

Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión

Ramón López Martín*

RESUMEN

Desde hace ya algunas décadas los conceptos de "innovación docente" y "mejora de la calidad educativa" han ocupado una buena parte del escenario de las políticas de educación y de la reflexión realizada por los planes estratégicos de las universidades. En este trabajo se ofrecen una serie de reflexiones que pretenden contribuir a construir una cultura de la innovación docente en la educación superior, que permita garantizar una mejora en la calidad educativa. La puesta en valor de la docencia en el ámbito de la enseñanza universitaria, la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, impulsando el centro como el escenario privilegiado de la innovación, la importancia de la formación y coordinación pedagógica del profesorado, la integración de las TIC en una apuesta por la renovación de las metodologías de enseñanza o la importancia de transferir el conocimiento sobre buenas prácticas en innovación docente, son algunos de los pilares sobre los que se debe edificar esa cultura de la innovación.

Palabras clave: Innovación docente, calidad educativa, educación superior, docencia universitaria, metodologías docentes.

Towards quality teaching innovation in higher education. Keys for reflection

ABSTRACT

For some decades now, the concepts of teaching innovation and improving quality education have played a large role in the education policy scenario and in the consideration of strategic plans for universities. This paper offers a series of reflections aimed to building a culture of teaching innovation in higher education, which would allow improvements in quality education. Some of the pillars needed to construct this culture of innovation include placing value on university teaching, involvement of all sectors of the university community, promoting university as a privileged setting for innovation, placing importance on teacher training and coordination, integrating ICTs to update teaching methodologies, or the importance of transferring good practices in teaching innovation.

Keywords: Teaching innovation, quality education, higher education, university teaching, teaching methodologies.

* Dr. en Educación; Vicerrector de Políticas de Formación y Calidad Educativa. Universitat de València, España. E-mail: rlopez@uv.es

*“Discúlpeme, no le había
reconocido: he cambiado mucho”.*
(Óscar Wilde)

Desde hace ya algunas décadas los conceptos de “innovación docente” y “mejora de la calidad educativa” han ocupado una buena parte del escenario de las políticas de educación y de la reflexión realizada por los planes estratégicos de las universidades, tanto europeas como iberoamericanas; ambos conceptos, sin duda, han entrado con luz propia a formar parte nuclear del discurso pedagógico contemporáneo. En el caso de las universidades europeas, la consolidación de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la profunda renovación de la arquitectura de titulaciones, la medición de las tareas curriculares en créditos ECTS y la apuesta por el protagonismo del estudiante como eje neurálgico de los procesos de formación en competencias, ha significado, si cabe con mayor determinación, la exigencia de innovar y orientar las metodologías docentes a la renovación de los estilos de enseñar y de las maneras de aprender.

Lejos de entrar en el análisis de la actualidad mediática de ambos conceptos o navegar por las aguas procelosas de su carácter eminentemente polisémico, aun cuando no nos resistimos a presentar unas pinceladas que nos aproximen a concretar su difícil conceptualización, el objetivo de este trabajo no es otro que contribuir a perfilar el desafío anunciado con una serie de reflexiones, miradas —si se quiere—, sobre la importancia de fomentar una cultura de la innovación docente como vitamina privilegiada para el crecimiento de la mejora de la calidad en la enseñanza superior. Desde un marcado sentido universitario, cultivado ya desde hace más de tres décadas, sin pretender parecer excesivamente pretencioso, las opiniones aquí expuestas serán fruto de nuestra experiencia docente e investigadora, orientada siempre hacia un servicio público de calidad, pero —también—, quizás con mayor atención, desde la responsabilidad institucional de gestión de los proyectos de innovación educativa y los procesos de acreditación de titulaciones de la Universidad de Valencia, durante los últimos cuatro años.

1. Cultura de innovación

El término “innovar”, según recoge el *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE), significa “alterar cosas introduciendo novedades”, por lo que queda identificado con conceptos como “cambio”, “renovación”, “transformación”, “reforma”, “modificación”, etc. Bajo esta consideración, toda innovación supone un cambio, aun cuando no todo cambio puede calificarse como innovación, toda vez que este debe implicar un proceso razonado para avanzar hacia la mejora del conocimiento, en nuestro caso educativo. Desde esta perspectiva integral de alteración de la realidad vigente, aceptamos la definición propuesta por Cebrián (2003, p. 23), que entiende la innovación docente como “toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y que permiten un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa”; aprender mejor todos para enseñar mejor todos, esa debe ser la directriz orientadora de la hoja de ruta.

Y no faltan autores que proponen distintos tipos de innovación, según la profundidad de los procesos de transformación propuestos: técnicas, por un lado, e innovaciones reflexivas y/o críticas, por otro (Escudero, 2015, pp. 13-19). En las primeras, los cambios quedan reducidos a nuevos modos de hacer, tienen un carácter puramente instrumental y se refieren al “cómo”, sin alterar otros espacios del diseño curricular; las segundas, “llevan consigo –necesariamente– alguna reconstrucción razonada de ideas, concepciones y creencias, así como de valores y principios de actuación”, por lo que provocan nuevos sentidos y significados a lo que se hace, en la medida en que cuestionan el “por qué” y el “para qué” de la educación. En el primer caso, hablamos de modificaciones puntuales, circunstanciales, asociados al ámbito de las políticas (obsérvese que se utiliza el plural y la minúscula), es decir, a las estrategias e instrumentos de actuación; en el segundo, para algunos autores las únicas que pueden considerarse como innovaciones pedagógicas en sentido estricto, hablamos de cambios en la Política (singular y con mayúscula), refiriéndose a los principios orientadores y valores curriculares de la acción educativa.

Quizás, en educación, como he tenido oportunidad de escribir en otro lugar, a propósito de conceptualizar el binomio entre Política y políticas (López Martín, 2000), se ha dedicado excesivo tiempo a plantear cuestiones vinculadas a las políticas, caso de los métodos o los instrumentos para la acción, y menos –mucho menos de lo que debiéramos– a reflexionar sobre los fines, las metas, es decir, los principios o los valores contextuales de la Política curricular. Asimismo, en esta misma perspectiva, quizás como una consecuencia tangencial del planteamiento anotado, se observa cómo se ha puesto el foco de interés educativo en los elementos de entrada y en los resultados o rendimiento de los productos de salida, olvidando la importancia de los procesos intermedios del sistema, del interior de la llamada “caja negra de la educación” (Gimeno Sacristán, 2008; Escudero y otros, 2007).

El enfoque conceptual de innovación, por tanto, queda identificado con los procesos, pero también con las personas y con las actitudes intencionadas que provocan transformaciones socioeducativas. “La innovación educativa –escribió hace ya un tiempo Imbernón (1996, p. 64)– es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”.

La propuesta aquí planteada es caminar hacia la “cultura de innovación”, como garante de una mejora de la calidad educativa que asegure innovaciones planificadas y reflexivas, contribuya a iluminar la *caja negra* y ponga en valor el compromiso de las personas con los procesos de transformación socioeducativa. Entendiendo por ello, en definitiva, una actitud proactiva, una sensibilidad especial, enmarcada en la correcta vertebración del entramado formado por las tres dimensiones clásicas de la pedagogía (discurso teórico, norma legal y realidad práctica), orientada a impulsar la adaptación al cambio constante, al diálogo con un futuro renovador que asegure una mejora permanente de la calidad educativa. Para ello nos servimos del concepto de “cultura escolar”, muy difundido en el ámbito de la investigación histórico-educativa y las últimas tendencias de la

historiografía pedagógica, que entiende la escuela como un espacio social construido con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización y funcionamiento interno (López Martín, 2001). Lo que acontece en el interior de las instituciones educativas, a diferencia de lo pensado en épocas pasadas, no queda predeterminado por agentes externos (ideología, política, economía, religión...), sino explicado desde la reinterpretación que la propia idiosincrasia educativa realiza de esos mismos influjos, conformando una cultura legitimadora y explicativa —a su vez— de la realidad práctica del vivir cotidiano.

Esta cultura queda concretada en el marco de las tres dimensiones a las que hacíamos referencia: la científica o el discurso teórico de los especialistas, recogido en los registros textuales y académicos; la administrativa o burocrática, presente en las normativas utilizadas por los gestores del sistema, mediante reglamentos y disposiciones legislativas; y, finalmente, la práctica o la actividad real del profesorado, concretada en una especie de tradición gremial de recursos e instrumentos de apropiación empírica. Los encuentros o desencuentros, resistencias y progresos, coherencia o disonancia entre este triángulo de perspectivas, resulta clave para explicar la calidad de los procesos educativos; no se alcanzará una cultura de innovación adecuada si no existe un entramado de relaciones sinérgicas entre las tres dimensiones citadas: academia, gestión administrativa y práctica docente; es decir, si se quiere personalizar: especialistas, gestores y enseñantes. Si cada uno de estos estamentos se orienta por su propia lógica y desatiende a las demás entraremos en absurdos pedagógicos, con lo que los cambios planteados en las innovaciones educativas no llegarán a modificar dicha cultura escolar, quedando en la epidermis del sistema; no seremos capaces, en el mejor de los casos, de traspasar la barrera de lo efímero para hacer sostenibles las innovaciones implementadas.

Al igual que ocurre con muchas de las reformas planteadas en el terreno educativo, aquellas propuestas innovadoras que no consiguen la convergencia de las tres perspectivas, no alcanzan sino una falsa sensación de cambio: no es suficiente que la investigación científica

de la academia se esfuerce en plantear idearios mediante sesudos discursos académicos si no se encuentran los instrumentos necesarios para traducir estos ideales a claves curriculares de la legalidad administrativa; además, como tercer elemento imprescindible, es absolutamente inexcusable contar con un compromiso férreo del profesorado, de los actores de la práctica, superando las inercias acomodaticias, asumiendo como propias las orientaciones curriculares marcadas por la normativa y trabajando en favor de su implementación en la realidad práctica de los procesos formativos.

Es, por tanto, en la vertebración de estas tres dimensiones pedagógicas en las que se debe situar la base para cimentar una “cultura de innovación”, capaz de acreditar la mejora de la calidad educativa. En cualquier caso, esta construcción debe ser apoyada por una serie de pilares o ejes de edificación donde descansar todo el peso de la estructura de reforma. Abordaré en el siguiente apartado algunos de ellos.

2. Principios para una innovación de calidad

La cultura de la innovación educativa, como advertimos, construida sobre la base de la interrelación de las tres dimensiones citadas (académicos, gestores y profesorado), debe apoyarse en una serie de pilares que refuercen la sustentabilidad de la estructura. Por razones de espacio, y dadas las limitaciones formales del trabajo presentado, me centraré en cinco aspectos considerados como algunos de los más decisivos para la consecución de este objetivo: la puesta en valor de la docencia, en la medida en que difícilmente se puede fomentar el compromiso con una educación de calidad si no hay una dignificación del oficio de enseñar; la importancia de la figura del profesorado como el elemento sustantivo de liderazgo docente; la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, con el centro como escenario privilegiado para envolver dicha cultura; la adecuada integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la incorporación de las instituciones de educación superior al desafío digital de las sociedades actuales, y, finalmente, la creciente importancia de la transferencia de buenas prácticas en el ámbito de la innovación.

Dedicaré un breve apunte a cada uno de ellos, destacando su oportuna colaboración a la hora de facilitar el correcto andamiaje estructural de esta cultura de la innovación docente.

2.1. La puesta en valor de la docencia universitaria

La construcción de una sólida cultura de innovación tiene como primer pilar de sujeción la puesta en valor de la docencia en el ámbito universitario. Y es que de las tradicionales misiones otorgadas a la enseñanza superior: docencia, investigación y transferencia de conocimiento, a las que deberíamos añadir la responsabilidad social universitaria, esta primera –la docencia– es la que menos predicamento ha alcanzado en la sociedad actual. Sin embargo, parece oportuno ser consciente de que la formación de las futuras generaciones es, debe ser, la misión fundamental, el elemento identitario por excelencia de las instituciones de educación superior.

Desde hace unos años sufrimos un proceso cada vez más profundo de minusvaloración de la docencia universitaria, favorecido, sin duda, por una corriente tecnócrata, defensora de una práctica perniciosa en la que lo que otorga valor y reconocimiento es la investigación, los sexenios, el nivel de impacto de las publicaciones, sean estas de mayor o menor prestigio; una dañina ideología de productividad mantenida por grupos de interés que utilizan la regulación de esa estructura de falsos incentivos para ejercer un poder omnímodo en el profesorado universitario y en las universidades, adjudicándose la legitimidad de decidir quién es buen o mal docente, quién cumple o no cumple, quién debe o no debe promocionar en la carrera académica. Este hecho ha conseguido, desgraciadamente, alimentar la existencia de un nuevo perfil: el de aquel profesorado obsesionado por los incentivos y que se afana únicamente en las tareas que le llevan a la consecución de los mismos, olvidando sus raíces identitarias como docentes, renunciando, en definitiva, a su compromiso con el proceso de aprendizaje, con una docencia de calidad en beneficio de sus estudiantes.

Estas políticas exportadas desde el ámbito de las ciencias experimentales, asociadas a modelos universitarios anglosajones, al escenario de *rankings*, olvida que pueden existir otros modelos de universidades (casos

comprobados en EEUU, Francia, Países Bajos...) más vinculados a la docencia que, sin renunciar a la investigación y transferencia de conocimiento, centran sus esfuerzos en el logro de una docencia de calidad. Quizás debamos plantearnos, como hace Galán (2013), ¿qué modelo de universidad queremos? y apostar por universidades “diferentes”, con porcentajes de dedicación distintos para las misiones de la educación superior, que no “indiferentes”, como ocurre ahora, al menos en algunos casos, para la función docente.

Sea como fuere, y más allá de apostar por la indiscutible sinergia entre docencia e investigación como dos realidades de una misma unidad (Tight, 2016), es necesario dignificar la función docente, alimentar la responsabilidad y el compromiso por formar cada día mejor a nuestros estudiantes. Y para esta tarea, resulta imprescindible devolver a las universidades aquel espíritu de un profesorado comprometido con el ejercicio de un liderazgo docente. Una vez más, la formación del profesorado, inicial y permanente, resulta una tarea inexcusable de responsabilidad institucional.

2.2. La formación y coordinación del profesorado

Otro de los pilares sobre los que debe descansar la cultura de innovación, tal y como ponen de manifiesto la práctica totalidad de informes nacionales e internacionales sobre la materia, es la correcta formación del profesorado y su compromiso con la mejora de la calidad docente. Sin formación, sin un profesorado proactivo a los cambios y a la adaptación constante a los nuevos contextos de complejidad e incertidumbre, no podremos, en ningún caso, aspirar a un adecuado progreso en la cultura innovadora.

Resulta curioso observar cómo el profesorado universitario es el único nivel del sistema educativo, al menos en el contexto español, y no supone una excepción en otros países europeos, que no tiene formación específica para ejercer la práctica profesional de la enseñanza. Gimeno Sacristán (2012, p. 36) lo denuncia de forma taxativa: “En los centros de formación del profesorado, por ejemplo, un profesor novel de psicología o pedagogía podría impartir docencia a futuros maestros y maestras sin saber cómo es un centro escolar”; o lo que es más grave,

continúa escribiendo: “el de didáctica de las matemáticas podría no saber cuándo enseñar a sumar. Y podrían carecer de estas habilidades a lo largo de su vida profesional y no pasaría nada. Es una profesión que resulta poco profesionalizada e insuficientemente orientada a la práctica”. Hoy por hoy, la vieja aspiración de un máster de formación inicial para todo el profesorado universitario, en el que obtuviera una formación pedagógica dirigida al oficio de enseñar, con suficiente bagaje didáctico y metodológico, independientemente del ámbito de conocimiento en el que imparta su materia, resulta una utopía, deseable sí, pero una utopía al fin y al cabo.

Esta circunstancia, profusamente denunciada, como vemos, contrasta con la situación de otras universidades europeas y americanas, caso de Harvard o Wisconsin (Flecha & Racionero, 2012), y otras situadas en el *top* de *rankings*, Stanford, Yale, Cambridge..., en las que todo el profesorado, sea de la categoría que sea, está obligado a realizar una formación variada que tiene por objetivo asegurar una enseñanza de excelencia, tanto en la formación disciplinar como en seminarios de investigación por departamentos o facultades, grupos de lectura con debates dialógicos interdisciplinarios sobre temas de actualidad e interés docente, jornadas de participación de profesorado y estudiantes, etc.

Bien es verdad que algunas universidades han tratado de paliar este déficit mediante una extensa formación permanente y alguna acción específica dirigida al profesorado novel que está en los albores de su carrera académica. Por lo que respecta a la primera, como ha sido nuestra intención desde la responsabilidad institucional que ocupamos, se ha huido de la acumulación de cursos aislados, a modo de recetas mágicas válidas para todo, ofrecidas de forma personal y centradas en la exposición de instrumentos metodológicos, las más de las veces de forma acrítica, y que, más allá de la eficacia, no favorecen en el profesorado la posibilidad de repensar su propia enseñanza; algunos han designado este modelo de formación con la metáfora de “píldoras de aprendizaje”, creyendo que su ingestión aseguraba —de facto— el conocimiento e implementación práctica de ese contenido. No por recibir mucha formación, aun cuando esté ligada a estos conceptos de cambio, el profesorado se convierte en innovador.

Resulta necesario, por el contrario, llevar a cabo una apuesta por la formación de equipos y proyectos colaborativos que impulsen la coordinación del profesorado y contaminen a toda la comunidad de esa sensibilidad especial hacia la cultura innovadora. Seguramente desde un exceso verbal, si quieren dudosamente respetuoso, pero sumamente clarificador, se ha hablado de “muerto el maestro, viva el equipo docente”. Y es que los esfuerzos personales y aislados, en este mundo globalizado e interconectado, sirven para muy poco. Desde esta perspectiva, en la convocatoria anual de Proyectos de Innovación Educativa (PIE) de la Universitat de València (Resolución de 3 de abril de 2017, del Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa, por las que se convocan ayudas para el desarrollo de los Proyectos de Innovación Educativa y Mejora de la Calidad Docente, www.uv.es/cfq/innovacio/convocatories) se ha priorizado como una de las líneas estratégicas fundamentales la apuesta por la coordinación del profesorado, tratando de contrarrestar la tendencia al individualismo, cuando no a la competitividad mal entendida, demasiado arraigada en el mundo universitario (Bolarín, 2016). Por ello, en el marco de los planes de mejora diseñados como consecuencia del seguimiento de los procesos de acreditación de las titulaciones, se destacan aquellos proyectos que impulsan la coordinación del profesorado, tanto horizontal (en una misma materia), como vertical (entre módulos pertenecientes a cursos diversos), y aun la apuesta por la interdisciplinariedad (grupos de profesores que trabajan en titulaciones distintas pero cercanas en la temática abordada).

Lo cierto es que no resulta sencillo, a pesar de la figura de la coordinación de curso y de titulación, regulada por la Reforma de Bolonia y el EEES, consolidar formas interdisciplinares de trabajo en equipo entre el profesorado universitario (Wall & Shankar, 2008). La ausencia de incentivos, tanto económicos como académicos, las reticencias del propio profesorado a mostrar ante las compañeras y compañeros su actuación en la práctica interior de aula, la falta de formación en metodologías adecuadas para el trabajo colaborativo, por qué no decirlo, entre otras situaciones, no ayudan a superar los obstáculos burocráticos de una estructura organizativa poco atenta a satisfacer las tradiciones a favor de recursos activos y proyectos cooperativos (Rué y Lodeiro, 2010).

Otra de las medidas adoptadas por algunas universidades al objeto de paliar los déficits formativos del profesorado, también llevada a cabo en la Universidad de Valencia, son los programas dirigidos a facilitar la incorporación del profesorado novel o principiante. Bien es verdad que ha sido en el ámbito de la educación primaria, tanto en Europa, con propuestas desde la Comisión Europea (COM, 2010), como en numerosos países iberoamericanos, caso de Chile (Boerr Romero, 2011), República Dominicana con el Programa INDUCTIO (Marcelo y otros, 2016), Colombia (Estrategia, 2010) o Argentina (Vezub, 2011), por citar algunos ejemplos, donde los programas de acompañamiento y mentoría para el magisterio principiante han sido más desarrollados en la realidad educativa, desde hace ya una década.

En el caso de las universidades, como decimos, de manera progresiva, se van adoptando este tipo de acciones formativas encaminadas a facilitar la integración en las tareas universitarias, tanto docentes como investigadoras y aun de gestión, ofreciendo herramientas para mejorar su práctica docente (trabajo en equipo, liderazgo, metodologías renovadoras, habilidades comunicativas, etc.), para valorar el contexto de productividad investigadora de una adecuada carrera académica y, como apuesta de futuro, ofreciéndoles algún principio básico de gestión de las políticas universitarias. En definitiva, se debe seguir resaltando que, sin una adecuada formación que posibilite la reflexión al profesorado de su propia práctica y la puesta en marcha de recursos encaminados a trabajar en proyectos cooperativos, no se conseguirá la construcción de una adecuada cultura de innovación en la enseñanza superior.

2.3. La participación y el centro como ejes privilegiados para la innovación

Y esta colaboración reclamada para el profesorado hay que hacerla extensiva a la totalidad de la comunidad educativa. La participación de todos los sectores (profesorado, estudiantes, gestores, personal de servicios, familias, organizaciones...) es otro de los requisitos imprescindibles para la consolidación de las políticas de innovación; de poco vale asegurar un compromiso férreo de algunos miembros de la comunidad si una mayoría de ellos mantiene la inercia de una resistencia sin cuartel, acomodada en sus prácticas tradicionales.

Preferimos pocas políticas innovadoras que alcancen a todas y todos, que no muchas acciones solo de unos pocos; de igual modo, apostamos por una reducida innovación colaborativa, que esta sea extensa, pero desvertebrada en el abandono de un egoísmo individual de pasiones innovadoras.

El compromiso del estudiantado con la cultura de innovación –significando otro de los colectivos claves en los procesos de formación– se presenta como un valor añadido al que no podemos renunciar. Una de las líneas estratégicas priorizadas en la convocatoria de proyectos innovadores en nuestra universidad es, sin duda, la participación con pleno derecho de todos los estudiantes, como el beneficiario principal de esas acciones innovadoras. Esto último no niega, en ningún caso, la necesidad del liderazgo de los docentes como el motor propulsor de esa cultura de innovación; participación de todas y todos bajo la dirección comprometida de un equipo docente, esa es la ecuación mágica de la innovación.

Esta participación comprometida de todos los sectores debe tener al centro o facultad universitaria como el escenario privilegiado para llevar a cabo los procesos de innovación. En la Universidad de Valencia, de los tres programas en los que dividimos la convocatoria anual de proyectos de innovación (PIE), el primero hace referencia a consolidar un plan de innovación en cada una de las 18 facultades que la componen. “El Programa A –podemos leer en su texto– está orientado a impulsar todas aquellas iniciativas desarrolladas por los Centros de la UV que estén vinculadas a la calidad docente, mediante la mejora de la coordinación entre las diferentes asignaturas de una titulación para dar respuesta a las deficiencias que se encuentren en las evaluaciones anuales de las Comisiones Académicas de Titulación, o bien para tratar de mejorar aspectos deficitarios que muestre el sistema de garantía interno de calidad (SIGC) de los títulos oficiales.” (www.uv.es/cfq/innovacio/convocatories).

2.4. Innovación, tecnologías y sociedad digital

El paradigma de cambio vertiginoso en el que están instaladas las sociedades del siglo XXI se evidencia de forma más patente, si cabe,

en el ámbito del conocimiento y su relación con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Apenas hemos necesitado un par de décadas para observar cambios profundos en el uso (y también en el abuso) de las nuevas tecnologías, hasta el punto de tener la sensación de que estamos entrando en una nueva era, una especie de “revolución tecnológica” sin precedentes y de consecuencias todavía imprevisibles para los modos de vida y comportamiento humano. Sea como fuere, lo cierto es que vivimos un proceso creciente e imparable de expansión de la virtualidad y que la digitalización (blogs, foros virtuales, wikis, mooc, webinar, gamificación, realidad aumentada, etc.) ha llegado al mundo educativo, sin duda, para quedarse.

También en el contexto universitario, las tecnologías emergentes deben entenderse como un recurso de e-innovación educativa para la mejora de la calidad docente (López Martín, Dias & Tiana, 2017). Esto no significa que su desembarco en los procesos formativos suponga, *per se*, buenas prácticas innovadoras (Gros, 2016; Selwyn, 2016), como se ha llegado a creer tiempo atrás, o que esta conectividad agote la totalidad de la innovación (Salinas, 2015, pp. 31-33), bajo el criterio de que no puede haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de alta tecnología, en una visión puramente tecnocéntrica (De Pablos, Área, Correa & Valverde, 2010) o de un uso exclusivamente instrumental. No se trata de actualizar el tradicional modelo de enseñanza basado en la mera transmisión unidireccional de conocimientos, bajo el prisma de una presencialidad, a menudo, obligatoria; tampoco de cambiar los textos por el monitor del ordenador, ni la pizarra por un instrumento electrónico, ni trasladar sin más los contenidos del aula física a la virtual. Es urgente la necesidad, por el contrario, de proponer reflexiones precisas para encontrar ciertos equilibrios imprescindibles que permitan afrontar los desafíos actuales, concretando buenas prácticas que pongan en valor el rendimiento pedagógico de las tecnologías.

Y es que no resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología en las aulas, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para invertir estos instrumentos en verdaderos

recursos educativos; como anota el profesor Cabero (2015), “nos hemos preocupado demasiado en utilizar las TIC bajo la perspectiva centrada en el docente, cuando deberíamos tender hacia una incorporación en modelos centrados en el alumno y la conectividad”. No faltan, asimismo, informes y estudios que denuncian que hoy en día se está produciendo una integración baja e irrelevante de las tecnologías en la educación, sin ningún tipo de eficacia positiva, con una aceptación acrítica, cuando no prestando un apoyo decidido a modelos pedagógicos ya trasnochados, a todas luces obsoletos (Área-Moreira, Hernández-Rivero & Sosa-Alonso, 2016, p. 80).

La cultura de innovación no puede renunciar al uso, que no abuso, de la moderna tecnología y de los recursos que propicia el incremento imparable de la conectividad. No obstante, hay que ser conscientes de que las desigualdades, la verdadera brecha digital no está en el acceso, ni en la cantidad de elementos utilizados; en la actualidad, la inequidad viene marcada por la calidad en el uso de dichas tecnologías.

2.5. Transferencia y sostenibilidad como retos irrenunciables de la innovación

Estas políticas de innovación, finalmente, tienen otro de los desafíos más notables en la transferencia y la sostenibilidad como requisitos imprescindibles para garantizar una adecuada construcción de la cultura de innovación, por la que se viene apostando desde el inicio de este trabajo. Es muy habitual utilizar la metáfora de los fuegos artificiales para evidenciar los peligros de la innovación: son muy explosivos al principio, levantan gran admiración en sus inicios, pero su fogosidad se desvanece de forma muy rápida; si queremos que las acciones de innovación perduren, se consoliden en el tiempo, tengan un carácter sostenible, resulta imprescindible crear espacios para socializar las buenas prácticas, compartiendo experiencias que nos lleven a visibilizar adecuadamente el impacto de la innovación docente.

No basta con ser conscientes de que aquellas innovaciones impuestas o prescritas desde arriba, marcadas de manera directiva por la oficialidad homogeneizadora, están condenadas al fracaso;

no parece suficiente trabajar por eliminar la percepción de parte de la comunidad universitaria de que los procesos innovadores están envueltos en una excesiva burocratización, que minimiza la eficacia de los mismos. Lejos de estas ideas, resulta urgente institucionalizar la innovación, lo que no significa otra cosa que integrar la totalidad de las acciones de cambio en una cultura de innovación, en cuya creación y afianzamiento se exige la complicidad de todas y todos. La extensión de buenas prácticas, más allá de los grupos minoritarios de fuerte compromiso, debe erigirse en una de las actividades indiscutibles de las instituciones universitarias, una de sus señas de identidad (Ricoy & Fernández-Rodríguez, 2013), siempre desde la cautela de que la docencia universitaria es eminentemente contextual y las mismas recetas no aseguran el éxito en todos los casos, ni en la diversidad de escenarios posibles.

En esta apuesta por la transferencia, resultan decisivos todos aquellos espacios susceptibles de posibilitar el intercambio de información y buenas prácticas. Jornadas, congresos, portales, redes, grupos estables de investigación, son algunas de las actividades encaminadas a la consecución de dicho objetivo. Son claros ejemplos, la Red de Innovación y Formación del Profesorado Universitario de las Universidades Públicas de la Comunidad Valenciana (<http://www.redifopucv.es>), fomentada desde la directriz del vicerrectorado o, por citar otra referencia, la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente (<http://www.ub.edu/reldido/>). Por lo que hace a los portales, cabe referenciar el Portal Innova (<https://sites.google.com/a/red-innova.net/web/>), creado en 2007 como fruto de la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Salamanca.

3. A modo de conclusión

Construir una cultura de la innovación docente constituye uno de los retos fundamentales de las universidades en estos inicios del siglo XXI, en el que hemos dejado atrás una sociedad tradicional e industrial para abrazar la llamada sociedad creativa y de la innovación. Una cultura que signifique la extensión de una actitud proactiva y positiva de toda la comunidad universitaria,

para trabajar de manera cooperativa al servicio de la mejora de la calidad educativa; una cultura que suponga no solo la integración de novedades metodológicas, sino la planificación y reflexión permanente para abordar los procesos y las acciones clásicas de la formación universitaria con un espíritu de cambio y renovación; una cultura de innovación, asimismo, entendida como un recurso para “aprender a desaprender”, a ser capaces de escapar de la rutina construida desde la inercia experiencial de cada cual.

Esta apuesta decidida debe construirse sobre la base de un entramado de relaciones coherentes y sinergias vertebradas entre las tradicionales dimensiones de la acción pedagógica (teoría, norma y práctica), en un escenario compartido de trabajo participativo entre sus máximos representantes: los científicos de la academia, los gestores de las administraciones políticas y los actores de los procesos formativos. La dignificación de la docencia universitaria, la formación del profesorado desde la exigencia del liderazgo docente, la participación comprometida de todos los sectores involucrados en la enseñanza, la apuesta por los centros como los escenarios privilegiados para su desarrollo, la reflexiva integración de lo virtual en los procesos de aprendizaje, o la sostenibilidad de las acciones de mejora mediante la creación de espacios de transferencia de buenas prácticas, suponen algunos de los pilares sobre los que comenzar la edificación de esta cultura de innovación.

En cualquier caso, todas estas directrices de conformación de una urgente e irremplazable cultura de la innovación docente, y otras más que pudiéramos haber abordado en este trabajo, no serán suficientes si no apostamos por una innovación más centrada en las personas que en los procedimientos, en el aprendizaje auténtico que en banales enseñanzas, en hacer la tecnología más humana y no solo al humano más tecnológico, en recuperar en toda su dignidad “el oficio de educar”.

Referencias bibliográficas

- Area, M., Hernández, V. & Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87
- Boerr, I. (2011). *Mentores y Novelas: Historias del Trayecto*. Santiago de Chile: Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa, OEI. Recuperado de www.oei.es/70cd/OEI-Mentores-2011.pdf
- Bolarín, M^a. J. (2016). La coordinación docente en la universidad: análisis de la situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 167-184.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.
- Cebrián, M. (Coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. (2010). *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistemáticos para profesores principiantes: manual para responsables políticos*. Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión Europea SEC-538. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook04I0_es.pdf
- De Pablos, J., Área, M., Correa, J.M. & Valverde, J. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con Tic*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (2015). Claves para reflexionar y promover la innovación docente en la universidad. En N. Ibarra Rius (Coord.), *Investigación e innovación en educación superior* (pp. 11-28). Valencia: Universitat de València.
- Escudero, J. M. y otros (2007). *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Murcia: SEPI, Facultad de Educación.
- Estrategia de Acompañamiento. Docentes Novelas*. (www.colombiaaprende.ed.co/html/micrositios/1752/articles-327885_recursos_I.pdf). Recuperado el 30 de marzo de 2017 de www.colombiaaprende.ed.co/html/micrositios/1752/articles-327885_recursos_I.pdf
- Flecha, R. y Racionero, S. (2012). *¿Por qué no lo hacen en Harvard o Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las universidades españolas?* Madrid: Graó.
- Martínez, J. B. (Coord.). (2012). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, Barcelona: Graó.
- Galán, A. (2013). Competitività e qualità universitaria: una sfida per contribuire al miglioramento del capitale umano. En G. Vittadini y A. Galán, (Eds.),

Dall'uniformità alla differenziazione. Le politiche pubbliche sull'università in Lombardia. Bologna: Il Mulino.

- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias: qué hay de nuevo.* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2012). *¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad?: Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas.* Barcelona: Graó.
- Gros, B. (2016). Tecnologías digitales e innovación educativa: retos de una relación inevitable. En J. M. MOMINÓ y C. SIGALÉS (Coords.), *El impacto de las TIC en educación: más allá de las promesas* (pp. 157-176). Barcelona: UOC Ediciones.
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- López, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social.* Madrid: Síntesis.
- López, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX.* Valencia: Universitat de València.
- López, R., Dias, P. y Tiana, A. (2017). E-innovación en la educación superior. *Comunicar*, 51, (en prensa).
- Marcelo, C. y otros (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168.
- Ricoy, M. C. y Fernández, J. (2013). Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la educación superior. Un estudio de caso. *Revista de Educación*, 360, 509-532.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (Eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas.* Madrid: Narcea.
- Salinas, D. (2015). ¿Y a eso lo llamamos innovación?... ¿Por qué? En N. Ibarra Rius (Coord.), *Investigación e innovación en educación superior* (pp. 29-40). Valencia: Universitat de València.
- Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* Cambridge: Polity Press.
- Tight, M. (2016). Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 293-311.
- Vezub, L. F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Universidad de Buenos Aires, 30, 103-24.
- Wall, S. & Shankar, I. (2008). Adventures in Transdisciplinary Learning. *Studies Higher Education*, 5(33), 551-565.