IPC e estimular a inovação, qualidade e excelência do ensino superior.

Agindo de modo holístico, o CINEP desenvolve também atividades de promoção do bem-estar pessoal e profissional dos docentes e consolidação da sua identidade profissional.

O CINEP serve as unidades orgânicas do Politécnico de Coimbra e presta serviços a outros docentes e instituições de ensino superior portuguesas e da CPLP.

As ações CINEP e a sua sustentabilidade baseiam-se nos princípios de cooperação, flexibilidade, parcimónia, relevância e intervenção holística.

(EAE 1: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior, Instituto Politécnico de Coimbra)

Na Reitoria existe um Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento

¹² Os resultados que aqui se apresentam referem-se apenas às quinze EAE identificadas em 2016, não incluindo as duas novas EAE. Esta opção pareceu-nos ser a mais adequada, uma vez que não foi realizado um novo levantamento geral posterior a 2016, tendo apenas sido verificada, no início de 2018, a permanência das EAE anteriormente identificadas. Assim, é possível que tenham surgido outras EAE de que não temos conhecimento.

¹³ Nos excertos retirados dos sites, usa-se o atual acordo ortográfico (presente nuns casos e ausente noutros) por questões de uniformização textual.

Profissional dos Docentes, que «tem por missão contribuir para a qualidade das experiências de aprendizagem dos estudantes da NOVA através do apoio ao desenvolvimento profissional dos seus docentes» (Bases Gerais do Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino da NOVA, p.8, 2011).

Na prossecução deste objetivo, o Núcleo tem:

- organizado cursos de formação de docentes;
- apoiado a criação e desenvolvimento de instrumentos de monitorização e avaliação dos ciclos de estudos e respetivas unidades curriculares;
- criado guias de boas práticas de ensino designados «Cadernos da NOVA».

Pretendendo continuar com estas iniciativas, de acordo com as Bases Gerais do SGQE, consta ainda das competências do Núcleo:

- trabalhar individualmente ou em grupo com os docentes no âmbito dos processos de avaliação de desempenho, por solicitação das Unidades Orgânicas;
- coordenar o fórum de Troca de Boas Práticas de Ensino.

(EAE 4: Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes, Universidade Nova de Lisboa)

A Unidade MEA [Unidade para a Melhoria do Ensino e da Aprendizagem] desenvolve as suas atividades no âmbito de 5 eixos de ação, abaixo descritos:

1. Desenvolver a componente pedagógica na atividade dos docentes:

- Promover a formação pedagógica dos docentes, nomeadamente ao nível de início de carreira e formação contínua.
- Promover modelos educativos que atendam aos desafios pedagógicos atuais.

2. Promover a melhoria dos modelos educativos adotados nos ciclos de estudo/unidades curriculares:

- Reconhecer e divulgar a excelência pedagógica da U.Porto.
- Valorizar o contributo dos estudantes na melhoria pedagógica da ação educativa da Universidade.

3. Valorizar e estimular a investigação nos modelos educativos da U. Porto.
4. Valorizar o desenvolvimento de competências transversais nos modelos educativos da U.Porto:
 - Promover projetos inovadores e transversais na U.Porto de educação formal e não formal.
 - Promover a componente de atividade física e desportiva na formação dos estudantes.
5. Valorizar a excelência pedagógica da U.Porto no contexto nacional e internacional.

(EAE 5: Unidade para a Melhoria do Ensino e da Aprendizagem, Universidade do Porto)

Algumas EAE locais focam-se em áreas relacionadas com as áreas científicas das unidades orgânicas a que pertencem, como é o caso dos dois exemplos seguintes, um na área da formação de professores, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, e outro na área da tecnologia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa:

O CAP [Centro de Apoio Pedagógico] tem como competências específicas:

- a. Apoiar o trabalho realizado no âmbito dos estágios;
- b. Apoiar projetos desenvolvidos a nível da formação contínua e práticas profissionais;
- c. Promover e apoiar a realização de projetos de investigação e desenvolvimento;
- d. Apoiar o trabalho realizado com os centros de estágio;
- e. Organizar materiais pedagógicos utilizados no âmbito da supervisão pedagógica;
- f. Compilar e divulgar trabalhos realizados no âmbito dos estágios;
- g. Promover a articulação entre a ESES e as escolas da região;
- h. Dinamizar espaços de animação já existentes na Escola: espaços do Projecto Museológico, Laboratórios, Ludoteca e outros já existentes ou que venham a ser criados no âmbito da missão deste Centro;
- i. Promover a organização de novos espaços de animação pedagógica.

(EAE 7: Centro de Apoio Pedagógico, Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação)

O Laboratório de *e.Learning*, criado pelo Despacho n.º66/2007 da Direção da Faculdade, tem como missão promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na FCT nomeadamente através de:

- Apoio à organização de atividades de ensino que utilizem sistemas de gestão online do ensino e da produção de conteúdos digitais de disciplinas;
- Desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem;
- Colaboração com outras instituições;
- Desenvolvimentos de projetos para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, incluindo a formação de recursos humanos;
- Utilização do elearning como forma de ampliação da oferta educativa da Faculdade;
- Utilização de Vídeo-conferência.

(EAE 14: Laboratório de elearning, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia)

Ainda que dirigidas a uma área científica específica, as EAE locais podem ter uma atividade bastante diversificada, como no caso da EAE da Escola de Medicina da Universidade do Minho, onde se identificam quatro vertentes de atuação – “administrativa”, “qualidade”, “comunicação” e “investigação e desenvolvimento”:

A Unidade de Educação Médica (UEM) da Escola de Medicina apoia administrativamente e monitoriza a qualidade do Curso de Medicina da Universidade do Minho. Essencialmente, a UEM acompanha e procura dinamizar todas as vertentes do curso, desde a investigação em práticas educativas até ao apoio na gestão administrativa e à realização da avaliação do curso. A UEM é uma equipa multidisciplinar acessível a toda a Comunidade da Escola de Medicina.

A missão da UEM engloba quatro vertentes:

1. Administrativa - implementação, execução e melhoramento de procedimentos de rotina relacionados com a organização, operacionalização e gestão do ensino/aprendizagem;
2. Qualidade - recolha de dados e produção de relatórios anuais de autoavaliação do curso de medicina; consultoria e melhoramento dos processos e instrumentos de avaliação curriculares; consultoria e formação pedagógica do corpo docente e colaboradores no ensino; recolha de apreciações dos alunos relativas ao funcionamento das atividades letivas da Escola de Medicina nas suas diversas vertentes - qualidade de áreas curriculares, do corpo docente, de seminários e de serviços/tutores;
3. Comunicação - organização de visitas e divulgação externa da Escola de Medicina na sua vertente educativa; apresentação do projeto e das práticas educativas da Escola de Medicina no exterior (em Simpósios, Conferências, etc.);
4. Investigação e desenvolvimento - investigação em Educação Médica; Estudo Longitudinal da Escola de Medicina (ELECSUM) de acompanhamento ao longo da vida profissional dos graduados em Medicina pela Escola de Medicina; desenvolvimento de competências clínicas no Laboratório de Simulação Clínica da Escola de Medicina; colaboração com o Corpo Docente da Escola de Medicina em projetos de investigação sobre a sua atividade docente (Scholarship of Teaching and Learning); participação em projetos de colaboração e em redes nacionais e internacionais de Educação (Médica).

(EAE 11: Unidade de Educação Médica, Universidade do Minho – Escola de Medicina)

De salientar que, de todas as EAE, esta é a única onde se refere explicitamente a intenção de promover a indagação da pedagogia pelos docentes (SoTL), embora algumas estruturas refiram de forma genérica a investigação do ensino e prevejam o apoio a projetos e experiências, o que pode pressupor esse tipo

de abordagem¹⁴.

Numa abordagem ainda mais ampla, temos o caso da EAE do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, cuja ação se dirige não só aos docentes mas também aos estudantes (com programas de tutorado, apoio aos alunos com baixo rendimento académico, bolsas de mérito, prémios, formações, etc.), e que por isso assume um perfil distinto das restantes estruturas.

Numa orientação mais administrativa, as EAE podem ainda optar por focar a sua atividade no apoio à monitorização de políticas de garantia da qualidade das IES, como é o caso da EAE da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, que apresenta a seguinte lista de competências:

- a. Prestar informações específicas aos estudantes, nomeadamente sobre o funcionamento dos cursos da Faculdade;
- b. Apoiar a elaboração dos horários e distribuição de serviço docente;
- c. Carregar e manter atualizado o sistema de informação académico – Nónio, em língua portuguesa e inglesa;
- d. Apoiar os órgãos de gestão na elaboração e atualização dos regulamentos dos cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclos de estudo e não conferentes de grau;
- e. Manter atualizada a informação de índole pedagógica na página web;
- f. Apoiar a realização das avaliações e as provas de defesa de dissertação ou de relatório de estágio dos cursos de 2.º ciclo;
- g. Assegurar o secretariado de apoio ao estágio pedagógico;
- h. Assegurar o apoio administrativo à formação contínua e prestação de serviços;
- i. Apoiar a elaboração do Relatório de Bolonha;
- j. Apoiar o processo de avaliação e acreditação dos cursos da Faculdade;
- k. Apoiar tecnicamente a elaboração das propostas de criação, alteração e extinção de cursos;

¹⁴ A nova EAE criada em parceria pela Universidade de Coimbra e a Extensão na Delegação do Porto da Universidade Aberta poderá ter uma dimensão investigativa mais acentuada, uma vez que se inscreve num Centro de Investigação: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20).

I. Desenvolver quaisquer outras atividades que resultem da lei, de regulamentação administrativa, ou que lhes sejam atribuídas pelo Diretor

(EAE 10: Gabinete de Apoio Pedagógico, Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física)

Da leitura dos *sites* institucionais não se infere uma visão clara de educação no ES. Surgem termos como “qualidade”, “inovação”, “melhoria pedagógica” “excelência”, “eficácia” e “boas práticas”, mas não são explicitados pressupostos teóricos ou princípios pedagógicos, nem o tipo de mudanças a promover, excetuando-se o caso do uso das tecnologias na Universidade de Évora:

As Tecnologias da Informação e da Comunicação têm, hoje, um papel essencial na partilha de saberes e na construção de uma cultura que nos aproxima, cognitiva, social e ecologicamente. As Universidades, centros de saber, são agentes importantes na criação de uma “sociedade pedagógica”. A formação avançada, a formação ao longo da vida e a divulgação representam os eixos principais que guiarão o plano estratégico de desenvolvimento do e-learning na Universidade de Évora.

Objetivos:

- Contribuir para o desenvolvimento da sociedade pedagógica do século XXI, promovendo o e-learning e o m-learning num campus global, através da produção e da disseminação de módulos e de aplicações inovadoras e estimulantes.
- Contribuir para a multiplicação dos momentos de aprendizagem.
- Contribuir, através de investigação, para o desenvolvimento de modelos pedagógicos e tecnológicos inovadores, tendo em vista o sucesso das aprendizagens em contexto e-learning.
- Promover a inovação tecnológica quer através do acesso a aplicações educativas, quer através da formação avançada.

Promover novos modos de vida tendo em conta os conhecimentos nas áreas do ambiente, da saúde, das tecnologias, em particular, e das humanidades, das ciências e das artes, em geral.

(EAE 6: Centro de Tecnologias Educativas, Universidade de Évora)

Também se encontra muito pouca informação acerca do modo como as EAE se articulam com outras unidades ou órgãos das EAE. Excetua-se alguns casos, como a EAE central da Universidade do Porto, onde se explicitam algumas dinâmicas que sugerem um funcionamento em rede, apresentando-se *links* para os órgãos ou unidades referidas:

A Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem (MEA) é um grupo de trabalho constituído por docentes, investigadores, técnicos e estudantes da U.Porto que colaboram de forma ativa na reflexão e implementação de ideias e ações no âmbito dos objetivos da MEA, nomeadamente promover sinergias, ações e projetos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e contribuam para a excelência pedagógica da instituição.

A validação política das ações e prioridades nas atividades é realizada, numa primeira fase no âmbito da Equipa Reitoral e posteriormente no âmbito do Conselho Coordenador para o Modelo Educativo da U.Porto (CCMEUP) e dos Conselhos Pedagógicos (CP's) de cada Unidade Orgânica (UO). Exerce as suas funções em conjunto com os CP's, as Associações de Estudantes (AE's) e os docentes em geral. Neste âmbito será importante salientar a relação estreita com algumas experiências existentes já na U.Porto na área da melhoria do ensino e aprendizagem em algumas UO's, nomeadamente o "Laboratório de Ensino e Aprendizagem" (LEA) da Faculdade de Engenharia, o "Centro de Educação Médica" da Faculdade de Medicina e o "Centro de Investigação e Intervenção Educativa" da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

(EAE 5: Unidade para a Melhoria do Ensino e da Aprendizagem, Universidade do Porto)

O modo como as diferentes iniciativas das EAE se relacionam entre si também nem sempre é claro. Segue-se um exemplo onde essa relação é explicitada, relativo a um dos projetos da EAE do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, onde o texto apresenta *links* para os diversos docu-

mentos referidos:

O projeto das Boas Práticas Pedagógicas teve o seu início no ano letivo 2008/09, e tem como objetivo recolher, identificar e disseminar as melhores práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do IST. Sendo um projeto inovador enquadrado num contexto em que a qualidade do ensino é cada vez mais valorizada pela Escola, o projeto encontra-se associado ao Conselho Pedagógico, ao QUC – Qualidade das Unidades Curriculares e ao SiQuIST – Sistema de Qualidade Integrado para o IST.

O trabalho desenvolvido até ao momento inclui a produção de um vídeo de entrevistas aos Docentes Excelentes do IST e um primeiro Relatório sobre boas práticas pedagógicas, que com o desenvolver do trabalho conduzirá ao primeiro Manual de Boas Práticas de Docência.

O trabalho desenvolvido tem sido publicado e apresentado em conferências nacionais e internacionais, e encontra-se também publicado no site do QUC, no separador dos Recursos para a Docência, onde se podem encontrar Estudos sobre Práticas de Docência no IST, Entrevistas a Docentes Excelentes, 1ª Série e 2ª Série e ainda uma coletânea de artigos sobre Pedagogia e Boas Práticas, coligidos pela equipa do GATu.

(EAE 15: Núcleo de Desenvolvimento Académico, Universidade de Lisboa – Instituto Superior Técnico)

O Quadro 5 sintetiza as ações de âmbito pedagógico previstas nos *sites* das EAE, indicando a distribuição dos doze tipos de ações consideradas no guião de análise, por ordem decrescente das ocorrências totais de cada tipo de ação (última coluna). Observa-se que as EAE dinamizam ações muito diversificadas, mas com uma distribuição bastante desigual entre elas (variando entre 1 e 8 os tipos de ação previstas). As que apresentam uma maior diversidade de tipos de ação são a EAE 1, a estrutura central do Instituto Politécnico de Coimbra, e a EAE 11, a estrutura local da Escola de Medicina da Universidade do Minho. No entanto, a EAE 15, do Instituto Superior Técnico da Universidade de

Lisboa, é aquela que promove de forma sistemática uma maior quantidade de iniciativas dirigidas a estudantes e docentes. A amplitude da atividade das EAE não parece depender necessariamente do seu estatuto central ou local, o que sinaliza o papel dos gestores na definição das agendas pedagógicas, que podem ser mais ou menos alargadas.

Ações de âmbito pedagógico	EAE centrais (n=6)					EAE locais (n=9)									T	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15
Apoio à realização de ações de formação docente	√		√	√	√	√	√					√		√	√	10
Apoio ao desenvolvimento de experiências/ projetos de inovação	√				√	√	√					√	√	√	√	8
Apoio à divulgação/ publicação de experiências e estudos pedagógicos	√			√	√		√					√	√	√		8
Apoio individualizado aos docentes	√		√	√								√		√	√	6
Apoio à produção/ divulgação de recursos/materiais pedagógicos	√	√	√	√			√									6
Apoio à realização de eventos pedagógicos (seminários, workshops)	√				√	√			√		√					6
Gestão dos processos de avaliação da qualidade do ensino					√		√		√		√	√				4
Apoio à constituição de redes e comunidades de âmbito pedagógico	√											√			√	3
Realização/ dinamização de estudos pedagógicos	√											√			√	3
Serviços/ ações de apoio aos estudantes			√												√	2
Apoio a concursos de inovação pedagógica						√										1
Atribuição de prémios de excelência pedagógica						√										1
	T	8	1	4	5	6	3	4	1	1	1	8	2	4	4	6

Quadro 5. Ações de âmbito pedagógico previstas pelas EAE

O Quadro 5 permite concluir que os tipos de ação com maior presença, abrangendo entre oito a dez EAE, são o apoio à realização de ações de formação docente o apoio ao desenvolvimento de experiências/ projetos de inovação, e o apoio à divulgação/ publicação de experiências e estudos pedagógicos. Quanto aos tipos de ação presentes apenas numa ou duas EAE, são os ser-

viços/ ações de apoio aos estudantes, o apoio a concursos de inovação pedagógica e a atribuição de prémios de excelência pedagógica. Assim, embora a formação e a inovação pedagógica sejam eixos centrais da maioria das EAE, não se traduzem necessariamente em medidas de incentivo como o financiamento a projetos ou a atribuição de prémios¹⁵. Quanto às iniciativas dirigidas a estudantes, não parecem constituir uma prioridade das EAE identificadas.

É importante sublinhar a escassez de referência à realização ou dinamização de estudos de natureza pedagógica, o que indicia que a dimensão investigativa destas estruturas é pouco marcada. Um dos casos em que encontramos esta dimensão é a EAE do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, que apresenta, por exemplo, um relatório de 2011 sobre boas práticas de ensino, elaborado a partir dos relatórios produzidos pelos docentes no âmbito do sistema interno de garantia de qualidade, e de entrevistas a docentes classificados como “excelentes” nas avaliações institucionais. Este tipo de estudo ilustra o modo como as EAE podem construir conhecimento sobre o ensino nas suas instituições, apoiando a construção de referenciais de boas práticas.

Relativamente às estratégias de avaliação do impacto das EAE, observa-se uma grande falta de informação nos *sites* consultados, não se tornando claro em que medida e de que modo recolhem e analisam evidências das atividades desenvolvidas. Apenas encontramos algumas referências ao uso de inquéritos de satisfação nas ações de formação dinamizadas. Tal não significa que as EAE não façam uma avaliação interna da sua atividade, mas a ausência de informação pública indicia a desvalorização da avaliação perante as comunidades académicas a quem se destinam, o que pode fragilizar a sua credibilidade.

Potencialidades, constrangimentos e condições de desenvolvimento das EAE

Nesta secção, e numa aproximação ao que pensam os docentes sobre as EAE, começamos por apresentar resultados da análise das suas respostas (n=21) a

¹⁵ O concurso a financiamento de projetos de inovação é uma das vertentes do Centro IDEA-UMinho, uma das novas EAE criadas em 2017.

três questões abertas de um questionário administrado num seminário sobre inovação pedagógica realizado em 2015 na Universidade do Minho. O Quadro 6 sintetiza as suas perceções sobre vantagens e constrangimentos das EAE, indicando a frequência das ideias identificadas na análise do conteúdo das respostas.

Globalmente, e em sintonia com a literatura especializada, estes docentes reconhecem o potencial transformador das EAE nas culturas institucionais e, principalmente, no trabalho pedagógico dos docentes, mas também a existência de fatores de constrangimento que limitam o seu desenvolvimento, relativos a culturas académicas dominantes e à institucionalização destas estruturas, que colocam em risco a sua sustentabilidade. Face aos constrangimentos apontados, os docentes sugerem medidas concretas que podemos sintetizar do seguinte modo: reforço de políticas de valorização do ensino e da formação docente; apoio à inovação e à investigação pedagógica; natureza multidisciplinar das equipas de coordenação das EAE; atualização permanente das equipas e consultoria de especialistas em docência universitária; transparência de objetivos e funções das EAE perante a comunidade; articulação das EAE com os diversos setores da instituição; relevância das ações dinamizadas e avaliação do seu impacto.

Vantagens das EAE	Fatores de constrangimento ao funcionamento das EAE
Cultura institucional (n=16)	Cultura institucional (n=21)
Valorização do estatuto da pedagogia (n=5), promoção de uma cultura de investimento na qualidade do ensino (n=6), reforço da coesão institucional (n= 2) e coleta de dados que sustentem políticas de melhoria (n=3)	Desvalorização do ensino face à investigação (n=8), descrença na necessidade de formação pedagógica (n=5), resistência à mudança (n=3), sobrecarga de trabalho e falta de tempo (n=3)
Trabalho pedagógico (n=39)	Institucionalização das EAE (n=18)

Apoio à melhoria e inovação das práticas (n= 23), ao desenvolvimento profissional (n=6), à reflexão pedagógica (n=4), à investigação da pedagogia (n=1) e à colaboração/ partilha de experiências (n=5)	Desvalorização das EAE pelas lideranças ou pelos docentes (n=9), falta de apoio institucional (n=5), dissensos sobre a coordenação e funções das EAE (n=1), problemas de articulação entre atores e estruturas (n=2) e dificuldade de resposta a necessidades dos docentes (n=1)
---	--

Quadro 6. Perceções dos docentes sobre vantagens e constrangimentos das EAE

Passemos agora ao testemunho de gestores das duas EAE centrais, apresentados na coletânea de Vieira et al. (2016, vol. 1) por Rosado-Pinto (2016) e Antunes & Gonçalves (2016)¹⁶:

- EAE 4: Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes (NIP/DPD) da Universidade Nova de Lisboa
- EAE1: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP) do Instituto Politécnico de Coimbra

Tal como acontece com a maioria das EAE analisadas, o Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes (NIP/DPD) da Universidade Nova de Lisboa assume a formação docente como um dos principais eixos da sua atividade. Este Núcleo, iniciado em 2010, deu origem ao atual Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes da NOVA, criado em 2016 pelo Despacho n.º 9148/201 de 18 de julho¹⁷. O texto de Rosado-Pinto (2016), redigido pela autora na qualidade de coordenadora do Núcleo, apresenta quatro princípios de formação que sinalizam uma aborda-

¹⁶ Patrícia Rosado-Pinto e Susana Gonçalves participaram no seminário realizado em 2015 na Universidade do Minho, na Mesa Redonda *Estruturas, medidas e iniciativas de apoio ao ensino e à formação docente, promovendo a inovação*. Posteriormente, contribuíram para a coletânea de Vieira et al. (2016), parcialmente resultante desse seminário. Tomamos os seus textos como testemunhos de quem tem estado envolvido na gestão das EAE. No caso do segundo texto, foi redigido em coautoria com o Presidente da IES respetiva.

¹⁷ São objetivos deste Gabinete: a) Organizar cursos de formação de docentes; b) Trabalhar individualmente ou em grupo com os docentes no âmbito dos processos de avaliação de desempenho, por solicitação das Unidades Orgânicas; c) Coordenar o fórum de troca de boas práticas de ensino; d) Promover e coordenar a edição de guias de boas práticas de ensino (Artigo 20.º-A).

gem centrada nos docentes e na sua prática profissional (op. cit., p. 100-101):

- Pretende dar resposta às necessidades dos docentes. Antes da formação, é realizada, através de um questionário, uma caracterização das necessidades de formação e das principais preocupações dos professores inscritos. Nos primeiros momentos da formação, os conteúdos concretos a abordar são partilhados com os participantes.
- Assenta nas conceções dos docentes sobre ensinar e aprender. A estratégia durante a formação é sempre, num primeiro momento, fomentar a discussão e a partilha dos quadros de referência e das opções pedagógicas dos participantes e, em seguida, contextualizar e sistematizar a discussão a partir de quadros teóricos no domínio da educação.
- *Aposta na melhoria das competências dos docentes.* É preocupação constante que se crie um ambiente em que os docentes se sintam a desenvolver capacidades, a partir do que já fazem.
- *Valoriza o conhecimento na prática, para a prática e da prática.* A importância da prática é essencial, na medida em que os docentes que se inscrevem nos cursos desejam melhorar, concretamente, determinados aspetos da sua prática docente. É, conseqüentemente, este sentido de utilidade que desejamos sublinhar. No entanto, não deixamos de contextualizar todas as discussões, com quadros de referência teóricos. O objetivo é ter, para com a prática pedagógica, a mesma postura de rigor que os docentes demonstram nos seus domínios científicos de pertença.
- *Não visa a definição ou a padronização do “bom ensino”.* Assumimos que cada docente, de acordo com o conteúdo de ensino, os estudantes e as suas próprias opções, pode e deve ter um estilo próprio que deve saber justificar. No entanto, não deixamos de partilhar com os formandos o que se sabe sobre a aprendizagem no ES e as orientações existentes na atualidade.
- *Não se centra exclusivamente na aquisição de técnicas.* Mais do que aprender técnicas que não pode praticar (na medida em que o curso não é muito extenso), o docente é confrontado com um conjunto de abordagens pedagógicas e é convidado a discuti-las com os colegas.

As ações de formação têm uma duração de 12 horas repartidas em três dias,

o que permite algum aprofundamento das temáticas e facilita a realização de trabalhos práticos. Solicita-se aos docentes uma tarefa de planificação como produto final, o que pode promover a relação teoria-prática, e procura-se que esses docentes continuem ligados ao Núcleo e passem a fazer parte de uma comunidade profissional, o que pode contribuir para expandir o impacto da mudança (op. cit., p. 102).

O impacto das ações é avaliado através de um questionário de satisfação “quanto ao cumprimento dos objetivos da formação, à adequação dos conteúdos programáticos às necessidades concretas dos participantes, à metodologia utilizada pelas formadoras, à clareza dos conteúdos apresentados, ao relacionamento entre formadoras e formandos, e à adequação do material de apoio” (op. cit., p. 101-102). Embora não se apresentem resultados dessa avaliação, afirma-se que “A grande maioria dos inquiridos tem mostrado grande satisfação em relação a todos estes parâmetros, sublinhando a natureza prática das discussões e a adequação das sugestões aos problemas concretos suscitados pela atividade pedagógica de cada um” (op. cit., p. 102).

Com base na experiência acumulada, são apresentadas algumas recomendações para o desenvolvimento futuro da formação docente nas IES, as quais representam também condições de garantia da sua qualidade e sustentabilidade (op. cit., p. 102-103):

- A formação pedagógica de docentes do ES ainda é uma realidade rara no nosso país, mas é-lhe atribuída muita importância pelos docentes;
- A validação da formação por parte das lideranças institucionais, e a sua valorização em termos de incentivos, constituem um valor acrescentado a essa formação;
- Os programas de formação mais bem aceites articulam-se diretamente com as necessidades da instituição e/ou com as necessidades individuais dos docentes;
- Os docentes do ES valorizam uma formação pedagógica assente em referenciais teóricos credíveis e articulada com a sua própria prática;
- Uma formação deste tipo deve respeitar o que se sabe sobre a formação de adultos e sobre as características e circunstâncias dos docentes do ES;
- Os programas de formação deverão assentar no pressuposto de que a atividade

pedagógica decorre, tal como a científica, de uma atitude rigorosa e investigativa por parte do docente;

- A formação pedagógica pode constituir uma oportunidade de criação de espaços comuns entre departamentos até aí separados pelas barreiras dos domínios científicos;
- A formação pode ter formatos diversificados e complementares, e deverá ser flexível e adaptada às necessidades e aos ritmos da instituição e dos docentes;
- Independentemente do grau de satisfação dos participantes, a formação pedagógica deverá dar origem a produtos concretos escrutinados pelos pares.

Face ao divórcio existente entre ensino e investigação nas IES, afirma-se que “É essencial que se desenvolva, a nível do ES, uma investigação pedagógica que requer que os docentes estudem as suas práticas para as poderem compreender e inovar, que estimule o diálogo entre docentes e a disseminação de boas práticas, e que contrarie o divórcio entre pedagogia e investigação” (op. cit., p. 103).

Tomemos agora o segundo testemunho, apresentado por Antunes & Gonçalves (2016) e relativo ao Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP), do Instituto Politécnico de Coimbra, criado em 2011. Das EAE consideradas no estudo, esta é uma das contempla uma maior diversidade de atividades. Como explicam os autores (op. cit.: 172),

(...) o CINEP é uma estrutura inscrita no plano estratégico do IPC para fomentar a qualidade dos cursos, incidindo no desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes. O enfoque na pedagogia é, no entanto, amplo e flexível, incluindo outras dimensões da atividade profissional dos docentes, nomeadamente a investigação, em particular na componente de comunicação de ciência, e a cooperação, tanto intrainstitucional, entre docentes de várias áreas científicas, cursos e unidades orgânicas, como interinstitucional, envolvendo profissionais e projetos de várias áreas e zonas de aplicação do conhecimento científico.

Embora o Centro integre a dinamização de ações de formação, sublinha-se a importância de uma “multiplicidade de frentes” que, no entender dos autores, “revela algo sobre a identidade polifacetada do centro e sobre a sua intencionalidade” (op. cit., p 173). Assim, o Centro (op. cit.: 172-173):

- constitui-se como editora e publica revistas, manuais e livros sobre o ensino superior;
- organiza um simpósio anual sobre pedagogia no ES, o SATHE¹⁸, que vai a caminho da sua 6ª edição;
- dinamiza uma plataforma Moodle (<https://moodle.cinep.ipc.pt/>), um website (www.cinep.ipc.pt), uma página informativa no facebook (<https://www.facebook.com/cinep.ipc/>) e uma galeria virtual (<http://cinep.ipc.pt/expo/index.php/paginainicial>) para alojamento de trabalhos artísticos e técnico-científicos da autoria de docentes e investigadores do IPC;
- gere o MediaLab, um laboratório multimédia criado para produção de materiais multimédia para o ensino e apoio ao elearning;
- produz materiais de apoio pedagógico aos docentes;
- recebe e faculta formação prática a mais de uma dezena de estagiários e bolsiros, jovens que viram no CINEP uma oportunidade para aplicar e desenvolver conhecimentos e para exercitar a sua criatividade ao serviço de uma instituição pública;
- apoia vários docentes, individualmente e em pequenos grupos, com a prestação de serviços específicos por eles solicitados (como sessões de conversação em inglês, apoio de design gráfico, traduções, consultadoria para desenvolvimento de projetos...);
- presta serviços ao exterior, especialmente com formação pedagógica a docentes de outras instituições ou aconselhamento institucional para o nascimento de projetos semelhantes ao CINEP noutra IES nacionais;
- mobiliza as unidades orgânicas para fóruns de discussão sobre ensino e pedagogia
- promove visitas de estudo a centros de ensino no estrangeiro;
- dinamiza comunidades de prática e grupos de trabalho em várias áreas;

¹⁸ International Symposium. Study and Advancement of Teaching in Higher Education (Simpósio Internacional sobre Docência no Ensino Superior).

• ...

Acerca da formação docente, os autores referem mudanças na política de formação do Centro, essencialmente resultantes da avaliação da experiência acumulada (op. cit. p. 173-174):

Quaisquer intervenções que sirvam para desenvolver a profissionalidade dos docentes e o avanço pedagógico no ensino são boas formas de intervenção. Não é necessário fazê-lo exclusivamente a partir de ações explícitas de formação. Em alguns casos, a formação estruturada pode ser contraproducente e ter efeitos inversos aos desejados. Com efeito, a experiência acumulada no CINEP revela que os níveis de adesão dos docentes a cursos e outras ações de formação breve foram ficando aquém do desejável, considerando os custos e recursos mobilizados. As razões que explicam a fraca taxa de adesão, obtidas por meio de inquéritos periódicos, são inúmeras: excesso de trabalho, incompatibilidade de horários, outras prioridades profissionais, possível desencanto com a aplicabilidade (imediatez) da formação, procrastinação, desvalorização da componente pedagógica no ensino, investimento noutras áreas profissionais como a investigação ou obtenção de graus académicos, questões logísticas e pessoais, problemas económicos (no caso de formações pagas), etc. Ponderada a baixa assiduidade e as suas razões, que vão permanecendo ao longo dos anos, a formação presencial pode tornar-se um investimento desequilibrado. Por estas razões, o CINEP foi retificando a sua política de formação e, embora nunca tenha abdicado de organizar workshops e cursos breves, começou gradualmente a oferecer alternativas aos docentes, especialmente no domínio do elearning e blearning e através da publicação de recursos com valor formativo aplicáveis em autoformação e formação assíncrona.

Relativamente à visão de educação que informa o trabalho do Centro, reconhece-se que deve pressupor a complexidade das sociedades contemporâneas e responder aos desafios que daí decorrem para o ensino e a aprendizagem. Mas os autores vão mais longe, ao advogar a procura de um equilíbrio entre conceções antagónicas de pedagogia, que caracterizam do seguinte modo (op. cit., p. 174-175):

Ao ver o professor como detentor de poder de influência (líder na situação educativa), estamos a situar a profissionalidade docente

num campo de possibilidades que inclui uma dimensão axiológica e relacional. A pedagogia não se circunscreve ao campo relacional, mas seguramente contorce-se nele. No ensino superior há duas visões antagónicas a este respeito: de um lado, a crença de que ensinar no ensino superior não é educar (*os valores e atitudes devem vir formados de casa e dos níveis de ensino anteriores*) e, no extremo, não é sequer motivar mas tão-só transferir conhecimento útil da melhor forma, através de aulas e materiais de estudo técnico-científico bem organizados; no extremo oposto está a crença de que enquadramentos sociais e psicológicos do processo de ensino e aprendizagem devem ser auscultados e assumidos como centro da intervenção pedagógica. Se na primeira visão a vida intelectual do estudante é sobrevalorizada, nesta segunda perspectiva aquilo que se sobrevaloriza é o seu lado afetivo e motivacional.

As posições estremadas que descrevemos falham porque mutilam o estudante da sua integridade enquanto pessoas. Este resquício de dualidade cartesiana tem grandes implicações nas preocupações pedagógicas dos docentes, relacionando-se (num dos extremos) com as formas de ensinar frias da massificação, indiferenciação e intelectualização pedagógica e (no outro extremo) com as formas de ensinar mais calorosas de pedagogias que chegam a envergar uma roupagem assistencial e sentimentalista. O mais difícil na pedagogia (e na vida em geral, diga-se) é encontrar o equilíbrio entre estes dois polos. Estruturas como o CINEP deveriam facilitar essa procura de equilíbrio, fazendo-o pela via da cooperação e entreajuda. Temos visto muito desperdício de energias em resultado do individualismo, competição, burocracia e isolamento (resultantes de um mau entendimento do sentido da liberdade de cátedra) que ainda abundam nas IES.

Esta perspectiva coloca a tónica numa das principais potencialidades do Centro: reunir os docentes em torno de uma das suas principais missões – o ensino – e promover a partilha de experiências, o confronto de ideias e a procura coletiva de caminhos que, podendo ser diferenciados, agregam diversas dimensões do que significa ensinar e aprender no ES, numa abordagem humanista que recusa a dicotomia entre razão e emoção, entre construção do conhecimento e relação educativa. Acreditando que “A cooperação é um dos segredos para desenvolver uma cultura de inovação no ensino, sobretudo

quando a pressão reside na escassez de tempo para responder a todas as solicitações a que os docentes estão sujeitos” (op. cit., p. 176), o Centro “tem chamado a si este encargo de cooperar com os docentes... fazendo-os cooperar entre si” (op. cit.: p. 175).

Os autores apresentam uma percepção muito positiva das atividades do Centro, mas o seu texto é também pontuado pela referência a constrangimentos que dificultam a valorização do ensino e a inovação nas IES. Sublinham a degradação das condições do ensino nas IES portuguesas, essencialmente atribuída a três fatores: a redução significativa do investimento público por aluno no ES, com potenciais consequências na sobrecarga das famílias, no aumento de alunos por turma e na redução de recursos materiais de apoio ao ensino; a reforma do Processo de Bolonha, que reduziu o tempo de contacto entre docentes e alunos e impôs sistemas de controlo da qualidade que burocratizam a função docente, reduzindo o tempo de investimento no ensino e na preparação pedagógica; e, ainda, a sobrevalorização económica e social da investigação em detrimento do ensino, o que pode conduzir a uma desvalorização do ensino e da formação pedagógica dos docentes. Referem, ainda, o peso de uma tradição marcada por métodos tendencialmente transmissivos e pela sobrevalorização da classificação e da certificação em detrimento de uma avaliação formativa, o desajustamento dos currículos face à sociedade do conhecimento, a intensificação do trabalho académico, a fragilidade das carreiras dos professores e a prevalência de culturas académicas que favorecem o individualismo e a competição.

Estes constrangimentos dificultam a criação e o desenvolvimento de EAE, mas também justificam a sua implantação. É, aliás, neste sentido que os autores os vão referindo, entendendo o Centro como uma resposta estratégica aos obstáculos percebidos e como um espaço de valorização e transformação da docência.

Os dois testemunhos trazidos a este texto são importantes por dois motivos principais. Por um lado, ilustram bem a diversidade da missão e amplitude da atividade das EAE, revelando agendas pedagógicas distintas por parte dos

gestores, que determinam o tipo de impacto pretendido. Por outro lado, revelam aquilo que os *sites* não revelam, explicitando pressupostos, dinâmicas de funcionamento e recomendações, o que é essencial à compreensão da natureza das EAE e vem reforçar a necessidade de uma maior divulgação do trabalho desenvolvido nestas estruturas perante a comunidade académica.

Podemos concluir, a partir das perceções dos docentes e dos dois testemunhos apresentados, que as EAE são percebidas como uma mais-valia para a reconfiguração das culturas pedagógicas, desenvolvendo-se em contracorrente face a condições históricas e estruturais que, simultaneamente, dificultam e requerem a sua implantação.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Embora a emergência de EAE em Portugal indique uma crescente valorização do ensino por parte dos gestores institucionais, estas estruturas ainda são escassas e dispersas. Independentemente de serem centrais ou locais, apresentam perfis diferenciados quanto à amplitude e natureza das ações de âmbito pedagógico previstas, e embora no seu conjunto integrem uma diversidade considerável de ações, a sua distribuição é bastante desigual, o que significa que o seu potencial impacto será também distinto.

O foco principal das EAE identificadas é o desenvolvimento profissional dos docentes no sentido de fomentar a qualidade do ensino e a inovação pedagógica, embora isso não pareça traduzir-se em ações de reconhecimento público da qualidade das práticas docentes, como o financiamento a projetos ou a atribuição de prémios. Por outro lado, a articulação ensino-investigação-desenvolvimento profissional, assim como a constituição de comunidades de prática para o estudo e avanço da pedagogia (SoTL), parecem estar bastante ausentes do âmbito de ação das EAE, o que pode induzir uma inovação solitária, teoricamente frágil, pouco investigada, pouco disseminada e escrutinada. Com efeito, não é claro, a partir do estudo, que as EAE potenciem uma mudança *profunda* da pedagogia (Vieira, 2013, 2014; Vieira & Silva, 2016), embora nos dois testemunhos apresentados (Rosado-Pinto, 2016; Antunes &

Gonçalves, 2016) fique expressa a intenção de promover um ensino centrado no aluno, uma atitude reflexiva e investigativa dos docentes face à prática, e a colaboração profissional. A questão que se pode colocar é em que medida as EAE devem assumir uma função *transformadora*, fomentando a construção de referenciais humanistas e democráticos que sustentem a inovação e a avaliação do seu impacto, e assumindo uma visão da pedagogia como “propriedade comunitária” (Shulman, 2004), ou uma função essencialmente *instrumental*, numa lógica de gestão e regulação de políticas de qualidade ou de prestação de serviços (van Hattum-Janssen et al., 2011). A resposta a esta questão não é fácil e pode colocar dilemas a quem dinamiza este tipo de estruturas. Contudo, é importante reconhecer que a criação de EAE representa, em si mesma, um movimento em contracorrente face a culturas dominantes, e portanto potencialmente transformador dessas culturas, ainda que os resultados da mudança sejam lentos e pouco visíveis ou mensuráveis.

Os docentes inquiridos reconhecem o valor das EAE na reconfiguração das culturas pedagógicas, mas também a existência de fatores de constrangimento ao seu desenvolvimento e sustentabilidade, relativos à prevalência de uma cultura académica onde o ensino ainda ocupa um lugar de segundo plano, e também à indefinição da natureza e modos de funcionamento deste tipo de estruturas. Face aos problemas identificados, apontam medidas com implicações nas políticas de qualidade das IES, no papel das lideranças, nos modos de trabalho pedagógico dos docentes, na constituição das EAE e no seu funcionamento em articulação com os diversos setores das instituições. Estas perceções encontram eco noutros estudos, evidenciando a complexidade das iniciativas institucionais de apoio à docência, a existência de obstáculos ao seu desenvolvimento e a necessidade de estratégias para os superar (cf. Beach et al., 2016; Gibbs, 2004; Carey et al., 2008; Sorcinelli, 2007; Sorcinelli et al., 2006; Steinert et al., 2016; Vieira et al., 2009).

Os *sites* das EAE apresentam informação importante, mas insuficiente para uma compreensão ampla dos seus pressupostos, das visões de educação que promovem, das suas dinâmicas de funcionamento, da natureza das iniciati-

vas de formação ou das experiências e projetos de inovação realizadas, e das estratégias e resultados de avaliação do seu impacto, o que não favorece a sua legitimação junto da comunidade académica. Contudo, os testemunhos dos gestores aqui apresentados permitem aceder a alguns desses aspetos, sinalizando a importância da divulgação da atividade das EAE para uma melhor compreensão do que as justifica e do seu lugar nas instituições.

Várias linhas de ação se impõem para o desenvolvimento das EAE: visibilizar mais a sua atividade – nos *sites* institucionais, em encontros científicos e publicações –, e investigar a sua ação; desenvolver lideranças estratégicas, capazes de promover uma maior discussão e um maior consenso acerca do papel das EAE (Holt et al., 2010); fomentar políticas institucionais de apoio à inovação e de reconhecimento do ensino nas carreiras docentes, que articulem interesses individuais e coletivos na construção de uma cultura institucional de valorização da pedagogia (Gibbs, 2004, 2008; Reder, 2007);

Seja qual for o perfil das EAE existentes e a criar, elas podem ser entendidas como “terceiros espaços” (Whitchurch, 2013), ou seja, espaços híbridos, de interface e confluência de diversos tipos de competências e áreas de intervenção, relacionadas com o ensino, a aprendizagem, a formação, a investigação, a interação com a comunidade, a gestão... Representam, assim, espaços multifuncionais e complexos com inúmeras potencialidades, mas também potencialmente geradores de dissensos e resistências, nomeadamente quando constituem uma realidade pouco consolidada na academia.

Independentemente da existência ou ausência deste tipo de estruturas das IES, nunca é demais sublinhar a relevância de outras iniciativas de desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem, assim como a responsabilidade de cada docente na transformação das suas práticas e no seu próprio desenvolvimento profissional. Face às pressões e constrangimentos que muitas vezes desmotivam os professores a investir no ensino, é importante explicitarem os dilemas, paradoxos, injustiças e frustrações que afetam o seu bem-estar profissional, mas em vez de o fazerem nos corredores ou em surdina, muitas vezes

de modo inconsequente, podem fazê-lo de forma mais coletiva e (auto)crítica, partilhando experiências e perspetivas, e encontrando estratégias de gestão de problemas e de intervenção criativa. Dito de outro modo, e tomando a proposta de O'Meara, Terosky & Neumann (2008), é importante contrapor uma “narrativa de desenvolvimento” a uma “narrativa do constrangimento”, contrariar o isolamento profissional e reforçar laços pessoais e de trabalho. Como sublinham as autoras (op. cit, p. 155), os professores deverão tornar-se atores das suas trajetórias, procurando espaços de manobra face às adversidades que encontram e exercendo a sua agência profissional nas comunidades a que pertencem.

Não podemos terminar este texto sem referir algumas limitações do estudo. A primeira decorre do foco no ES público, o que pode ter excluído iniciativas congêneres no ES privado. A segunda resulta de alguma escassez de informação nos *sites* institucionais, nomeadamente sobre a génese, dinâmicas de funcionamento, natureza das ações e impacto das EAE. Os seus gestores parecem apostar numa economia de informação por vezes excessiva, o que dificultou a análise. Para compreender melhor o trabalho destas estruturas, será necessário recorrer a métodos complementares de recolha de informação, como a entrevista (por ex., aos gestores das estruturas e a docentes que participam nas suas atividades), a análise documental (por ex., de relatórios internos das EAE ou de documentos pedagógicos produzidos no âmbito de projetos desenvolvidos pelos docentes), ou mesmo a observação (por ex., de ações de formação ou de experiências pedagógicas desenvolvidas pelos docentes). Assim, e ainda que este estudo exploratório permita começar a compreender a natureza das EAE e o papel que podem desempenhar na mudança pedagógica, será necessário realizar outros estudos, mais amplos e com recurso a metodologias diversificadas (v. Eiggins & Macdonald, 2003; Steinert et al., 2016), que nos permitam ter uma panorâmica mais completa deste campo de atuação das IES em Portugal. Por fim, o facto de o estudo se reportar a um contexto nacional específico limita necessariamente a relevância dos resultados. Contudo, estes não se afastam significativamente da literatura consultada e podem gerar ressonâncias

em contextos análogos, contribuindo para o debate em torno da inovação pedagógica no ES e do modo como as instituições a podem apoiar.

REFERÊNCIAS

- Antunes, R., & Gonçalves, S. (2016). O ensino cheira a mofo? Notas sobre a pedagogia no ensino superior e o caso CINEP. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Inovação pedagógica no ensino superior: Ideias (e) práticas* (vol. 1), pp. 167-180. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cardoso, S., Carvalho, T., Santiago, R., Sousa, S., & Tavares, O. (2014). *Acadêmicos no sistema de ensino superior português*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). https://www.a3es.pt/sites/default/files/Livro%20A3ES_ACADEMICOS_0.pdf
- Carey, A. L., Lefoe, G., Bell, M., & Armour, L. (2008). Elastic practice in academic developers. *International Journal for Academic Development*, 13(1), 51-66.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53-80.
- Eggin, H., & Macdonald, R. (Eds.) (2003). *The scholarship of academic development*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching, *International Journal for Academic Development*, 3(1), 3-11.
- ENQA (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 3ª ed. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.

- ENQA (2014). *The concept of excellence in higher education*. <http://www.enqa.eu/index.php/publications/papers-reports/occasional-papers/>
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61). Porto: Universidade do Porto, CIIE/Livpsi.
- Fonseca, M., & Encarnação, S. (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal em mapas e números*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). https://www.a3es.pt/sites/default/files/R4_MAPAS&Nos.pdf
- Gaff, J. G., & Simpson, R. D. (1994). Faculty development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18(3), p. 167-176.
- Gibbs, G. (2004). Improving university teaching and learning through institution-wide strategies. In M. S. Gill, I. Alarcão, & H. Hooghoff (Eds.), *Challenges in teaching and learning in higher education* (pp. 149-166). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gibbs, G. (2008). *Designing teaching award schemes*. The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/gibbs_final_manual_1.pdf
- Giroux, H. (2010). Ensino superior, para quê? *Educar em Revista*, 26(37), 25-38.
- Gonçalves, S., Almeida, H., & Neves, F. (Orgs.) (2015). *Pedagogia no ensino superior*. Coimbra: CINEP/IPC.
- Harland, T., & Staniforth, D. (2008). A family of strangers: The fragmented nature of academic development. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 669-678.
- Harvey, L. & Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Henriques, S., Moreira, J. A., Barros, D., & Goulão, M. F. (2017). Respondendo aos desafios formativos da era digital: O Curso de Formação para a Docência no Ensino Superior Online. In P. Dias, D. Moreira, & A. Quintas-Mendes (Coords.), *Novos Olhares para os Cenários e Práticas da*

- Educação Digital*, (pp.149-172). Lisboa: Universidade Aberta.
- Hill, L., Kim, S. L., & Lagueux, R. (2007). Faculty collaboration as faculty development. *PeerReview*, 9(4), 17-19.
- Holt, D. et al. (2010). Strategic leadership for institutional teaching and learning centres: Developing a model for the 21st century. A report for the Australian Learning and Teaching Council (ALTC). Melbourne, Australia: Deakin University. <http://www.deakin.edu.au/itl/research-eval/projects/stratlead/keydeliver.php15>
- Huet, I., Costa, N., Tavares, J., & Baptista, A. V. (Orgs.) (2009). *Docência no ensino superior – Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Land, R. (2004). Agency, context and change in academic development. In M. Tight (Ed.), *The RoutledgeFalmer reader in Higher Education* (pp. 171–195). London and New York: Routledge.
- Ling, P. & Council of Australian Directors of Academic Development (2009). *Development of academics and higher education futures* (Vol. 1). Sydney, Australia: Australian Learning & Teaching Council.
- Moreira, J. A., Henriques, S., Goulão, M. F.M, & Barros, D. (2017). Digital learning in higher education: A training course for teaching online - Universidade Aberta, Portugal. *Open Praxis*, 9(2), 253-263. <http://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/539>
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. *Sisyphus Journal of Education*, 1(1), 104-123. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>
- O'Meara, K., Terosky, A. L., & Neumann, A. (2008). *Faculty careers and work lives: A professional growth perspective*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Paricio Royo, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(3), 49-69. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- Reder, M. (2007). Does your college *really* support teaching and learning? *PeerReview*, 9(4), 9-13.
- Rosado-Pinto, P. (2016). O desenvolvimento profissional de professores

- na Universidade Nova de Lisboa: Uma iniciativa de apoio à eficácia na docência. In F. Vieira, J. L. C. Silva, M. A. Flores, C. C. Oliveira, F. I. Ferreira, S. Caires & T. Sarmiento (Orgs.), *Inovação Pedagógica no Ensino Superior: Ideias (e) Práticas* (vol. 1) (pp. 97-104). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Rowland, S. (2003). Academic development: A practical or theoretical business? In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 13–22). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Rué, J., Arana, A., Audicana, M. G., Valle, A., R., Lorente, F., García, C., & March, A. F. (2013). El desarrollo docente en España en educación superior: El optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(3), 125-158. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- Shulman, L. (2000) From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL)*, 1(1), 48-53.
- Shulman, L. (2004). Teaching as community property – Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sorcinelli, M. D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *PeerReview*, 9(4), 4-7.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- Sousa, R. B., Sousa, E., Lemos, F., & Januário, C. (2002). *III Simpósio Pedagogia na Universidade*. Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.
- Southwell, D., & Morgan, W. (2010). *Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: A review of the literature. A report for the Australian Learning and Teaching Council (ALTC)*, September 2009, amended January 2010. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.

- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Brussels, Belgium. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40, *Medical Teacher*. <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- União Europeia (2013). Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Luxemburgo: Publicações da União Europeia.
- Van Hattum-Janssen, N., Morgado, J. C., & Vieira, F. (2011). Academic development as educational inquiry? Insights from established practices. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 33-45.
- Vieira, F. (2009a). Em contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126.
- Vieira, F. (2013). O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. *Revista Teias*, 14(33), 138-156.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(2), 23-39. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- Vieira, F. (Org.) (2009b). *Transformar a Pedagogia na Universidade: Narrativas da Prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., & Silva, J. L. (2016). Estudar e inovar a pedagogia na universidade: trajetória de constituição do NEIP. In F. Vieira, J. L. C. Silva, M. A. Flores, C. C. Oliveira, F. I. Ferreira, S. Caires & T. Sarmento (Orgs.), *Inovação Pedagógica no Ensino Superior: Ideias (e) Práticas* (vol. 1) (pp. 193-201). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Moreira, J. A., Silva, J. L. C., Vieira, C. P., Gonçalves, S., & Almeida, M. J. (no prelo). Estruturas de apoio à reconfiguração das culturas pedagógicas no ensino superior. In P. Membiela (Ed.), *Nuevos*

- desafios en la enseñanza superior/ Novos desafios no ensino superior*. Ourense: Educación Editora.
- Vieira, F., Morgado, J. C. & Silva, N. (2016). Qualidade do ensino nas políticas institucionais – o caso da Universidade do Minho. In F. Vieira et al. (Orgs.), *Inovação Pedagógica no Ensino Superior: Ideias (e) Práticas* (vol. 1) (pp. 29-45). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In F. Vieira (Org.), *Transformar a Pedagogia na Universidade: Narrativas da Prática* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Silva, J. L., Flores, M. A., Oliveira, C. C., Ferreira, F. I., Caires, S., & Sarmento, T. (Orgs.) (2016). *Inovação pedagógica no ensino superior: Ideias (e) práticas* (vol. 1/2). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2012) Transformar a pedagogia na universidade: Um caminho de transgressão? In A. S. Junior (Org.), *Educação e contemporaneidade – Contextos e singularidades* (pp. 145-170). Salvador (Brasil): EDUFBA/ EDUNEB.
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing identities in higher education – The rise of third space professionals*. London: Routledge.

ANEXO 1. Instituições de ensino superior público

Nota: na consulta aos *sites* institucionais foram pesquisadas todas as faculdades/ institutos das IES.

Universidades (n=12)	Institutos Politécnicos (n=11)
Universidade Aberta	Instituto Politécnico de Beja
Universidade dos Açores	Instituto Politécnico de Bragança
Universidade do Algarve	Instituto Politécnico de Castelo Branco
Universidade de Aveiro	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
Universidade da Beira Interior	Instituto Politécnico de Coimbra
Universidade de Coimbra	Instituto Politécnico da Guarda
Universidade de Évora	Instituto Politécnico de Leiria
Universidade de Lisboa	Instituto Politécnico do Porto
Universidade da Madeira	Instituto Politécnico de Santarém
Universidade do Minho	Instituto Politécnico de Setúbal
Universidade Nova de Lisboa	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	

ANEXO 2. Estruturas de Apoio ao Ensino (2016)¹⁹

EAE centrais (n=6)	EAE centrais (n=6)	Instituição/ site
1	CINEP – Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior	IP Coimbra http://cinep.ipc.pt/
2	CREA - Centro de Recursos de Ensino e Aprendizagem	U Beira Interior http://www.ubi.pt/entidade/CREA
3	GAE - Gabinete de Apoio ao Ensino	U Minho http://www.gae.uminho.pt/
4	NIP/DPD - Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes/ Gabinete de Desenvolvimento Profissional de Docentes	U Nova de Lisboa http://www.unl.pt/ensino/desenvolvimento-profissional-de-docentes/desenvolvimento-profissional-de-docentes
5	GIP - Gabinete de Inovação Pedagógica / MEA – Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem	U Porto https://inovacaopedagogica.up.pt/
6	CTE – Centro de Tecnologias Educativas	U Évora http://www.we-move.uevora.pt/CTE
EAE locais (n=9)	EAE locais (n=9)	Instituição/ site

¹⁹ Estas EAE foram identificadas em 2016; no início de fevereiro de 2018 foi confirmada a sua permanência nos sites institucionais, tendo-se verificado que uma delas (EAE 13) não consta do novo portal da respetiva IES (IP Setúbal), aparecendo agora a página Recursos Para Pensar as Práticas Docentes: http://www.ips.pt/ips_si/web_base.gera_pagina?P_pagina=37328.

7	CAP - Centro de Apoio Pedagógico	IP Santarém- Escola Superior de Educação https://siese.ipsantarem.pt/ese/unidades_geral.visualizar?p_unidade=287
8	GAALA – Gabinete de Apoio às Atividades Letivas e à Avaliação	U Coimbra - Faculdade de Economia https://www.uc.pt/feuc/pess_serv/servicos/gaala
9	Gabinete de Apoio à Investigação e à Docência	U Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação https://www.uc.pt/fpce/faculdade/servicos/gaid
10	Gabinete de Apoio Pedagógico	U Coimbra - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física https://www.uc.pt/fcdef/servicos/gabineteapoipedagogico
11	UEM - Unidade de Educação Médica	U Minho – Escola de Medicina https://www.med.uminho.pt/pt/Medicina/Paginas/UEM.aspx
12	LEA – Laboratório de Ensino e Aprendizagem	U Porto – Faculdade de Engenharia https://paginas.fe.up.pt/~lea/
13	GAE – Gabinete de apoio ao e-learning	IP Setúbal – Escola Superior de Tecnologia https://www.si.ips.pt/ests_si/UNIDADES_GERAL.VISUALIZAR?p_unidade=203
14	Laboratório de elearning	U Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia http://elearning.fct.unl.pt/
15	NDA – Núcleo de Desenvolvimento Académico	U Lisboa – Instituto Superior Técnico https://nda.tecnico.ulisboa.pt

ANEXO 3. Guião de análise e criação de Estruturas de Apoio ao Ensino

A. CARACTERIZAÇÃO GERAL

Designação da EAE	
Instituição	
Ano de início de funcionamento	
Local/Sede	
Âmbito de ação*	
Destinatários	
Coordenação/ Equipa	
Site	
Contactos (pessoa, telefone, email)	

*(Instituição, Escola, Departamento, Delegação, Curso...)

B. APOIOS

Apoios institucionais (especificar tipo de apoio)	
Reitoria	
Conselho Pedagógico	
Direção de Escola/ Instituto	
Direção de Departamento	
Direção/ Coordenação de Curso(s)	
Direção/ Coordenação de Delegação	
Unidade de Investigação	
Serviços Administrativos	
Outros apoios	

C. NATUREZA E FUNCIONAMENTO

Justificação de criação da EAE	
Enquadramento institucional	
Pressupostos, finalidades, linhas de ação	
Instalações e Recursos (humanos/materiais)	

Ações de âmbito pedagógico (explicitar)	
Gestão dos processos de avaliação da qualidade do ensino	
Apoio ao desenvolvimento de experiências/ projetos de inovação	
Apoio individualizado aos docentes	
Serviços/ ações de apoio aos estudantes	
Realização/ dinamização de estudos pedagógicos	
Apoio à realização de ações de formação docente	
Apoio à realização de eventos pedagógicos (seminários, workshops...)	
Apoio a concursos de inovação pedagógica	
Atribuição de prêmios de excelência pedagógica	
Apoio à constituição de redes e comunidades de âmbito pedagógico	
Apoio à produção/ divulgação de recursos/materiais pedagógicos	
Apoio à divulgação/ publicação de experiências e estudos pedagógicos	

Ações de (auto)desenvolvimento, (auto)avaliação e disseminação da EAE (explicitar)	
Divulgação da EAE	
Autoformação	
Autoavaliação	
Avaliação externa (ex. em órgãos)	
Participação em projetos	
Networking	
Participação em eventos	
Atividade Editorial	
Outras ações da EAE	

D. IMPACTO (percebido ou esperado)

Institucionalização da EAE (implantação)	
Adesão/ Participação dos destinatários	
Ganhos/ Resultados face às finalidades	
Dificuldades/Constrangimentos	
Desafios/ Condições de sustentabilidade	

E. OUTRAS INFORMAÇÕES

Outras informações relevantes sobre a EAE

**CONCEPCIONES E IMAGINARIOS SOBRE DOCENCIA E
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
INVESTIGACIÓN CON EL PROFESORADO DE LA
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**

**Bernarda Elisa Pupiales Rueda y
Gloria Marcela Flórez Espinosa**

Nota biográfica

Bernarda Elisa Pupiales Rueda

Docente Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciada en Humanidades, Universidad de Nariño-Colombia. Magíster en Formación permanente, Doctorada por la Universidad Complutense de Madrid-España. Directora Red Internacional de Investigación en Innovación Educativa. Postdoctorada por la Universidad de Lisboa-Portugal. Ponente nacional e internacional. Investigadora Grupo Edu-Física.

Gloria Marcela Flórez Espinosa

Docente de la Universidad del Tolima, Facultad de Educación. Licenciada en Educación Ambiental, Magister en Educación, Candidata a Doctora de la Universidad de Caldas- Colombia. Coordinadora Cátedra Ambiental "Gonzalo Palomino Ortiz" de la Universidad del Tolima. Ponente nacional e internacional. Investigadora Grupo de investigación en educación ambiental GEA.

CONCEPCIONES E IMAGINARIOS SOBRE DOCENCIA E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: INVESTIGACIÓN CON EL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

Bernarda Elisa Pupiales Rueda y Gloria Marcela Flórez
Espinosa

Resumen

El objetivo de la investigación fue conocer el imaginario que, sobre docencia e innovación en educación superior, tienen los docentes de la Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia). Se trata de una investigación etnográfica orientada a comprender el significado que tienen para el docente ambas actividades. La docencia es un hecho; en cambio, la innovación es susceptible o no de desarrollarse.

Los resultados corresponden a la primera etapa de una investigación sobre innovación pedagógica, que se desarrolló junto a siete instituciones de Portugal y Colombia. En la investigación se plantearon dos interrogantes al docente: ¿Qué significa desarrollar docencia en educación superior? y ¿Cómo concibe la innovación pedagógica? Para lo cual se elaboró un cuestionario fruto de la revisión de la literatura, cuya fiabilidad y validez calculamos. Luego, aplicamos el análisis de varianza e identificamos que existe diferencia en la concepción desde la que se desarrolla la docencia y se percibe la innovación en educación superior.

Quizá la docencia se desarrolla siempre; en cambio, la innovación pedagógica aún no se percibe como una necesidad orientada a mejorar el proceso de for-

mación, sino como una actividad no obligatoria y en la cual el docente decide planificarla y desarrollarla.

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La docencia en la etapa de educación superior se torna y en repetidas ocasiones en un ámbito de reproducción de pensamientos y repetición de teorías, lo cual es una razón más para asumir dicha actividad como un espacio que motive al estudiante y al docente por el cambio, para que el conocimiento sea el resultado de un proceso de reflexión, acción e innovación. A continuación tres experiencias de buenas prácticas en el proceso, a las cuales identificamos como innovación.

En *Transformar la pedagogía en la universidad*, Vieira, Silva e Almeida (2009) se describen doce iniciativas pedagógicas desarrolladas en programas de formación de profesores ciclo de formación inicial y de posgrado (correspondientes a programas de Biología, Química, Economía y Enfermería).

La iniciativa consiste en que el grupo de estudiantes creará revistas electrónicas a con temas que se desarrollan en el curso; el requisito fue utilizar formato digital. El objetivo fue llegar al público sin formación específica sobre el tema; los estudiantes presentaron trabajos interesantes y exploraron las TIC; describieron la experiencia como: cautivante, creativa, gratificante, imaginativa, interesante, fascinante, entre otros.

Se fortalecieron capacidades transversales, tales como: creatividad, capacidad de comunicación y de organización, desarrollo de trabajo en equipo, relaciones interpersonales, pensamiento crítico y organizativo, entre otros.

Viera (2014) asume que los proyectos de innovación se desarrollaron en equipos de docentes, cuya base gira en torno a principios pedagógicos, tales como intencionalidad, transparencia, coherencia, relevancia, reflexión, democracia, autorregulación, creatividad e innovación. Los docentes se constituyeron en una comunidad de práctica, caracterizada por el diálogo interdisciplinar y la

colaboración entre pares. Para Viera (2014) a pesar de las reformas (trans)nacionales promulgadas para la educación superior a favor de la innovación, son insuficientes las condiciones para el cambio profundo, ya que prevalece el fenómeno de desprofesionalización docente, en vista de la sujeción que las instituciones de educación superior muestran en nombre de la cohesión.

Otra experiencia fue la de “Tutorías”, de la Universidad Técnica de Lisboa, según Gonçalves (2011), la experiencia logró combatir los elevados niveles de deserción académica al promover el apoyo del estudiante a través de un tutor. El acompañamiento logra que esta etapa sea menos compleja y que el estudiante resuelva inquietudes respecto a los procesos académicos y psicosociales de la nueva etapa de formación. La iniciativa aglutina a estudiantes que cursan los dos primeros años de carrera en programas de ingenierías, en etapas de pregrado y posgrado. La experiencia incluye formación y desarrollo profesional de los docentes, para lo cual la institución les ofrece formación como coaching, evaluación, técnica y manejo de voz, entre otros.

En el siglo XXI, cuya característica es la posibilidad de comunicación directa a través de redes, a nivel iberoamericano se coincide en que la deserción constituye un fenómeno común entre las instituciones de educación superior, que tiene que ver, entre otros aspectos, con la motivación del estudiante para culminar la etapa de formación profesional, según señalan Schon (1992), Vieira, Silva & Almeida (2009), Perrenoud (2012), Leite y Hortas (2016).

La educación superior tiene la responsabilidad de formar profesionales y ciudadanos capaces de acercarse a la ciencia, tanto para conocerla como para producirla. Sin embargo, para que el estudiante culmine la etapa de educación superior, debe existir respuesta de la institución a las demandas que esta etapa supone, que son susceptibles de convertirse en obstáculos y finalizan en deserción académica del estudiante.

Según la OCDE (2017), los beneficios de concluir la educación universitaria son aún altos y varían según las áreas de estudio. Estos se identifican así: los adultos con título de educación terciaria son acreedores a una sustancial renta-

bilidad de su inversión, pues tienen el 10% más de probabilidades de obtener un empleo y ganan 56% más, en promedio, que adultos que solo concluyeron la educación media superior; además, aquellos con un nivel menor a la educación media superior ganan, en promedio, 22% menos que aquellos que la concluyeron.

Si bien las oportunidades de vida de las personas con mejor educación van en aumento, las que se rezagan pagan un precio cada vez mayor, en términos de peores empleos y bajos salarios. El 43% de las personas de 25-34 años de edad, en países de la OCDE, tenían un título de educación terciaria en 2016, sobre el 26% correspondiente al año 2000. El porcentaje de las personas de 25-34 años de edad sin educación media superior ha bajado, de 25% en 2000, a 16% en 2016.

Por esto, si depende del docente mejorar las condiciones de acceso al conocimiento para que el estudiante logre culminar esta etapa, es un deber ético llevarlo a cabo, debido a que la educación es un espacio en el que confluyen diversas necesidades de formación a causa de la heterogeneidad del estudiante. Por tanto, es necesario transformar los modelos que durante siglos han imperado en el ámbito de la educación superior, como es el caso de la clase magistral, ya que, pese a que ofrece diversas posibilidades, no es la única opción; existen otras metodologías, que permiten un mejor aprovechamiento del tiempo, mayor participación, fortalecen el pensamiento pedagógico y el que orienta los saberes de las demás ciencias y ofrecen, además, una mayor interactividad.

De otro lado, se requiere que la educación superior oriente al estudiante a la búsqueda de solución a los problemas relevantes relacionados con el mundo, la sociedad y la política, el desempleo y la precariedad, los temas medioambientales, los afectivo-sexuales, los conflictos de las naciones, la paz, el racismo y los asuntos de género, para así fortalecer una formación para la responsabilidad social a la que se debe como profesional en el ámbito de la educación o de las ciencias humanas.

Además, el proceso requiere que se abran espacios para que se logre una relación de saberes teóricos y prácticos, que se constituyen en competencias propias de cada profesión, según se trata en Santos Guerra (2013), Gimeno (2008), Vieira et al., (2009), Perrenoud (2012), Leite y Hortas (2016). Igualmente, es necesario proveer el acceso y desarrollar un conocimiento sobre los procesos de investigación como base de la formación permanente, competencia ineludible en todos los ámbitos del saber. Por tanto, se requiere de un currículo que asuma los problemas o desafíos que enfrenta cada ámbito, en entornos tales como la práctica profesional, los saberes especializados, la interdisciplinariedad y, a partir de ellos, se busque solución a desafíos tales como la paz, el desarrollo sostenible y la interculturalidad.

En este caso, se define innovación como el conjunto de aquellas iniciativas didácticas y pedagógicas, que conlleven la mejora de los procesos formativos, para lograr que el estudiante participe del proceso para acceder y alcanzar el conocimiento. A continuación, se presentan dos experiencias de innovación pedagógica, como antecedentes del estudio.

OBJETIVOS

Objetivo general

Identificar el imaginario del docente sobre innovación pedagógica, además de comprender desde qué perspectiva lleva a cabo la docencia en el ámbito de la educación superior.

Objetivos específicos

- Conocer la perspectiva desde la cual el docente logra la relación entre saber específico y saber pedagógico.
- Identificar qué significa para el docente desarrollar la labor formativa en la etapa de la educación superior.

METODOLOGÍA

Algunas anotaciones sobre la muestra y el procedimiento seguido en esta investigación.

Muestra

Se invita a participar en la gestión del cuestionario a la totalidad del profesorado, un número de 700 docentes. La muestra se calcula a partir de la propuesta de muestreo probabilístico aleatorio simple, de Taglicarne (1968), y la respondieron 120 profesores, quienes eligieron libremente participar en la investigación.

Procedimiento

Se construyó un instrumento que permitiera obtener información sobre el estado de la innovación pedagógica. La encuesta se orienta a lograr respuestas de los docentes, con la sugerencia respecto a que no acudieran a la lectura de texto alguno sobre el tema antes de contestar al cuestionario.

La primera fase fue de revisión bibliográfica sobre experiencias y proyectos desarrollados en torno al tema; además, se analizaron documentos emitidos por el Ministerio de Educación de Colombia sobre el tema. La actividad se desarrolló paralelamente a la construcción del cuestionario.

Para comprobar los objetivos específicos, se realizó un análisis de las respuestas que pasan, que se constituyen en evidencias del proceso.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Pregunta uno: ¿Qué significa para usted desarrollar docencia en la educación superior?

En cuanto a la pregunta uno, para el análisis, se identifican siete categorías, entre las cuales se encuentran: formación, ejes misionales, pensar el ejercicio docente (pedagogía y didáctica), transformación, facilitador, actualización,

innovación y pensamiento crítico.

Categoría formación. De acuerdo a la revisión bibliográfica se concluye que la formación constituye un tema discutido y requiere de una reflexión y planificación permanentes. De esta manera, es posible analizar el contenido, las habilidades y competencias que respondiesen a las necesidades contextuales de cada individuo.

De acuerdo a lo mencionado por Díaz y Quiroz (2013), cuando se habla de formación se refiere a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades, considerados medios para lograr la formación del hombre como ser integral. Cabe destacar que las respuestas se orientan a la formación de individuos capaces de pensar y actuar en correspondencia con los valores más genuinos de la sociedad, competentes según los retos y tendencias que demanda este siglo, lo cual debe ponerse de manifiesto en las tareas y actividades que desarrollan para resolver los complejos problemas del mundo contemporáneo, según lo señalan Montes de O., Recio y Machado (2014).

Por otro lado, la formación desde una perspectiva humanista se relaciona con un sistema de conocimientos, habilidades, sentimientos, valores y convicciones, según lo plantean Nabalbo Aguilera, Socarrás, Pernas y Hernández (2015). De acuerdo con esto y en relación con la categoría de Formación, encontramos las siguientes afirmaciones:

“Capacidad para formar ciudadanos y profesionales íntegros; comprometidos con su región y al servicio de los demás”.

“Formar ciudadanos íntegros, con competencias ingenieriles para el desarrollo de productos y procesos”.

“Significa formar parte de la formación integral de individuos, no sólo como profesionales, sino como agentes sociales”.

“Formar profesionales y ciudadanos íntegros que, desde las diferentes áreas, contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de todos; impulsen el desarrollo humano”.

“Tener en cuenta el proceso para transformar la sociedad”.

“Comprometerse con la importante tarea de la formación de profe-

sionales y otros actores sociales con las más altas calidades humanas, académicas y científicas”.

Los profesores orientan la perspectiva de la formación de ciudadanos y el aporte que ofrecen a la sociedad en la cual interactúan por medio de un adecuado desempeño personal y profesional. Así mismo, aluden que en la educación superior existe un reto para formar ciudadanos que transformen, cambien y mejoren las situaciones que se les presenten; es decir, el profesor universitario entiende el sentido de la formación kantiana, como se planteó en la introducción de este apartado.

De igual manera, los profesores destacan la responsabilidad a través de la orientación que ofrecen al estudiante para la construcción de “proyectos de vida” y lo definen así:

“Es una responsabilidad tremenda, ya que tenemos un rol de contribuir a formar; es decir, “dar forma” al proyecto de vida de nuestros estudiantes y, con ellos, del territorio donde se desenvuelven”.

“Una gran responsabilidad, ya que soy formador de formadores”.

“Enseñanza, guía, en sentido de mostrar, no de tutor, de personas que tienen en sus “manos” el futuro del país”.

“La oportunidad de aportar desde la experiencia y conocimiento en la formación de jóvenes y en definir su proyecto de vida”.

Se sabe que los jóvenes llegan a la universidad ávidos de formación y conocimiento, con el objetivo de aprender y, a partir de este aprendizaje, desempeñarse como profesionales en el futuro en el ámbito que ellos escogieron, y con la esperanza de que esta actividad les proveerá el sustento para lograr una existencia útil.

Así, la confianza se pone en la institución y en los profesores que guían su camino académico. Por lo tanto, esta tarea debe asumirse con la seriedad que amerita, sea cual fuese la etapa de la formación a la que se orienta, y más aún en el nivel superior. En contraste, los profesores proponen trayectos formativos desde los diversos campos académicos, como podemos ver en las siguien-

tes respuestas:

“Formar profesionales capaces de desarrollar su propio potencial y el de sus estudiantes en un ambiente escolar sano y con valores para el pleno desarrollo de la sociedad en la cual se van a desenvolver”.

“Una oportunidad para formar profesionales integrales y capaces de responder a los retos que se les presenten”.

“Es orientar procesos académicos, cognitivos y de formación de acuerdo con el área de conocimiento correspondiente, apuntando a la formación integral del estudiante, vinculados a su programa académico”.

“Entrega del conocimiento básico, de manera guiada, hacia la implementación del profesional”.

“La posibilidad de formar seres humanos que, aparte de desempeñarse con destreza en un área del saber (comunicación y medios de comunicación), son capaces de seguir aprendiendo y de relacionarse de manera efectiva con sus congéneres”.

Contribuir a la formación integral de Licenciados en Pedagogía infantil, a través de mi experiencia laboral, pedagógica y académica, como Licenciado en idiomas y abogado”.

Categoría ejes misionales. Estos ejes constituyen componentes importantes dentro del proceso educativo y dirigen la enseñanza y el aprendizaje y, además, visibilizan el aporte de la formación a la sociedad. Además definen el propósito y las aspiraciones que se pretenden lograr en la comunidad educativa, al integrar el saber, el saber hacer y el saber ser. En relación con “**ejes misionales**”, se evidencian las siguientes afirmaciones:

“Generar espacios de reflexión desde los elementos del proceso educativo y contribuir a los ejes misionales de educación superior, como son docencia, investigación y proyección social”.

“Es realizar la actividad docente en niveles universitarios de pregrado y posgrado”.

“Significa autoformación, crecimiento profesional y proyección hacia la comunidad”.

“El objetivo de la educación superior es de contribuir a la formación de un mejor sujeto en todas sus dimensiones, no solo en el campo de la profesión elegida; de esa manera, podrá él contribuir a construir una mejor sociedad”.

“Una experiencia de aporte al Futuro de un país”.

“Formación de profesionales desde la investigación y la protección social”.

“Un reto y un compromiso. Deben tenerse competencias ciudadanas, pedagógicas y disciplinares. Debe articularse investigación y docencia”.

“Significa no solo dictar cátedra, sino complementar la labor docente con investigación y extensión o con los ejes misionales de la Institución”.

El docente deja entrever que es consciente de las cuatro esferas de actuación que requieren un fortalecimiento en educación superior, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN): planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, para cumplir con la meta de plena calidad. De esta forma, existe una interrelación entre los procesos de calidad y los ejes misionales para el desarrollo de cada institución y de las comunidades que las rodean.

Categoría pensar el ejercicio docente (pedagogía y didáctica). La pedagogía tiene diferentes connotaciones, como ciencia y como arte; hay quienes sustentan que no puede llamarse ciencia y otros, por el contrario, la definen como ciencia de la educación, debate que subsiste en la actualidad. Por ende, en este caso particular, se dirige a la raíz etimológica de la palabra, que se compone de *paidos* (niño), y *gogía* (conducir o llevar), por lo que se refiere a la persona que conduce a los estudiantes hacia un conocimiento.

Según Durkheim (1922), educar es transmitir el conjunto de valores y normas de una generación a otra, con miras a posibilitar el pleno desarrollo de la generación más joven. Por otro lado, Martínez (2017) “plantea la didáctica en torno a la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo proceso de formación debe ser integral; Martínez caracteriza nueve principios

didácticos: 1) principio del carácter educativo de la enseñanza; 2) principio del carácter científico de la enseñanza; 3) principio de la asequibilidad; 4) principio de la sistematización de la enseñanza; 5) principio de la relación de la teoría con la práctica; 6) principio del carácter consciente y activo del alumno bajo la guía del profesor; 7) principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos; 8) principio de la atención a las diferencias individuales, y 9) principio del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto (Martínez 2017 p.76). Las siguientes respuestas lo refuerzan:

“Pensar el ejercicio docente a partir de los desarrollos de campos como la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación, entre otros”.

“Es un proceso de formación mucho más riguroso, en la medida que se hace necesario enseñar a enseñar. Aspecto que implica la relación coherente y armónica entre las disciplinas específicas, la pedagogía, la didáctica y, por supuesto, la formación docente.

“Compartir mis conocimientos a un nivel de responsabilidad social y académica mayor”.

“Tiene una implicación ética y política, de la cual el docente no se puede evadir”.

“Crear horizontes críticos para asumir una vida profesional bonita”.

“Tener la posibilidad de impartir las temáticas estipuladas, de acuerdo con la realidad del país; procurar la búsqueda del conocimiento por parte de los estudiantes, incentivando la investigación y ampliando el horizonte del conocimiento en todo sentido. Propender por formas del aprendizaje que garanticen un continuo ejercicio de aprendizaje”.

En consonancia, Velásquez, Flórez, & Tamayo (2014), ante las diversas perspectivas interrogan por:

...el papel de la pedagogía en la transformación de la educación requerida en la sociedad contemporánea. La pedagogía debe adecuarse a los nuevos retos, reflexionando sobre los intereses y necesidades de los sujetos en formación.

Hoy la pedagogía no puede ser un recetario lineal de procedimientos a seguir pasivamente por docentes y estudiantes. Es una reflexión sobre la complejidad del mundo actual y sobre cómo formar en una sociedad cambiante y muchas veces caótica (p. 42).

Y respecto a la relación entre pedagogía y didáctica, proponen que, dada su condición de ciencia social, tanto la pedagogía como la didáctica se presentan como respuesta a una problemática educativa sobre el momento histórico y social; ambas son expresión de las relaciones culturales establecidas por los sujetos en sus escenarios de interacción; son interdependientes y no deben estudiarse por separado ni alejarse de la educación como su principal marco referencial.

En síntesis, resulta inherente a la educación superior el tema de las intrínsecas relaciones entre la pedagogía y la didáctica, para cuestionarse respecto al papel del profesor universitario; este realiza un fino “tejido” entre el para qué enseñar —sentido de la formación— y el por qué y cómo enseñar —sentido de la enseñanza y el aprendizaje. Esta es una categoría de hondos interrogantes ante la enseñanza a nivel superior, desde los retos y el contexto de la localidad y de la aldea global.

Categoría docente como transformador. Reflexionar sobre los aportes que la educación realiza a la sociedad, en el entorno ambiental, social, cultural e histórico permite percibir que la alfabetización y la formación permanente han impulsado la transformación de la ciudadanía. Unesco (2017) asume que el desarrollo social se ha caracterizado por el reconocimiento de las capacidades humanas para alcanzar el desarrollo. Algo mencionado también por Delgado y Cisneros (2017), según los cuales la necesidad de alcanzar libertades que conlleven su bienestar, en las cuales los procesos de aula en educación superior constituyen referentes importantes en ese proceso de transformación mental y social, ya que en estos espacios se puede concientizar a los estudiantes, tanto en los marcos conceptuales-teóricos como prácticos, para promover un efecto dominó: de acciones individuales hacia acciones grupales, que intervienen en

el proceso transformativo de la sociedad. Así, se identifican afirmaciones como:

“Posibilitar la transformación de los procesos formativos y de enseñanza y aprendizaje de los diferentes campos de conocimiento”.

“Contribución al desarrollo de competencias profesionales en futuros docentes, basado en conocimiento y experiencia que permitan generar experiencias transformadoras en los entornos sociales”.

“Un reto en la transformación y apropiación del aprendizaje en aras de la construcción de sociedad”.

“Fomentar la educación integral del estudiante con valores del ser, saber y saber hacer, para fomentar el desarrollo social y económico de la región. Brindar experiencias y apropiación de competencias para ser competitivo y fomentar el emprendimiento y nuevos proyectos profesionales”.

“Para el caso de una Licenciatura, la docencia es el ejercicio de transformación de las prácticas pedagógicas y la posibilidad de fortalecer conceptual, pedagógica y didácticamente a los docentes en formación.

“Significa desenvolver actividades de ensino e investigação de qualidade e de grau avançado, contribuindo para a formação de diplomados competentes e com as competências e instrumentos para realizar as suas missões no mercado de trabalho de forma adequada e profunda”.

Según Sánchez y Zaldívar (2016) la educación del ser humano no solo ha mejorado sus condiciones de vida, sino ha podido diseñar mecanismos capaces de cambiar el mundo. Por ende, se entiende que la educación es una vía que le permite a la sociedad adaptarse a los cambios generacionales que se dan constantemente y al surgimiento de nuevas tecnologías. Por cuanto hablar de transformación implica reconocer un proyecto educativo, que permite a profesores y estudiantes, encontrar posibilidades humanas, académicas y tecnológicas para responder a las necesidades de la sociedad y responder a las situaciones que se les presentan. Así lo expresan Velásquez. (2015):

La educación sitúa al ser humano y a la sociedad en el centro del discurso científico tecnológico. La educación, formal, no formal e informal tienen como

misión formar el talento humano del presente y del futuro; por lo tanto, dicha formación se enmarca en una concepción clara acerca del horizonte hacia el cual se enfoca la sociedad, la cual no puede ser otra que la creación de calidad de vida, de plenitud, de justicia y de equidad” (p. 41).

Docente como facilitador. Fernández L. (2015) sostiene que el docente es el principal responsable del aprendizaje, de favorecer una participación eficaz y de preparar situaciones en las que el alumnado pudiera apropiarse progresivamente del conocimiento, así como evaluar las adquisiciones que realizan los sujetos, pero, a la vez, también es garante de la puesta en escena de otras dimensiones socio-afectivas en el aula (p.151).

Según De Tezanos (2007) asume que la disciplina que tiene por objeto de estudio la enseñanza es la didáctica. Sin embargo, constituiría un error conceptual considerar a esta disciplina con la capacidad de dar cuenta de la totalidad del oficio de enseñar. Por lo tanto, es necesario considerar a la didáctica como una más entre las disciplinas que se comprometen con la formación de maestros, pero no la única y fundamenta. En relación con el docente como facilitador, encontramos las siguientes afirmaciones:

“Facilitar procesos de aprendizaje, argumentación y discusión en los estudiantes”.

“Un gran reto de enseñanza y aprendizaje continuo”.

“Significa muchísimo; en una palabra inicial: Pasión, Amor por la Docencia; un constante contacto con los estudiantes, como mediador de la investigación, el aprendizaje, la innovación, entre el conocimiento y el alumno; un facilitador del aprendizaje, acompañado de mis alumnos; un tutor organizador, un orientador y poseer competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas. Eso es para mí ser docente en educación superior.

“Para mí, la docencia en educación superior significa ser un orientador en las diferentes competencias y objetivos a lograr, los cuales deben ser un entrenamiento para la vida real y por lo cual la orientación compartida debe nacer de la práctica real diaria del oficio, pero siempre teorizando, buscando generar conocimiento nuevo.

“Ser el mediador en la generación de competencias profesionales para abordar la vida cotidiana del quehacer profesional con una transversalidad de lo ético, lo ambiental, lo político y lo social.

Se evidencia que los docentes se asumen como facilitadores, acompañantes, orientadores, no solo de conocimiento *per se*, sino de la interacción que debe haber entre la ética, la política, la sociedad y el ambiente, lo que resulta por ser una interacción de todo lo demás y que poco se integra a las disciplinas. Aquí, los profesores se alejan de la perspectiva de “dar clase”, “transmitir conocimientos” o “dar la cátedra”; comprenden que son guía y orientación de un conocimiento en contexto, para la solución de problemas. También se refieren a la pasión y el amor, aspectos relevantes a la hora de interactuar con los seres humanos que son nuestros estudiantes.

Docencia como actualización. Los avances permanentes en la tecnología, los cambios en los métodos educativos y una permanente transformación generacional, le imponen al profesor estar en permanente actualización, esta oscila entre el saber específico, pedagógico y la relación entre los dos ámbitos.

Las siguientes afirmaciones ilustran la categoría “actualización”:

“Significa replantear la didáctica y el quehacer de la práctica universitaria; es estar a la vanguardia de un Sistema educativo dinámico y cambiante y estar presto ante nuevos desafíos que trae consigo el arte de educar”.

“Potenciar la búsqueda del conocimiento, desarrollando estrategias investigativas, en los procesos académicos y pedagógicos, desarrollando habilidades y destrezas para la innovación”.

“Significa llevar un proceso con los estudiantes de acuerdo a las tendencias del momento”.

“Compartir la experiencia y el conocimiento adquirido”.

“Significa buscar constantemente que nuestras clases tengan la calidad necesaria para cumplir con los estándares requeridos por la universidad, teniendo en cuenta que debemos investigar constantemente e innovar el tipo de material que se aplica cada semestre”.

Sin duda la actualización en educación superior es un elemento indispensable, tanto en estudiantes como en profesores. Los avances en cada campo de conocimiento se encuentran en permanente desarrollo y los medios de comunicación ponen a disposición diversas fuentes de información. No se concibe un profesor —a ningún nivel— universitario alejado de la investigación y la innovación permanente, para alcanzar la meta de formar con altas calidades de excelencia a los futuros profesionales que tiene en sus manos. El profesor no es poseedor de todo el conocimiento, pero sí debe ir un paso adelante del estudiante para guiarlo con las mejores referencias y fuentes de información, para ofrecerle una adecuada formación.

Docencia para fortalecer el pensamiento crítico. Según Tamayo (2014), el pensamiento crítico es uno de los propósitos centrales de la educación, cuya perspectiva teórica, desde la que se conceptualiza el pensamiento crítico, se centra en el desarrollo de capacidades, en competencias, en habilidades, en disposiciones y en criterios (entre otras), al necesitar la promoción de espacios que desarrollen y capaciten a maestros y estudiantes en torno al pensamiento crítico.

Así, algunas afirmaciones respecto a la categoría pensamiento crítico:

“Es compartir con los estudiantes los conocimientos más actualizados posibles, así como, también, entregar a los estudiantes las herramientas para que se desenvuelvan de la mejor manera en su vida profesional. Además de generar un ambiente de diálogo y discusión, en los cuales no solo se transmitan conocimientos, sino que se tenga un pensamiento crítico, pero responsable, de los fenómenos, en este caso naturales o relacionados con las ciencias experimentales”.

“Es buscar las mejores herramientas y estrategias para construir un conocimiento existente, mediante una análisis crítico y equitativo”.

“Significa la posibilidad de desarrollar en los estudiantes un pensamiento ético político coherente entre sus preferencias personales y sus ideales como ser humano y como ciudadano”.

“Necesitamos docentes críticos, asertivos, comprometidos, honestos, alegres, respetuosos y tolerantes, que generen cambios en las comunidades donde se desempeñen”.

“Es una oportunidad para construir pensamiento crítico en los estudiantes, para que contribuyan en el fortalecimiento o construcción de procesos sociales, económicos y productivos para ayudar en el crecimiento del país”.

Actualmente, el pensamiento crítico es una necesidad ante modelos educativos y sociales que replican un tipo de conocimiento acabado, único, sin posibilidad alternativa de cambio. Por tanto, es necesario que la educación superior genere condiciones que posibiliten la apertura al diálogo académico, en divergencias y hacia la proposición.

La información no debe llegar al estudiante sin que éste la re-construya y se generen preguntas, respecto al ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, causas y consecuencias de un hecho o conocimiento. Por consiguiente, el estudiante en su proceso de aprendizaje debe poder cuestionar y cuestionarse para una mejor comprensión y posterior aplicación de lo que aprende; de allí la importancia del pensamiento crítico, a todo nivel. Y para tener estudiantes críticos necesariamente se requieren profesores críticos y espacios de interacción académica que promuevan esta criticidad.

¿Qué piensan los docentes sobre la innovación pedagógica, la consideran como una posibilidad?

En el siglo XXI, la educación enfrenta desafíos y tensiones que revierten el acontecer de las instituciones; la globalización ha generado cambios sociales, económicos, políticos, ambientales, y tecnológicos, lo que exige que la formación se esfuerce por el desarrollo de saberes y de valores que sustenten la preservación del entorno natural y cultural. Se erige la creatividad como un valor agregado a todos los ámbitos del saber y como necesidad y aporte para la transformación de la comunidad.

Además, resulta imperativo que en el ámbito de la docencia se fortalezca la investigación permanente para alcanzar el desarrollo profesional del docente; sin el cual quizá es imposible ampliar los valores auténticos de la profesión, a los que se aparejan los relacionados con la educación integral de los futuros

profesionales. Por su parte, en las respuestas, el docente permite entrever que la innovación se concibe en dos perspectivas: basada en la implementación de TIC y de metodologías y estrategias novedosas.

Igualmente, persiste la idea de que innovación tiene que ver con transformar las prácticas pedagógicas, orientadas a lograr una mayor participación del estudiante en el proceso de aprendizaje-enseñanza e, igualmente, lograr la transformación de los procesos *transmisionistas* y repetitivos, por metodologías participativas que refuerzan el aprendizaje significativo.

Otra perspectiva de innovación consistió en la relación entre teoría-práctica. Y otra categoría fue constituirse en un docente creativo, para planificar el desarrollo de actividades pedagógicas, seguida de la categoría que tiene que ver con responder a la diversidad del aula y la inclusión de las personas con algún tipo de discapacidad; luego, se encuentra la categoría de lúdica, como posibilidad de ofrecer una *intervención pedagógica placentera* y, por último, la categoría en la que se reúnen aspectos como: transformar, cambiar y reflexionar sobre la práctica.

En este sentido, las respuestas de los profesores plantean la innovación en educación superior en dos sentidos: por un lado, la innovación en relación con los modelos de enseñanza que garanticen mejores aprendizajes y, por otro, en la investigación como estrategia para lograr innovaciones en los diversos ámbitos del saber.

Innovación y utilización de TIC. En este caso, innovación se relaciona con la implementación de uso de TIC y de utilización de redes; además, se refieren a que el estudiante se motive a participar en el proceso, debido a que es un lenguaje que *le permite hasta preguntar sin que sienta vergüenza por ello*. En este sentido, se considera que tanto Cabero, Marín y Castaño (2015), Sampedro (2015), Flores y del Arco (2013) refuerzan la idea en torno a que el uso de las TIC posibilita el compromiso del estudiante con el proceso. A continuación, algunos de los testimonios respecto a innovación, a través del uso de TIC.

“Es modificar todos aquellos aspectos que requieren ser renovados,

dados los avances del conocimiento, de la ciencia y todo lo pertinente a la aplicabilidad de las TIC”.

“Aplicar TIC en el manejo de los diferentes momentos del proceso educativo. Generar espacios más didácticos, que faciliten el aprendizaje. Usar nuevas formas de evaluación”.

“Aprovechar herramientas mediáticas para crear momentos de refuerzo, etc.”

“Aplicar tecnologías, hacer uso de la virtualidad y actualizarse con herramientas de uso moderno”.

“Permitir que el estudiante adquiriera conocimiento mediante el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, pero apoyado con el componente de investigación”.

“Es brindar a nuestros estudiantes ambiente integral destinado al desarrollo de actividades educativas y pedagógicas implementando varias estrategias técnicas y Tecnologías de Información”.

“Consiste en la utilización de nuevos métodos, especialmente tecnológicos”.

Cambio y transformación como mejora. Según el docente de la Universidad del Tolima, la innovación se relaciona con el cambio o mejora de los procesos, como el modelo a partir del cual se realiza la intervención en el aula. Las respuestas dejan entrever que el “cómo” cobra importancia en la medida en que les permite *acercar al estudiante al aprendizaje*. Y, en el camino hacia la búsqueda del cambio, se percibe la importancia que le confieren a la profesionalización del docente, tal y como lo asumen López, Pérez-García y Rodríguez (2015) y Perrenoud (2010) y que se ejemplifica con algunas respuestas:

“Capacidad para tener presente que el cambio debe ser una constante a nivel personal y social. Eso permite estar abierto a las nuevas tendencias en el saber específico y pedagógico y hacer uso de ellas”.

“Introducir “novedades” que conduzcan al cambio”.

“La innovación consiste en transformar el aula mediante mecanismos eficaces, que permitan que la pedagogía actúe como constructo de sociedad”.

“Es la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del

docente”.

“En mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de nuevas herramientas metodológicas, teóricas y prácticas, originadas en investigaciones propias sobre pedagogía y educación”.

Innovar como generar nuevas estrategias. Conciernen en que el término innovación se relaciona con generar nuevas formas para abordar la intervención en el aula, a partir de las cuales suponen que se obtendrán cambios en la forma de participación del estudiante en el proceso. Sin embargo, en el proceso de transformar la intervención en el aula, no se considera la planificación como parte de él; ningún docente se refiere a ello, con lo cual es posible que creyeran que innovar es una actividad que no requiere planificación, según lo señalan Quesada Serra, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2017).

A continuación testimonios que hacen referencia a dicha categoría.

“Introducir “novedades” que conduzcan al cambio”.

“Crear nuevas alternativas o herramientas para la enseñanza y comprensión de un determinado contenido, buscando que estas dinamicen el aprendizaje y que puedan estar asociadas a las tecnologías aplicadas para la enseñanza, que permiten manejar una mayor cantidad de información.

“Explorar nuevas formas del aprendizaje, de acuerdo con la realidad social, y establecer cambios que propicien nuevas dimensiones del conocimiento, desde la capacidad del análisis crítico”.

“La innovación implica generar valor a la docencia tradicional que se realiza cotidianamente, con la complementación de nuevos modelos, enfoques, que promuevan el aprendizaje para toda la vida, con aplicación a la resolución de los problemas profesionales y personales.

“El diseño e implementación de nuevas experiencias de aprendizaje, que permitan al docente orientar de la mejor manera al estudiante durante su formación”.

“Ajustarnos a métodos actuales de educación superior”.

“Vinculación de metodologías, estrategias y recursos que estimulen la motivación de los estudiantes a su proceso de formación y al curso

que estén desarrollando”.

“Integrar procesos que mejoren el aprendizaje de los estudiantes”.

Innovación ligada a la investigación. Ocupa la cuarta posición. Se asume en el sentido transversal de la investigación, como medio eficaz para acercarse a la innovación. Según algunos docentes, la innovación requiere de un bagaje de saberes, los cuales no tienen que ver solo con el uso de TIC, sino, también, ligados a los saberes específicos, la investigación y su importancia en el desarrollo profesional del docente, según señalan Stenhouse (1984), Taylor (2014), Perrenoud (2010) y Perines y Murillo (2017a; 2017b). Sin embargo, sabemos de antemano que a la pedagogía no se la considera relevante en el ámbito de la educación superior, y en casi la totalidad de las instituciones oficiales y privadas de Colombia, la evaluación del profesor determina, en gran medida, aspectos importantes para el desarrollo profesional del docente, tales como permanencia en la institución, acceso a comisión de estudio, a sexenios de investigación o año sabático, entre otros.

En el caso de la Universidad del Tolima, en la Facultad de Ciencias de la Educación, la evaluación del docente se desarrolla a través del concepto emitido por dos estamentos: los estudiantes y la administración de la facultad, el decano y coordinador de departamento; así, el estudiante emite un concepto sobre el docente con base en el proceso académico desarrollado durante el curso de la asignatura. El resultado se relaciona con aspectos tales como: ¿cómo le cayó el profesor?; y, si no pasó la asignatura, el profesor deberá esperar resultados negativos en esa evaluación; igualmente, si exige lectura de textos o puntualidad en la hora de inicio de la clase, téngalo por seguro que el estudiante no es objetivo en la evaluación del docente, incluso aunque el nivel de responsabilidad del docente sea alto, respecto a los demás.

La evaluación del decano de la facultad se realiza sin que compruebe el desempeño del docente; lo hace a través de unos ítems, que difieren sustancialmente de los ítems de evaluación con los cuales evalúa el estudiante al docente. Para triangular, realiza también evaluación el coordinador de departamento, cuya

única actividad, en la que tiene contacto con el docente, consiste en llegar a un acuerdo en cuanto a las actividades que el docente propone para sustentar la labor durante el cuatrimestre. Se supone que debería evaluar al tener en cuenta el desempeño del docente en tres ámbitos: docencia, investigación y proyección social; sin embargo, el coordinador dista mucho de realizar algún tipo de seguimiento a las actividades que desarrolla el docente; es decir, evalúa positiva o negativamente al docente, según le cayera mejor o peor el profesor.

En este sentido, estudiantes, decano y coordinador de departamento emiten un tipo de evaluación incongruente, descontextualizada, poco fiable, no imparcial y alejada de la realidad. Este tipo de evaluación se presenta como una tradición generalizada en el contexto latinoamericano, quizá porque la evaluación del docente cobra importancia en el ámbito de la educación superior para, a partir del resultado, limitar la posibilidad de desarrollo profesional o facilitarlos; sin embargo, se sustenta en procesos incompletos y ortodoxos.

Las publicaciones del docente cobran importancia y se yerguen como trofeo en vista de que dejan entrever entre otras no sólo el nivel de dedicación sino, la suerte al ser seleccionado en la convocatoria anual de autores, en vista de que únicamente se puede publicar si y solo sí participa en dicho evento.

Así, el interés del docente en ellas es particular, puesto que de la publicación en revistas indexadas depende entre otros el ascenso de escalafón, la mejora de salario y el “prestigio” como investigador.

Testimonios al respecto:

“Innovación como investigación”.

“La innovación pedagógica es un proceso en el cual confluye la investigación, la producción de conocimiento sobre la enseñanza y el saber experiencial”.

“De esta manera, se espera que el estudiante lidere los procesos de aprendizaje, y el docente guíe y fomente la investigación como base de la formación de un profesional capaz de asumir la formación permanente, para estar al día con los desafíos del sistema”.

“Quizá la principal innovación que necesita la educación superior consiste en convertir en actividades prácticas las principales teorías, base de las diversas disciplinas del saber e, igualmente, la aplicación de métodos y técnicas de investigación con enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo”.

“Innovar no es partir de cero; es, también, rediseñar las estrategias de enseñanza”.

“Aprendizaje a partir de articular diversas herramientas, estrategias, materiales, en nuevos escenarios y ambientes, en los cuales es posible aplicar el conocimiento. Innovar, también, consiste en ser docentes investigadores, capaces de reflexionar frente a la propia práctica, indagar con el estudiante qué es posible mejorar y transformar en el proceso desde la investigación-acción participativa”.

Innovación para atender a la diversidad. Esta categoría ocupa la cuarta posición; la identifican como una posibilidad de la universidad inclusiva, no únicamente respecto a las personas con algún tipo de discapacidad, sino, también, al estilo de aprendizaje y a las múltiples inteligencias que el estudiante posee.

Unesco (2005) definió a la educación inclusiva como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.

En esta medida, se debe asegurar la formación requerida, tanto para docentes y personal administrativo, para responder adecuadamente a la diversidad del estudiante y del trabajador con discapacidad, como respuesta a una educación integral, en la cual se ofrece un tratamiento adecuado a los colectivos vulnerables y minoritarios en congruencia con el principio de democracia, que se postula como eje transversal de la formación.

Este tema es álgido, ya que aún en Colombia no se ha resuelto; ya fuese por la limitación en cuanto a recursos y por la deficiente legislación que existe sobre el tema. García-Cano., González y Roses (2016) concuerdan en que ni los

estudiantes ni los docentes conocen el proceso para “...mejorar el acceso de las personas con algún tipo de discapacidad”. Según García-Cano y Castillejo *et al.* (2017), al profesorado no se lo ha formado para responder ante los estudiantes con discapacidad, aspecto (...) que debería asumirse a la brevedad posible. Esto lo refieren los profesores encuestados así:

“Es generar y brindar estrategias que estén acordes a las capacidades diferenciales de los estudiantes. Generar aspectos como la presencia, participación y progreso, desde una educación participativa, ética y responsable, para la generación de una cultura inclusiva”.

“En buscar estrategias según la población y las necesidades”.

“Comprender que cada grupo es distinto y que la pedagogía debe atender a distintos contextos y experiencias”

“En implementar estrategias que permitan la circulación del conocimiento en el aula, acorde con las actitudes, intereses, desempeño, contexto de los estudiantes. Cada grupo es diferente y se debe tener la capacidad de acoplarse a las necesidades innovando”.

“La innovación pedagógica en el aula es la recreación de métodos, técnicas, uso de los recursos, adaptaciones del espacio en función del grupo de sujetos con los que se va interactuar; realizar un diagnóstico pertinente de la percepción de los estudiantes, si son visuales, auditivos o kinestésicos, para así lograr seleccionar los estímulos ideales para tener la atención y concentración, que son fundamentales para el aprendizaje”.

“Consiste en cumplir con las expectativas de los estudiantes, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, por medio de la adaptación de materiales y estrategias que conlleven a una clase mucho más dinámica y participativa, que despierte el interés de cada uno de los educandos”.

Innovación como relación teoría y práctica. La innovación como relación del conocimiento con el contexto deja entrever que, según el docente, esta posibilidad constituye uno de los objetivos de la intervención, a través de la cual se posibilita la práctica del saber, al articular necesidades del contexto, conocimiento pertinente y resolución de problemas, según lo señala Schon (1992). Los profesores lo refieren así:

“Consiste en articular los contenidos temáticos de clase a situaciones de la realidad, de tal forma que los estudiantes puedan interpretar los contextos con ayuda de los referentes teóricos que se aportan en clase”.

“Explorar nuevas formas del aprendizaje, de acuerdo con la realidad social, y establecer cambios que propicien nuevas dimensiones del conocimiento, desde la capacidad del análisis crítico”.

“Implementación de estrategias que permitan al estudiante recibir el conocimiento, entenderlo y usarlo en su desempeño profesional”.

“En que los jóvenes se involucren y comprendan el tema como un elemento de su vida cotidiana; no una tarea ajena o una nota.

“Integrar, de forma continua, nuevos pensamientos pedagógicos a la formación personal y evidenciar en cada uno de nuestros actos el valor adicional que tiene la educación en un contexto como lo es el de nuestro país”.

“Se empieza por hacer un uso adecuado de las pedagogías apropiadas al contexto, conocer las necesidades y saber interpretar los anhelos de los estudiantes para transmitir, en la justa medida, la curiosidad y los conocimientos”.

“Abordar temas centrales con ejemplos de la cotidianidad”.

Innovación como reflexión sobre los problemas cotidianos. La innovación pedagógica consiste en el análisis, la reflexión y modificación de la pedagogía cuando no es capaz de responder a los nuevos desafíos de la sociedad, pero es el espacio en que se puede fortalecer un modelo, una escuela, una corriente pedagógica. Estos nuevos desafíos son los elementos que permiten que la escuela (universidad) responda a las dificultades sociales, culturales, políticas de una sociedad. Según López (2016), “la investigación universitaria debería enfocarse hacia problemas globales, como la paz, el desarrollo sostenible, la pobreza y la diversidad cultural”. (p. 16). Los docentes la refieren así:

“La innovación pedagógica, es utilizar procesos de enseñanza-aprendizaje, diferentes a los métodos tradicionales, en los cuales los estudiantes aprehendan los conocimientos de una manera más eficiente y natural, con el objetivo de perfilar el conocimiento a la resolución de problemas y búsqueda de soluciones a las situaciones a las que se

van a ver enfrentados en su ambiente profesional”.

“Consiste en estar acorde a las necesidades de los estudiantes de acuerdo al contexto y época”.

Innovación y capacitación docente. La formación del docente depende, también, de la institución en la cual labora. Así las cosas, la motivación del docente por el desarrollo y la actualización pedagógica deberá encontrar eco en los programas que la institución le ofrece y en las facilidades que encuentre para asumir esa formación. Los profesores lo señalan así:

“En aprender de la experiencia, así como de las nuevas ideas llevadas a la práctica en semilleros de pedagogía”.

“La innovación pedagógica sólo se puede lograr con la experiencia, el compromiso y la permanente capacitación y actualización en el área de trabajo”.

“Adelantar investigación en el aula”.

Innovación a través de la lúdica, la creatividad y la interdisciplinariedad.

La perspectiva interdisciplinar tiene que ver con la interrelación de los saberes, al lograr que cada curso proveyera al estudiante saberes que se interrelacionan, con la tentativa de disminuir las fronteras de la ciencia, a partir de formar a través de ejes transversales, que motivan y tornan menos complejo el acceso al saber, según lo establecen Hadorn (2008), Morelli, (2008), Geertz (1980) y Klein, (2010).

Según Uribe (2011), “la interdisciplinariedad es una práctica que redunde en producción de nuevo conocimiento que no niega las disciplinas ni pretende superarlas, pero supone diversos grados de colaboración y cruce entre ellas, para lograr mayor pertinencia y alcance”. (p. 151).

Además, se requiere construir propuestas pedagógicas que orienten la adquisición de una adecuada identidad profesional ligada a la pertinencia académica y la pertenencia social del currículo. Esto consiste en ofrecer clases o espacios en los cuales el aprendizaje fluya a partir de trabajo colaborativo y cooperativo y de estrategias que respondan al grupo según la población, la cultura,

la etapa de formación y la necesidad de aprender con gusto y motivación; es decir, aprender de una forma nueva o placentera, según lo plantean Pupiales, Riveros y Romero (2014). Los docentes lo refieren así:

“En lo personal, utilizar como herramientas de aprendizaje tecnologías de la educación y de la comunicación, además de implementar actividades lúdicas que estimulen la participación del estudiante.

“La innovación pedagógica, como su nombre lo indica, es crear, descubrir nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas que permitan dinamizar y mejorar los procesos formativos dentro o fuera del aula”.

“Encontrar métodos creativos para que los estudiantes puedan entender los contenidos que quieren”.

“En proponer nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de diferentes instrumentos, procesos, relaciones e interdisciplinariedad”.

En el cambio de estructuras mentales, didácticas, metodológicas que permitan la estructuración de procesos educativos flexibles e integradores”.

Perspectiva del Ministerio de Educación sobre pertinencia e innovación.

El Ministerio de Educación se refiere a pertinencia para la innovación y la competitividad como la posibilidad para orientar y propiciar, en las instituciones de educación superior, condiciones para generar más y mejor investigación, fortalecimiento del capital humano y desarrollo del país. Esto se logra a partir de actividades estratégicas, tales como:

“Fortalecimiento de la capacidad investigativa de las IES”.

“Fortalece capacidades para el ejercicio investigativo en las IES, con el fin de generar desarrollos pertinentes para convertir a la educación superior en potenciadora de proyectos y de soluciones para las regiones y el país”.

“Fortalecimiento de la oferta y calidad de programas de maestría y doctorado”.

“Fortalece y consolida la oferta de programas posgraduales a nivel nacional, en los que se produce el nuevo conocimiento”.

“Cooperación técnica e intercambio tecno-científico”.

“Acciones que conduzcan a la internacionalización de la educación superior, la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, procurando la visibilización de la investigación colombiana en el exterior, así como de los programas posgraduales”.

“Busca la identificación de problemáticas y la formulación de soluciones para contribuir a la competitividad y pertinencia de las regiones.

Cabe anotar que, en teoría, se evidencia que la investigación constituye el eje articulador de la educación superior; sin embargo, el rubro para investigación bajó ostensiblemente en los últimos cuatro años. Y, según el nivel de cobertura, Colombia se ha rezagado respecto a los demás países de América del Sur. La tasa bruta de cobertura en educación superior en Colombia es baja respecto a los países europeos, norteamérica y los anglosajones.

Según el Ministerio de Educación Nacional, en ningún espacio se evidencia el concepto de innovación pedagógica. Esto se refiere a que la calidad no ha mejorado por falta de recursos; sin embargo, tampoco existe algún tipo de orientación para mejorarla y menos a través de la utilización de estrategias de innovación pedagógica.

CONCLUSIONES

A partir de lo desarrollado y señalado anteriormente, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- En el siglo XXI, de las comunicaciones y el aprendizaje colaborativo a través de la red es posible la participación activa del estudiante, motivarlo y comprometerlo con la ampliación de las competencias TIC, con las cuales se relaciona continuamente, según Valdés y Monereo (2013) y Oberto (2014).
- La educación superior deberá orientarse hacia la interdisciplinariedad, en busca de puntos en común con los demás ámbitos del saber y con la posibilidad de adelantar un análisis sobre los problemas desde diversas perspectivas, para fomentar el pensamiento crítico y propositivo del estudiante, según lo establecen Pupiales, Riveros y Romero (2014).
- Los profesores de la Universidad del Tolima asumen la docencia como un ám-

bito para dar solución a problemas del entorno, con lo que se orientan hacia un proceso que asume a la formación como un evento de responsabilidad social, según señala Díaz Quiroz (2013).

- En el caso de la educación superior, la docencia se plantea como un compromiso con la actualización y capacitación permanente, según lo promueve Perrenoud (2010).
- Es preciso un tipo de docencia que utilice la lúdica como posibilidad para lograr un aprendizaje divertido y participativo, según el parecer de Pupiales Rueda y de Fonseca Tinoca (2014).
- La formación de los profesionales del siglo XXI debería llevarse a cabo a través de estrategias pedagógicas diferentes a la clase magistral, sin el ánimo de subestimar esta estrategia, ya que en el futuro es posible que el estudiante reproduzca los modelos pedagógicos con los cuales se lo ha formado, según lo postula Tamayo (2014).
- La innovación se percibe como la posibilidad de planificar, gestionar y ejecutar procesos que motivan el desarrollo y fortalecimiento de las múltiples inteligencias, además de identificar formas diferentes de aprender y de evaluar, según el parecer de Gardner (2001).
- Innovar requiere fortalecer la creatividad, como una competencia que conlleve descubrir nuevos escenarios, en los cuales resultase posible aplicar el saber específico, pedagógico y humano, como lo señala Tadeu da Silva (2001).
- La idea de innovación como transformación se orienta hacia mejorar los procesos pedagógicos, al tornarlos más comprensibles para el estudiante, lo que fomenta la idea de una educación inclusiva, que tiene en cuenta la diversidad del aula y el contexto, según lo percibe Rubiralta (2012).
- Según el docente de la Universidad del Tolima, innovar es la posibilidad de permanecer abierto a nuevas tendencias pedagógicas y buscar perspectivas diferentes a la clase magistral, como lo señalan Santos y Urbina (2013).
- Predomina la idea respecto a que innovar lleva a fortalecer el aprendizaje activo y significativo, en concordancia con el parecer de Leite y Hortas (2016).
- Por tanto trasciende la idea de innovar como *atreverse a transformar el aula*, mediante la utilización de las TIC y formas no convencionales para acceder al

conocimiento, como lo señalan Flores y del Arco (2013), Pupiales Rueda y de Fonseca Tinoca (2014).

- En la innovación se genera un pensamiento pedagógico que fomenta una cultura inclusiva y tiene en cuenta las necesidades individuales y del grupo, de acuerdo con el parecer de Pérez Gómez (2009).
- La innovación motiva igualmente el desarrollo humano a través de fortalecer la formación ciudadana orientada a lograr cambios en los sujetos; es decir, formación como transformación y cambio permanente y positivo del sujeto, según el aporte de Santos y Urbina (2013).
- Es necesario que el docente de educación superior fortalezca la reflexión sobre la práctica pedagógica; comparta hallazgos, limitaciones y fortalezas para, en equipo, encontrar respuestas a los desafíos de la profesión docente, según lo ha señalado Pupiales Rueda (2016).
- Prevalece la idea de innovación y la intervención a través de la utilización de nuevas tendencias pedagógicas, según lo establecen Quizhpe, Gómez y Aguilar (2016).
- El docente de la Universidad del Tolima asume necesaria la adquisición de nuevos saberes para mejorar la intervención en el aula, conocer nuevas formas de enseñar y aprender, para el fomento de una pedagogía creativa dentro y fuera del aula, según Pupiales Rueda (2016).
- Innovación como acceso a metodologías que respondieran a los diferentes estilos de aprendizaje; es decir, *arriesgar para transformar la pedagogía*, según lo señalan Quesada Serra, Rodríguez Gómez y Ibarra Sáiz (2017).
- Resulta inexistente la relación entre innovación pedagógica e intervención pedagógica en educación superior, y se identifica que un buen porcentaje de docentes relacionan innovación con utilización de TIC en el proceso.
- No existe relación entre el concepto de innovación dado por el docente y el de innovación indicado por el Ministerio de Educación de Colombia.
- En los docentes de la Universidad del Tolima existe poca o ninguna concordancia entre la perspectiva mediante la cual desarrollan la intervención pedagógica y el imaginario sobre innovación pedagógica.

REFERENCIAS

- Cabero, A. & Marín Díaz, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. *Notandum* (44-45), pp. 29-42.
- Delgado, Y. & Cisneros, E. (2017). Contribución al desarrollo social del bachillerato en línea como estrategia de acceso a la educación media superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 11 (2), pp. 141-161. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200010&lng=es&nrm=iso
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. Recuperado de: https://www.academia.edu/17363994/OFICIO_DE_ENSE%C3%91AR_-_SABER_PEDAGOGICO_la_relaci%C3%B3n_fundante
- Díaz-Barriga, F. Los profesores ante las innovaciones curriculares. (2010). *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 1 (1), pp. 37-57. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Díaz Monsalve, A. y Quiroz, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala* 18 (3), pp. 17-29. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a2.pdf>
- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Recuperado en: https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=es&prev=search&rurl=translate.google.com.co&sl=fr&sp=nmt4&u=http://classiques.uqac.ca/classiques
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar* 51 (1), pp. 81-107. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287036>
- Fernández, L. (2015). Sobre la formación del docente-facilitador de personas mayores. *Educação & Realidade* 40 (1), pp. 149-171. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid

- =S2175-62362015000100149&lng=es&nrm=iso
- Ferreira Borsoi, I. y Silva Pereira, F. (2013). Professores do ensino público Superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. *Universitas Psychologica* 12 (4), pp.1211-1233.
- Flores, O. y De Arco, I. (2013). Nativos digitales, inmigrantes digitales: rompiendo mitos. Un estudio sobre el dominio de las TIC y estudiantado de la Universidad de Lleida. *Bordón* 65 (2), pp. 59-74.
- Freire, P. (1993). *Política y educación: ensayos*. Sao Paulo: Cortez.
- García-Cano T., M. (2017). Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba. *Docencia y Derecho* (11). Recuperado de: [http:// www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/120/pdf_10](http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/120/pdf_10)
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gonçalves, I. (2011) Programa de tutorado: Orgânica, missão e objetivos in Programa de Monitorização e Tutorado: Oito Anos a Promover a Integração e o Sucesso Académico no IST Lisboa. Lisboa: IST Press, pp. 113-117.
- Henao Villa, C., & García Arango, D., & Aguirre Mesa, E., & González García, A., & Bracho Aconcha, R., & Solorzano Movilla, J., & Arboleda Lopez, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (1), 179-197. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/695/69551301017.pdf>
- Klein, J. (2010b). *Creating interdisciplinary campus cultures*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leite, T. y Hortas, M. J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un Proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19 (2), pp. 25-42. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.254241>

- López, M. del C., Pérez-García, M. P., y Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa* 33 (1), pp. 179-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>
- López S. F. (2016). Educación superior comparada: Tendencias mundiales y de América Latina y el Caribe. *Revista da Avaliação da Educação Superior* 21, (1), pp. 13-32. Recuperado de: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/viewFile/156078/9523>
- Martínez, C. (2017). Incidencia de la didáctica general en el proceso docente de las Lenguas extranjeras en Cuba. *Íkala* 22 (1), pp. 71-86. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v22n1/0123-3432-ikala-22-01-00071.pdf>
- Martínez, M. C., Branda, S., y Porta, L. (2013). ¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 4 (2), pp. 26-35. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~jett/index.php>
- Montes de Oca R., N. & Machado, E. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Humanidades médicas* 14 (1), pp. 145-159. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000100010&lng=es&nrm=iso
- Morelli, G. (2008). El Séptimo Programa Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico. Recuperado de: www.msp.gub.uy/andocasocio.do.aspx?2518,16078.
- Nobalbo Aguilera, N., Socarrás, S., Pernas, I. y Hernández, J. (2015). La apreciación literaria en la formación socio-humanista del estudiante de Medicina. *Humanidades Médicas* 15 (3), pp. 486-510. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000300007
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Agenda 2030*. París: Unesco. Recuperado de: <http://>

- unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). Education at a glance. Beneficios de concluir la educación universitaria. Recuperado de: [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/ los-beneficios-de-concluir-la-educacion-universitaria-aun-altos-pero-varian-mucho-segun-las-areas-de-estudio-dice-la-ocde.htm](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/los-beneficios-de-concluir-la-educacion-universitaria-aun-altos-pero-varian-mucho-segun-las-areas-de-estudio-dice-la-ocde.htm)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). PISA. Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales. París, OCDE Publishing.
- Oberto, T. M. (2014). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación universitaria. *Revista Educación en Valores* 1 (21), pp. 58-69. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n21/art09.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (2009). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U* 6 (2). Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6270/6319>
- Perrenoud, P. (2010). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pupiales Rueda, B.E. & de Fonseca Tinoca, L. (2014). La Formación universitaria en Iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad Pedagógica en la educación superior *Revista TENDENCIAS*. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Vol. XV. No. 1 Pp 268- 286. Universidad de Nariño. Recuperado en: <file:///D:/DATOS/Downloads/Dialnet>
- LaFormacionUniversitariaEnIberoamericaDesdeLoVirtu-4820633%20(1).pdf
- Pupiales R. B. E. (2014). Hacia una evaluación de calidad en la educación superior. (2014). *Revista Digital de Ciencias aplicadas al deporte*. EDU-

- FISICA. Vol. 6. No 14. Universidad del Tolima. ISSN 2027- 453X.
<http://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/view/958/745>
- Pupiales R. B. E, Riveros S., Romero M., R. (2014). La Creatividad y la Tendencia en Pruebas de Creatividad. REVISTA PERSPECTIVAS EDUCATIVAS. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima- Colombia. file:///D:/DATOS/Downloads/357-545-1-PB%20(3).pdf
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa* 35 (1), pp. 53-70. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/239261/205991>
- Quizhpe, S., Gómez, O. Aguilar, R. (2016). La innovación educativa en la Educación Superior ecuatoriana y el portafolio docente: instrumentos de desarrollo. *Revista cubana de Reumatología* 18 (3), pp. 297-303. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962016000300011&lng=es&nrm=iso&lng=es&nrm=iso
- Rubiralta, M. (2012). Las políticas sobre la discapacidad en el sistema universitario español. Madrid: MEC.
- Sampedro, R. B (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *Revista Edmetic* 5 (1) pp. 8-24. Recuperado de: file:///C:/Users/MiPc/Downloads/Dialnet-LasTICYLaEducacionSocialEnElSigloXXI-5521464.pdf
- Sánchez, J. y Zaldívar, M. (2016). Investigación científica y responsabilidad social: factores de impacto en las instituciones de educación superior del Ecuador. *Cofin Habana* 10 (2), pp. 200-213. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-0612016000200011&lng=es&nrm=iso
- Santos G, M. & Urbina, C. (coords.) (2013). La evaluación como aprendizaje. Experiencias en la Universidad de Santiago de Chile. Santiago: Usach.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo

- diseño de la enseñanza en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Silva, T. T. da (2001). Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tagliacarne, G. (1968). Técnica y práctica de las investigaciones de mercado. Barcelona: Ariel.
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de la ciencia. *TED* (36), pp. 25-46. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>
- Taylor, M. (2013). Social science teachers' utilization of best evidence synthesis research. *New Zealand Journal of Educational Studies* 48 (2), pp. 34-50.
- Valdés, A. M, y Monereo, C. (2013). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva* 6 (2), pp. 193-208. Recuperado de: <file:///C:/Users/MiPc/Downloads/Dialnet-DesafiosALaInformacionDelDocenteInclusivo-4268642.pdf>
- Vieira, F, Silva, J. L., & Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In F. Vieira (Org.), *Transformar a Pedagogia na Universidade: Narrativas da Prática* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(2), 23-39. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>

Coordinadoras

Bernarda Elisa Pupiales Rueda

Docente Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciada en Humanidades, Universidad de Nariño-Colombia. Magíster en Formación permanente, Doctorada por la Universidad Complutense de Madrid-España. Directora Red Internacional de Investigación en Innovación Educativa. Postdoctorada por la Universidad de Lisboa-Portugal. Ponente nacional e internacional. Investigadora Grupo Edu-Física. bepupialesr@ut.edu.co

Adela Esther De Castro De Castro

Licenciada en Educación con Especialización en Lenguas Modernas, Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Máster en Logopedia y Terapia del Lenguaje, del Centro Médico Ciencias del Lenguaje (Madrid, España). Máster en Formación de Formadores de Español Lengua Extranjera, Universidad de León (León, España). Coordinadora de la Unidad de Innovación e Investigación, Centro para la Excelencia Docente (CEDU), Universidad del Norte. Docente investigadora del Departamento de Español, Universidad del Norte. Miembro de RedLees y EnRedELE. Miembro del grupo de investigación Lenguaje y Educación, (clasificación A1 Colciencias). Sus intereses de investigación actuales versan sobre enseñanza aprendizaje en educación superior, lectura y escritura del español L1 y L2 en educación superior, lectura y tecnología. decastro@uninorte.edu.co

Susana Gonçalves

Doutorada em Psicologia pela Universidade de Coimbra, é professora coordenadora no Politécnico de Coimbra, Diretora do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP/IPC) e investigadora externa na Unidade de Investigação em Desenvolvimento e Formação (UIDEF) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Nas suas atividades de ensino cruza a psicologia e a educação, com particular ênfase na educação e comunicação intercultural, na psicologia educacional e na formação de professores e formadores. Desde 2007 é secretária geral da associação europeia CICEa (Children's Identity and Citizenship in Europe Association) e desde 2014 é membro da direção da CICE Jean Monnet Network. Participa em vários projetos internacionais e é autora de várias publicações nacionais e internacionais, incluindo a coordenação dos livros *Art and Intercultural Dialogue* (2016, Sense), *The challenges of diversity and intercultural encounters* (2013, Routledge) e *Intercultural Policies and Education* (2011, Peter Lang). susana.goncalves@ipc.pt

As coletaneas de estudos publicadas pelo CINEP têm como objetivo contribuir para a difusão do conhecimento científico e para o avanço das ciências aplicadas.



**POLITÉCNICO
DE COIMBRA**