

Innovación docente y transformación de las prácticas pedagógicas para la mejora de la calidad educativa. Caso Universidad Veracruzana

Roberto Lara Domínguez ¹

Resumen

Este capítulo analiza la relación entre innovación docente, transformación de las prácticas pedagógicas y mejora de la calidad educativa en educación superior, a partir de un estudio cualitativo realizado en la Universidad Veracruzana (Región Xalapa). Con inspiración etnometodológica y narrativa biográfica, se aplicaron entrevistas en profundidad a trece docentes de las cinco áreas académicas; los discursos se procesaron mediante análisis estructural con apoyo de Atlas.ti. Los hallazgos ubican la innovación como respuesta situada y cotidiana a la complejidad del aula y la motivación estudiantil, movilizadas por cuatro factores: a) motivar, b) atender situaciones emergentes, c) satisfacer necesidades de aprendizaje y d) autorreflexión profesional. Se identifican competencias transversales (adaptación al cambio, creatividad situada, pensamiento flexible e improvisación consciente) y la gestión universitaria como condición que puede habilitar o restringir la innovación. La transformación de la práctica se expresa en rediseños sistemáticos, prototipado didáctico y desplazamiento hacia roles de facilitación y cocreación, con énfasis evaluativo y relacional. Las mejoras se concentran en prácticas situadas, uso intencional de tecnologías y evaluación para el aprendizaje (proyectos integradores y coevaluación). Se discute la tensión entre estándares de calidad y burocratización, y se propone institucionalizar una cultura de innovación que proteja el juicio pedagógico y escale prácticas con pertinencia contextual.

¹ Doctor en Educación y Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana. <https://orcid.org/0000-0002-3277-2748>. Correo: roberlara@uv.mx

Palabras clave: Innovación docente; Educación superior; Práctica pedagógica; Calidad educativa; Universidad Veracruzana.

Abstract

This chapter analyzes the relationship between teaching innovation, transformation of pedagogical practices and improvement of educational quality in higher education, based on a qualitative study carried out at the University of Veracruz (Xalapa Region). With ethnomethodological inspiration and biographical narrative, in-depth interviews were applied to thirteen teachers from the five academic areas; the discourses were processed through structural analysis with the support of Atlas.ti. The findings situate innovation as a situated and everyday response to the complexity of the classroom and student motivation, mobilized by four factors: a) motivating, b) addressing emerging situations, c) satisfying learning needs, and d) professional self-reflection. Transversal competencies (adaptation to change, situated creativity, flexible thinking and conscious improvisation) and university management are identified as a condition that can enable or restrict innovation. The transformation of practice is expressed in systematic redesigns, didactic prototyping and displacement towards roles of facilitation and co-creation, with an evaluative and relational emphasis. Improvements focus on situated practices, intentional use of technologies, and assessment for learning (integrative projects and co-assessment). The tension between quality standards and bureaucratization is discussed, and it is proposed to institutionalize a culture of innovation that protects pedagogical judgment and scales practices with contextual relevance.

Keywords: Teaching innovation; Higher education; Pedagogical practice; Educational quality; Universidad Veracruzana.

Introducción

La calidad educativa se ha consolidado como el eje que guía el desarrollo de los sistemas educativos. Esta no es ajena a la universidad y a los esfuerzos que aplica por medio de la gestión o el desarrollo curricular para el logro de los objetivos educativos.

Sin embargo, sus resultados, suelen estar vinculados con la calidad de la enseñanza y, por ende, con las prácticas pedagógicas; no como único factor, pero sí como uno de los más relevantes. Es decir, en gran medida, el alcance o no de la calidad educativa, depende de la efectividad docente para lograr aprendizajes. Este documento se coloca en la relación que existe entre la calidad educativa y la calidad de la enseñanza, reconociendo el valor de la docencia en el logro de la calidad en el contexto de la universidad; pero cuestiona la superficialidad desde la que se comprende y sostiene. Así, la idea central del texto es que la calidad de la enseñanza depende de procesos complejos y profundos de innovación docente que permiten la transformación de las prácticas pedagógicas en beneficio de la calidad educativa universitaria.

La calidad educativa es un concepto en constante transformación y adaptación, Sin embargo, en la actualidad, con el reconocimiento de la educación como un derecho y bien público se concibe como una regulación eficaz para lograr la equidad, la igualdad, el aprendizaje y la mejora continua de la universidad con responsabilidad social (Didou, 2023; Hernández y Hernández, 2023; López, 2017). Otro componente de su definición se encuentra en que se considera una vía para garantizar la mejora continua de la educación desde la eficiencia de los procesos de gestión y la eficacia de los resultados (Arjona-Granados et al., 2022; Montesinos-González, 2022); también, su vinculación con la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Baltodano y Leyva, 2023).

Es decir, la calidad educativa coloca al centro la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Sin embargo, reconoce como un factor determinante a la docencia y la didáctica (Polanco-Bueno et al., 2021). De ahí que se fomenten acciones relacionadas con la evaluación, formación o capacitación docente para empujar la mejora continua de las prácticas pedagógicas, la innovación educativa o la atención a problemas educativos (SEP, 2023) y con ello garantizar la calidad educativa (Escalona et al., 2022).

La premisa es sencilla, la calidad educativa depende del logro de aprendizajes en las instituciones de educación superior (IES). Las y los docentes definen esos logros; por lo tanto, las acciones tendrían que enfocarse en mejorar las competencias docentes que se traduce en diseños instruccionales efectivos (Escalona et al., 2022), estrategias de evaluación pertinentes y objetivas (Ruiz y Danielli, 2024) y procesos constantes de innovación educativa (Polanco-Bueno et al., 2021). Es decir, mejorar la docencia significa mejorar el desempeño institucional y elevar la calidad educativa universitaria.

Es a este proceso de mejora continua del profesorado y sus prácticas pedagógicas que se le denomina innovación docente. Esto permite afirmar que la calidad educativa, al depender de la calidad de las prácticas pedagógicas, lo hace también de los procesos de innovación docentes. Así, la necesidad de fomentar prácticas pedagógicas creativas y creadoras, no es algo nuevo, se trata de una demanda que se empareja a la necesidad de cambio y adaptación constante de la universidad a los contextos en los que sitúa (Faure et al., 1973).

Las prácticas pedagógicas innovadoras se entienden como la capacidad del profesorado para convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje sin apego a modelos tradicionales e institucionalizados de formación. Éstas colocan al centro el logro de aprendizajes y utilizando métodos de enseñanza transformadores, con propuestas didácticas basadas en la innovación (Delors et al., 1996; González y Triviño, 2018; UNESCO, 2016, 2018). Por lo tanto, el y la docente requieren ser concebidos como agentes de cambio con el potencial para repensar, reconstruir concepciones, escenarios, roles y funciones de su contexto (Aguilar et al., 2019).

Sin embargo, una práctica pedagógica innovadora no puede igualarse con el concepto de innovación docente. La innovación docente implica un proceso personal de transformación del o la docente, pues implica su capacidad para mejorar procesos formativos, por medio de la reflexión sobre su actuar, conscientes

de su realidad dentro y fuera del aula, y con replanteamientos constantes de la docencia y su forma de entender (Martín y Barba, 2016; Zavala-Guirado et al., 2019).

La innovación docente requiere intencionalidad en el propio aprendizaje sobre los actos de enseñanza que se realizan. No es un cambio superficial de la práctica pedagógica, sino que implica una transformación de lo que es ser docente y de la persona que es docente (Barzabal, 2018; Brady, 2020). Esto es un acto complejo que resulta de la coyuntura de distintas dimensiones de la práctica pedagógica (Hernández, 2011). Es decir, la innovación docente precede a la innovación de las prácticas pedagógicas y, por consecuencia, se convierte en elemento que incide en la calidad educativa universitaria.

Ahora, se considera que, si la innovación docente es, primero, un proceso personal y, después la transformación de la práctica, la mejor construcción de competencias docentes no es suficiente para activarla, por lo menos no desde la mirada de la mejora de las habilidades didácticas del profesorado. La innovación docente, entonces, tendría que incidir en quien el docente es y la manera en que se concibe como tal; lo que, de entrada, significaría la necesidad de repensar la relación calidad-docencia con enfoque crítico y complejo.

Así, el presente tópico de investigación parte del problema del desconocimiento sobre las experiencias de innovación docente en la Universidad Veracruzana (UV), región Xalapa y en el nivel licenciatura; sus alcances e incidencias en las prácticas pedagógicas. Cabe señalar que la UV tiene presencia en cinco regiones del estado de Veracruz, pero es Xalapa la que concentra sus mayores actividades académicas. Además, cuenta con 200 licenciaturas que se clasifican en áreas académicas: Artes, ciencias biológicas-agropecuarias, de la salud, económico-administrativa, humanidades y técnica.

Por otro lado, el texto tiene por objetivo reportar los resultados de una investigación sobre la comprensión del proceso de

innovación docente en la UV, región Xalapa y entre profesores que imparten clases en las cinco áreas académicas de la universidad, los elementos que son percibidos por el profesorado para llevarla a cabo, la trascendencia que identifican en la transformación de sus prácticas docentes y sus efectos en la mejora de la calidad educativa o de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Abordajes sobre la innovación docente en educación superior

La innovación docente suele definirse en la literatura especializada en dos sentidos: a) como transformación de las prácticas pedagógicas y b) como sinónimo de innovación educativa, esta con mayor presencia en el contexto español. Esta doble acepción, requiere que este documento delimite el foco en la práctica pedagógica universitaria, entendida como la acción en la que se materializa la innovación y en la calidad educativa como resultado institucional observable. Bajo esta perspectiva, se asume a la innovación docente como un proceso personal, situado y multidimensional, implicando cambios en las prácticas, más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas (Fernández y Madinabeitia, 2020; Parra y Galindo, 2016).

Se encontró que la innovación educativa es abordada, principalmente, por dos enfoques teóricos; por un lado los análisis sustentados en la complejidad (influencias de Morin); y por otro, los basados en la teoría crítica (Lipman y corrientes afines). Además, suelen cuestionar las motivaciones, alcances y consecuencias de la innovación en la universidad. Señalan que la transformación docente debe reconocer la multiplicidad de dimensiones del ser docentes y su relación con el estudiantado y la universidad, evitando reduccionismos (Peña, 2018).

En paralelo, la literatura advierte que la universidad tiende a preservar el *estatus quo*, privilegiando modas pedagógicas y adecuaciones tecnológicas, pero desatiende problemas emergentes, lo que cuestiona su pertinencia y sentido público (Sancho-Gil, 2018). Por lo que, las recomendaciones se dirigen a colocar el cambio como eje de la toma de decisiones, ubicando al

centro de las acciones de gestión universitaria cuestionamientos como: ¿quiénes son los docentes y estudiantes?, ¿o cómo se aprende en los contextos contemporáneos (Peña, 2018; Sancho-Gil, 2018).

Ahora, la evidencia que arrojan las investigaciones que abordan a la innovación docente coinciden en que los elementos del proceso son: a) Autorreflexión sistemática del profesorado y b) condiciones contextuales que definen las decisiones pedagógicas (Fernández y Madinabeitia, 2020; Parra y Galindo, 2016; Torres et al., 2020). Esto se envuelve en la complejidad de las prácticas, pues la y el docente deciden a partir de sus preconcepciones y juicios, por lo que otro elemento sería c) la evaluación en sus modalidades de auto y coevaluación para abrir espacios críticos (Pascual-Arias et al., 2019; Torres et al., 2020). Finalmente, d) la construcción de saberes pedagógicos que les permitan interpretar experiencias y vivencias para cuestionar y transformar sus propias prácticas (Villalpando et al., 2020).

Esto es reforzado por Montes-Miranda et al. (2020) quienes afirman que la evidencia subraya que la innovación docente es resultado de la reflexión y del aprendizaje sobre la propia práctica. Por lo tanto, no se sostiene que los programas y proyectos habilitantes sean suficientes para orientar la transformación del profesorado, sus prácticas y, por ende, el logro de la calidad educativa universitaria (Sánchez y Suárez, 2019).

Así, las evidencias sostienen que existen factores determinantes en el logro de la innovación docente: a) Colaboración académica como mecanismo para movilizar la reflexión y transformación (Montes-Miranda et al., 2020; Sánchez y Suárez, 2019); b) conocimiento docente con rasgos de globalidad y transferibilidad; c) eliminación de barreras para la divulgación de innovaciones, desplazando el énfasis en novedades; y d) la formación docente flexibles, creativos e innovadores (Fidalgo-Blanco, et al., 2019). El mismo autor, defiende que estos son los requisitos para lograr una cultura institucional de innovación que impacte efectivamente en la calidad educativa.

Los hallazgos son consistentes, la innovación docente habilita nuevas conceptualizaciones, metodologías de enseñanza, y anticipa la transformación de la práctica (Martínez-Sanahuja, 2019). Además, Feixas y Zellweger (2019), respecto a las y los docentes, afirman que activa transformaciones en dos sentidos: a) la del docente como persona, que se traduce en cambios en su práctica y b) en el aprendizaje del estudiantado, pues él o la docente actúan como agentes transformadores reales.

Finalmente, se identificó una tensión que se relaciona con la búsqueda de la calidad educativa universitaria mediante dispositivos regulatorios que colocan las prácticas pedagógicas en actividades prescritas e interdependientes que estacan los procesos de innovación docente e inhiben la transformación (Fernández y Madinabeitia, 2020). Los mismos autores sostienen que la crítica no niega la necesidad de estándares, pero advierten que su formalización burocratizada puede desplazar al juicio pedagógico y la capacidad de innovación docente, afectando su capacidad de mejora sobre la práctica.

Metodología

La investigación que se reporta es un estudio de campo, analítico y con alcance explicativo. Además, se clasifica en el enfoque cualitativo (Balcázar et al., 2013; Cerrón, 2019; Cueto, 2020). La metodología utilizada es de inspiración etnometodológica (Garfinkel, 1996), pues su intención fue acercarse a los conocimientos que rondan las prácticas pedagógicas, con el objetivo de aprender de ellas para explicarlas. En la educación, permite indagar en las creencias, sentimientos y necesidades de las personas participantes, en este caso, docentes (Hernández et al., 2019).

La etnometodología educativa se complementó con la investigación narrativa biográfica (INB) que se concentra en la construcción de historias de vida; para este trabajo, de las experiencias de las y los docentes, sus prácticas pedagógicas y los procesos de innovación (Mangione, 2023; Morales y Taborda, 2021). Para esto, se utilizó la entrevista a profundidad y una

guía de entrevista que se aplicó a trece profesores (as) de la UV, muestra distribuida entre las cinco áreas académicas de la universidad.

Posteriormente, se realizó el análisis de los discursos con base en el análisis estructural (Taylor y Bogdan, 2009), buscando coincidencias y disidencias hasta el punto de saturación. El procesamiento de los resultados que se reportan se realizó con base en la categoría analítica innovación docente y las subcategorías: a) Autorreflexión, b) autoevaluación, c) aprendizaje autónomo y d) transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y con apoyo del software Atlas.ti.

La innovación docente en la Universidad Veracruzana

Los discursos recuperados sitúan a la innovación docente como una respuesta situada y cotidiana frente a la complejidad de las interacciones en el aula (Michavila, 2009), la motivación del estudiante y la emergencia de problemas concretos de enseñanza y aprendizaje (Barreto y Petit, 2017; Carbonell, 2003; Díaz-Barriga, 2012).

Las y los docentes coinciden en que cuatro factores motivan sus procesos de innovación: a) Motivar, b) responder a situaciones emergentes, c) satisfacer necesidades de aprendizaje y d) la autorreflexión profesional. “Trato de ir rascándole para mantenerlos enganchados” (FAMD3, comunicación personal, 2024), que sintetiza la vigilancia permanente sobre el clima de la clase y las decisiones didácticas.

La innovación es concebida como un dispositivo emocional y adaptativo, pues la efectividad es una preocupación constante del profesorado; así el entusiasmo, incertidumbre y cuestionamiento sobre la propia práctica son motivaciones constantes para el cambio. “Llegué a cuestionar si era yo el que estaba mal... ¿Soy mal maestro?” (JMVE5, comunicación personal, 2024). Esta autorregulación, lejos de inmovilizar, hace posibles ajustes a las prácticas pedagógicas “Para estar en conexión con el grupo” (AEUC8, comunicación personal, 2024), reforzando la idea de la

innovación como un proceso de adaptación constante y en tiempo real (Álvarez-Álvarez, 2015; Pizzolitto y Macchiarola, 2015).

Se encontró que las y los entrevistados enfatizan competencias transversales que sostienen la innovación docente: la adaptación al cambio (Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, García-Peñalvo, et al., 2019), creatividad situada (Montes-Miranda et al., 2020; Pérez-Ortega, 2017), pensamiento flexible (Morin, 2011) y la improvisación como creación consciente (Pérez y Martínez, 2020). “Se me ocurren cosas al momento” (EJCM10, comunicación personal, 2024) y “La improvisación me ha permitido elaborar dinámicas que no tenía pensadas” (JMVE5, comunicación personal, 2024), revelan una práctica que integra anticipación y ajustes espontáneos dentro de marcos de autoevaluación.

Otro hallazgo relevante es que el profesorado identifica a la gestión universitaria como un agente que condiciona o fomenta la innovación. Ésta se refleja desde la asignación de espacios, horarios, infraestructura y actualización normativa (Okoye et al., 2020) hasta decisiones como: “Establezco clases de 50 minutos para darles un receso de 10” (GJVR1, comunicación personal, 2024), que evidencian la convergencia entre criterios pedagógicos y restricciones organizacionales.

Respecto de la transformación percibida en las prácticas pedagógicas, las y los docentes coinciden en que la innovación repercute en la forma de enseñar y su identidad profesional. Consideran que esto les permite transitar de prácticas tradicionales a formas más dialógicas y situadas de enseñar, aunque hay una preocupación constante por mantener el equilibrio entre programas, intereses del estudiantado y objetivos formativos (Hoyle, 1969; Palacios et al., 2021): “No todo puede ser entretenimiento... debe haber un equilibrio” (JCHL7, comunicación personal, 2024).

Así, consideraron importantes aspectos como la amabilidad o el lenguaje cercano al estudiante para consolidar el vínculo y crear ambientes de confianza que permitan generar logros de

aprendizaje (Gértrudix et al., 2007; Libedinsky, 2016): “No somos amigos, pero sí cercanos... porque son personas, no solamente matrícula” (GTS4, comunicación personal, 2024). En consecuencia, las prácticas se reconfiguran: cambios de escenarios (“vamos a la biblioteca”), variación de ritmo, uso de espacios alternativos y decisiones didácticas que responden al contexto (calor, ruido, obligatoriedad u optatividad).

La transformación de las prácticas, entonces, es concebida desde el rediseño sistemático. Por ejemplo, la revisión de materiales, evaluación, adaptación de contenidos o diseño de actividades, así como el prototipado didáctico. “Invento una clase, la pongo a prueba beta” (FAMD3, comunicación personal, 2024). Esto permite inferir el desplazamiento del rol docente a las funciones de facilitación y cocreación con el grupo, poniendo énfasis en los propósitos evaluativos y la producción de evidencias de desempeño (Elmore, 2010; Kampylis et al., 2012).

Así, las mejoras son percibidas en tres áreas: a) la integración de prácticas situadas en contextos reales, b) uso intencional de tecnologías y c) evaluación para el aprendizaje. Las prácticas situadas se caracterizan por la hibridación entre teoría y práctica con tareas de investigación situada, incluso fuera del aula: observación de fósiles en espacios cotidianos, estudios de nubes o proyectos de materia blanda en casa (EJCM10; AAHH9, comunicaciones personales, 2024). La preocupación se concentró en reforzar la transferencia del aprendizaje al mundo social y profesional (Moreira et al., 2020; Pila et al., 2020).

Las tendencias de innovación se enfocaron en la adopción de tecnologías, con el uso de plataformas y formatos multimedia (vídeos, *podcast*, transmisiones tipo *stream* con interacción en tiempo real) para ampliar canales de comunicación, diversificar representaciones y sostener aprendizajes asincrónicos (García-Peñalvo, 2016; Sánchez y Suárez, 2019). “Los grabo y subo a YouTube” (FAMD3, comunicación personal, 2024) y “Evito las clases magistrales, comparto vídeos, audios, *podcasts* breves” (FBRL11, comunicación personal, 2024).

Otra tendencia se encontró en la evaluación, pues refieren privilegiar el enfoque formativo con proyectos integradores y coevaluación, informando sobre los procesos y no solo respecto del resultado (Anijovich, 2017; Elmore, 1990). "Dejo proyectos finales que reflejen la mayoría de los temas" (JMVE5, comunicación personal, 2024); "hacer exámenes en pares o tercias" (EJCM10, comunicación personal, 2024); "debe ser... la experiencia del proceso de aprendizaje" (PPR2, comunicación personal, 2024). Estas prácticas incrementan la correspondencia entre evidencia y desempeño, lo que les permite hacer ajustes oportunos y evitar la desmotivación (MGA6; FAMD3, comunicaciones personales, 2024).

Así, se puede afirmar que la innovación docente en la UV se configura como una práctica situada, relacional y continua que emerge de la complejidad del aula. Además, se sostiene de competencias como la adaptación, creatividad, flexibilidad e improvisación consciente, y se traduce en transformaciones curriculares, metodológicas y evaluativas. Estas transformaciones mantienen el foco en la preocupación del profesorado por el bienestar y el aprendizaje del estudiantado como horizonte compartido (Elmore, 1990; Margalef y Arenas, 2006).

Discusión de los resultados

La calidad educativa se vincula con la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así, la docencia y la didáctica constituyen el eje central para su logro. Entonces, la calidad educativa no puede reducirse a los dispositivos de gestión; exige transformaciones profundas de la práctica pedagógica que se activan mediante la innovación docente, entendida como un cambio personal situado, reflexivo y multidimensional. En el contexto de la UV, región Xalapa, las evidencias permiten contrastar esta definición con las motivaciones, condiciones y efectos que el profesorado reconoce en su práctica.

Así, la discusión se organiza en: a) la percepción del profesorado sobre la innovación docente, b) la transformación de las prácticas pedagógicas y c) la mejora de los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Así, la innovación de las y los profesores se moviliza, principalmente, por cuatro factores: 1) motivar al estudiantado, 2) responder a situaciones emergentes, 3) satisfacer necesidades de aprendizaje y 4) la autorreflexión docente. Expresiones como: "Trato de ir rascándole para mantenerlos enganchados" (FAMD3, comunicación personal, 2024) sintetiza la preocupación constante por el clima de la clase y las decisiones didácticas que toma el profesorado.

Las y los docentes conciben la innovación como un dispositivo emocional y adaptativo, donde el entusiasmo, la incertidumbre y la duda sobre la propia práctica son constantes: "¿soy mal maestro?" (JMVE4, comunicación personal, 2024), catalizando ajustes en tiempo real "para estar en conexión con el grupo" (AEUC8, comunicación personal, 2024). Esto coincide con los estudios revisados que describen a la innovación docente como un proceso personal, intencional y reflexivo, que antecede y orienta la transformación de la práctica pedagógica.

Por otro lado, las y los entrevistados refirieron competencias transversales que sostienen a la innovación docente: adaptación al cambio, creatividad situada, pensamiento flexible e improvisación consciente. "Se me ocurren cosas al momento" (EJCM10, comunicación personal, 2024). Tales competencias se alinean con la literatura que sitúa al autorreflexión, las condiciones contextuales y la evaluación permanente (auto y coevaluación) como pilares del proceso de innovación.

Además, un aspecto clave es la gestión universitaria como factor que condiciona o habilita a la innovación docente. Decisiones docentes como: "establezco clases de 50 minutos para darles recesos de 10" (GJVR1, comunicación personal, 2024) revelan la coyuntura entre los criterios pedagógicos y las restricciones organizacionales. Esto dialoga con la teoría crítica que afirma la tendencia de la universidad por mantener el *estatus quo*, burocratizando estándares y desplazando el juicio pedagógico, lo que puede inhibir la innovación.

Se puede afirmar que la innovación docente en la UV es percibida como un ajuste situado, personal y efectivo que es guiado por autorreflexión; teóricamente, esto es un proceso individual y contextual, con riesgo de ser desactivado por lógicas prescriptivas de calidad si no se reconoce la complejidad de las prácticas pedagógicas desde la universidad y en las acciones de la gestión institucional.

Así, las y los docentes dan cuenta de que la innovación transforma la manera de enseñar, al mismo tiempo que su identidad profesional, permitiéndoles transitar de prácticas tradicionales a modalidades dialógicas y situadas, pero buscando permanentemente el equilibrio con los programas educativos: "No todo puede ser entretenimiento" (JCHL7, comunicación personal, 2024). Además, destacan la relacionalidad pedagógica para construir confianza con las y los estudiantes, con la intención de facilitar logros de aprendizaje: "No somos amigos, pero sí cercanos" (GTS4, comunicación personal, 2024).

Estos hallazgos dialogan con la literatura revisada, que concibe a la innovación docente como un proceso de transformación del docente que posibilita su práctica, la adquisición de nuevas conceptualizaciones y metodologías de enseñanza. La literatura también da cuenta de que estas transformaciones son inseparables de la reconfiguración personal del profesorado.

Por otro lado, el profesorado identifica tres áreas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje asociadas a la innovación: a) prácticas situadas en contextos reales, b) uso intencional de tecnologías y c) evaluación para el aprendizaje. Estos resultados son coherentes con la definición teórica de calidad educativa como eficacia de los procesos para enseñar y aprender, siempre que la innovación no se reduzca a las aplicaciones tecnológicas o a modas pedagógicas sin pertinencia contextual. Aunque también permite afirmar que existe el riesgo de que los dispositivos regulatorios de la calidad estancuen la innovación si se burocratiza.

Conclusiones

En conclusión, se puede decir que la evidencia recuperada en la UV (región Xalapa) confirma la tesis de que la calidad educativa en educación superior depende de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, de la capacidad del profesorado para activar la innovación docente como proceso personal, situado y reflexivo que antecede a la transformación de la práctica docente (Didou, 2023; Hernández y Hernández, 2022; Baltodano y Leyva, 2023),

En las prácticas pedagógicas que se realizan en la UV, la innovación se percibe como una respuesta cotidiana a la complejidad en el aula, la búsqueda por la motivación estudiantil y la atención a problemas emergentes, a partir de la autorreflexión del profesorado; lo que dialoga con la centralidad de la autorregulación docente, la creatividad situada y el pensamiento flexible para sostener ajustes en tiempo real (Michavila, 2009; Carbonell, 2003; Díaz-Barriga, 2021; Barreto y Petit, 2017; Morin, 2011; Álvarez-Álvarez, 2015; Pizzolitto y Macchiarola, 2015; Montes-Miranda et al., 2020).

De esta forma, la transformación de las prácticas pedagógicas descritas por el profesorado se alinea con la concepción de agente de cambio capaz de reconfigurar conceptos, escenarios, roles y funciones, colocando al centro al aprendizaje de sus actos pedagógicos (Delors et al., 1996; UNESCO, 2016, 2018; Aguilar et al., 2019). Este cambio ocurre coherente con la idea de que la innovación implica la transformación del docente como persona y no solo de su técnica (González y Triviño, 2018; Gértrudix et al., 2007; Libedinsky, 2016; Martín y Barba, 2016; Zavala-Guirado et al., 2019; Martínez-Sanahuja, 2019; Feixas y Zellweger, 2019).

Por otro lado, las mejoras reportadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje refuerzan la pertinencia de la innovación para impactar en la calidad educativa cuando se vincula con la transferencia al mundo social y profesional (Anijovich, 2017; Elmore, 1990; Elmore, 2010; García Peñalvo, 2016; Moreira et al., 2020; Pila et al., 2020; Sánchez y Suárez, 2019). A la par, se advierte una tensión: cuando la calidad se vuelve rígida y se burocratiza en

estándares inflexibles, se compromete la capacidad para innovar y se limita su contribución a la mejora continua (Sancho Gil, 2018; Fernández y Madinabeitia, 2020; Parra y Galindo, 2016; Torres et al., 2020).

En consecuencia, se defiende que para fomentar la innovación docente en la UV y consolidar su impacto, sosteniendo la calidad educativa se requiere: a) institucionalizar una cultura de innovación basada en la colaboración, divulgación de experiencias y formación que habilite la creatividad y la transferencia de conocimiento docente; b) limitar la prescripción burocrática, manteniendo estándares con sentido público y pertinencia contextual; c) escalar prácticas situadas, tecnologías con propósito y evaluación formativa como dispositivo de aprendizaje (Arjona Granados et al., 2022; Escalona et al., 2022; Fidalgo Blanco et al 2019; Montesinos González, 2022; Pascual Arias et al., 2019; Polanco Bueno et al., 2021; Villalpando et al., 2020). En conclusión, mejorar la docencia mejora el desempeño de la universidad, siempre que la innovación docente sea concebida como un proceso humano, complejo y situado.

Referencias bibliográficas

Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., & Guiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC. *Revista Espacios*, 40(2), 8–20.

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172–190.

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3).

Arjona-Granados, M. P., López, A. y Maldonado-Mesta, E. A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *Retos*, 12(24), 268–283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>

Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M. y Moysén, A. (2013). Investigación cualitativa. En Ministerio de Educación Universidad Autónoma del Estado de México. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>

Baltodano, G. y Leyva, O. (2023). Criterios de evaluación de la calidad en la educación superior en México. *Journal of the Academy*, 10, 200–230. <https://doi.org/10.47058/joa10.10>

Barreto, J. R. y Petit, E. E. (2017). Modelos explicativos del proceso de innovación tecnológica en las organizaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79), 387–394. <https://doi.org/10.31876/revista.v22i79.23028>

Barzabal, L. T. (2018). *Innovación docente: Nuevos planteamientos*. Ediciones Octaedro. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qgGIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=innovaci%C3%B3n+docente&ots=DOKCL_83bB&sig=PFTFPY6ltSjSDUhpS04jzHIO1FA#v=onepage&q=innovaci%C3%B3n%20docente&f=false

Brady, A. M. (2020). Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria: 32, 1, 2020. *Revista Universitaria*, 32(1), 55–72.

Carbonell, J. (2003). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 24(71), 469–473.

Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1–8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>

Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1–2.

Delors, J., Al Mutfi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23–40.

Didou, S. (2023). ¿Hacia dónde va la educación superior en México? *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 132–151.

Elmore, K. (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform.* Jossey-Bass.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Salesianos Impresores.

Escalona, L. N., Cedeño-Tapia, S. J. y Virgili-Lillo, M. A. (2022). Competencia docente en el contexto de la evaluación universitaria en México. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 376–398. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.653>

Faure, E., Herrera, F., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro* (C. Paredes, Trad.). UNESCO. <https://www.berrigasteiz.com/monografi>

koak/inklubitatea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf

Feixas, M. y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: La investigación e indagación reflexiva como requisito. *El Guiniguada*, 28.

Fernández, I. y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 28–52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149>

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L. y García-Peñalvo, F. J. (2019). ¿Cómo saber si es innovación docente la mejora que voy a hacer, pienso hacer, o quizás haga en mi asignatura? <https://doi.org/10.5281/zenodo.3457540>

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., García-Peñalvo, F. J y Balbín, A. M. (2019). Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: Percepción del profesorado. *Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico*, 623–628. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0127>

García-Peñalvo, F. J. (2016). En clave de innovación educativa. *Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje*. GRIAL, 16.

Garfinkel, H. (1996). ¿Qué es la etnometodología? *Revista de la Academia*, 2, 81–109.

Gértrudix, M., Álvarez, S., Galisteo, A., Gálvez, M. C., & Gértrudix, F. (2007). Actions in the design and development of digital educational objects: Institutional programmes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1), 14–25. <https://doi.org/10.7238/rusc.v4i1.296>

González, S. y Triviño, M. Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>

Hernández, G. (2011). *Práctica docente más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. (1a ed.). IETEC-Arana. https://kipdf.com/practica-docente-mas-alla-de-cuatro-paredes-pizarron-y-mesabancos_5aac92021723dde5ea00fc82.html

Hernández, G., Mijangos, J. C. y Malpica, S. (2019). *Etnografía: Su utilidad para estudiar la práctica docente*. *Pampedia*, 8, 15–25.

Hernández, P. y Hernández, L. A. (2023). Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados. *Revista de la Educación Superior*, 207(52), 1–30. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2564>

Hoyle, E. (1969). How does the curriculum change? Systems and strategies. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 230–239. <https://doi.org/10.1080/0022027690010304>

Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: The case of eTwinning. En J. Valtanen, E. Berki, M. Ruohonen, J. Uhomibhi, M. Ross, & G. Staples, *Education Matters* (pp. 17–28). University of Tampere.

Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Paidós.

López, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior: Claves para la reflexión. *Foro educacional*, 28, 11–28.

Mangione, C. (2023). Investigación biográfica y narración en la teoría narrativa de Fritz Schütze. *Revista Con-Sciencias Sociales*, 15(29), Article 29. <https://doi.org/10.35319/consciencias.202329115>

Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por Innovación Educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13–31.

Martín, G. y Barba, J. J. (2016). ¿Qué es la innovación docente?: Un cambio en las prácticas o de pensamiento docente. *EmásF: revista digital de educación física*, 38, 7–17.

Martínez-Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: Cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.275>

Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1201>

Montesinos-González, S. (2022). Mejora continua de un posgrado en México aplicando el QFD. *DYNA*, 89(SPE222), 106–114. <https://doi.org/10.15446/dyna.v89n222.101794>

Montes-Miranda, A., Pérez-Díaz, J. y Macea-González, K. (2020). Acompañamiento andragógico y transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación acción pedagógica. *Gestión I+D*, 5(3).

Morales, I. R. y Taborda, M. A. (2021). La investigación biográfico narrativa: Significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53, 171–182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>

Moreira, C., Abuzaid, J. N., Elisondo, R. C. y Melgar, M. F. (2020). Innovaciones educativas: Perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia). *Panorama*, 14(1). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1480>

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad* (N. Petit, Trad.); Paidós.

Okoye, K., Nganji, J., & Hosseini, S. (2020). Learning Analytics for Educational Innovation: A Systematic Mapping Study of Early Indicators and Success Factors. *Internacional Journal of Computer Information Systems an Industrial Managment*, 12, 138–154.

Palacios, M. L., Toribio, A. y Deroncele, Á. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134–145.

Parra, E. F. y Galindo, D. C. (2016). Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización [Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento

entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29–45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>

Peña, J. C. (2018). Transformación del Docente desde el Pensamiento Complejo. *Revista Cientific*, 3(7). <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230>

Pérez, J. B. y Martínez, I. C. (2020). Encontrarnos en la performance: Cuerpo e interacción social en la improvisación en jazz. *Epistemus*, 8(2), 45–70.

Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre innovación educativa con TIC. *International Journal of Sociology of Education*, 6(2), 244–271. <https://doi.org/10.17583/rise.2017.2544>

Pila, J. C., Andagoya, W. G. y Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>

Pizzolitto, A. L. y Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: Origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación educativa*, 15(67), 111–134.

Polanco-Bueno, R., Buendía-Espinosa, A. y Peñalosa-Castro, E. (2021). Evaluación docente en una universidad pública mexicana. *Revista de la educación superior*, 50(200), 25–46. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1888>

Ruiz, L. M. y Danielli, J. J. (2024). Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 348–364. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.728>

Sánchez, M. M. y Suárez, M. E. (2019). Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes. *Educación y Ciencia*, 23. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10077>

Sancho-Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>

SEP. (2023). Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/22.pdf>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2009). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. En *Métodos cuantitativos aplicados 2* (pp. 100–132). Paidós Básica. <https://goo.su/uUMHX>

Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87–101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

UNESCO. (2016). Innovación educativa, texto 1 [Biblioteca digital]. Unesdoc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005?1=null&queryId=d15cc881-25d6-4c00-b4bd-7b7f6860ff77>

UNESCO. (2018). Innovación educativa (Herramientas de apoyo para el trabajo docente). UNESCO. <https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodologc3ada-4-innov-educ.pdf>

Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A. y Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 229–240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

Zavala-Guirado, M. A., González-Castro, I. y Vázquez García, M. A. (2019). La innovación docente para la transformación de la enseñanza en el nivel superior. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54).