

LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN COMO EJES TRANSVERSALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESEARCH AND INNOVATION AS TRANVERSE AXIS IN HIGHER EDUCATION

Recibido: 28/05/2015

Aceptado: 30/11/2015

SIU FONG ACÓN ARAYA

Universidad Católica de Costa Rica

Resumen

Se presentan dos aproximaciones educativas relativas a la investigación e innovación en el contexto de la educación superior. En un primer plano, se proceden a discutir las acciones subsecuentes de un mundo globalizado tal y como lo propone Ángel Ruiz en el papel que cumple las universidades en el siglo XXI y se integran las perspectivas docentes y del estudiantado desde los postulados de los paradigmas humanistas y socioculturales, para dar cuenta de las características principales y funciones de estos actores en el ámbito académico. Asimismo, luego de profundizar en los sujetos y objetos investigadores e innovadores, se finaliza el escrito con los señalamientos que determinan las conexiones entre estos dos ejes para plantear la interrogante: ¿Todo proceso de innovación tiene que apoyarse en un proceso de investigación?

Palabras clave: investigación educativa, innovación, educación superior, ejes transversales, globalización.

Abstract

Two educational approaches related to research and innovation in the context of higher education are present in this paper. In a foreground, discussions proceed of subsequent actions of a globalized world as proposed by Angel Ruiz on the role that universities have in



the XXI century and the teachers and students perspectives are integrated from the tenets of humanistic and sociocultural paradigms to account the main features and functions of these actors in the academic scope. Also, after delving into the researchers and innovators subjects and objects, the paper ends with remarks that determine the connections between these two axes to set the query: Does every process of innovation need to be supported by an investigative process?

Keywords: educational research, innovation, higher education, transverse axis, globalization.

Introducción

La educación en términos generales ha sido concebida como el agente conductor en “el progreso social, para cultivar destrezas, valores y crear protagonistas...está llamada a ser el principal instrumento para crear la clase dirigente de la nueva era” (Ruiz, 2001, p. 158). Partiendo de esta premisa, es preciso comprender la función de un sistema educativo como el medio para generar mejores prácticas en alusión a los retos sociales que han demarcado una variedad de paradigmas y perspectivas de estudio, generando la necesidad de comprenderlas desde las diferentes dimensiones que integra la educación. En el proceso de adaptación social en la que se encuentra la educación, es preciso incluir la investigación y la innovación para dejar de lado a la educación centralista,

transmisora, seleccionadora e individualista que ha caracterizado a la educación superior (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente, 2004).

Al referir el concepto de investigación educativa, se entiende el mismo como el “conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios y evaluaciones” (Latapi, 1994., citado por Ramírez, Suárez y Ortega, 2010, p. 2). Por otra parte, la innovación se relaciona con:

Un proceso que consiste en incorporar algo nuevo, se puede caracterizar como un cambio creativo y duradero en cualquier nivel de las prácticas educativas, que se realiza de manera intencional, que produce modificaciones profundas

en el sistema de generación y transferencia de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la articulación de la participación de los agentes y que mejora la calidad de algún aspecto significativo del hecho educativo (Ramírez, Suárez y Ortega, 2010, p. 1).

En relación a esto, UNESCO (2006) afirma que es posible entender un modelo innovador como el que:

(...) contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos. Algo es innovador inserto en determinado contexto y momento histórico. De esta forma, los modelos seleccionados son innovadores dentro de un sistema educativo concreto en la actual realidad de la formación docente. Por tanto, las características que definen a un modelo como innovador en un país, no lo es tanto en otro (p. 15).

Partiendo de lo anterior, a la profesionalización docente, le correspondería abordar la investigación y la innovación para enriquecer el pensamiento pedagógico del mismo y para mejorar los procesos y competencias

didácticas. Además, que al investigar utilizando como medio conductor la innovación será posible generar conocimientos relevantes para fundamentar, ajustar, redirigir y generar acciones necesarias de la acción innovadora.

Aunado a lo anterior, la investigación y la innovación en la praxis han permitido identificar un significado casi absoluto para algunos países, tanto así que potenciar estos dos procesos es cada vez más relevante. Es por esto, que se ha colocado a la educación superior dentro de un escenario histórico y cultural (Ruiz, 2001, p.158).

De esta manera, ha sido posible afirmar que la determinación de paradigmas socioculturales, han permitido posicionar a la educación superior en los diferentes ámbitos del saber. A esto, autores como Vygotsky han especificado procesos como las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, concepto de zona de desarrollo próximo, las relaciones entre conceptos espontáneos y científicos y otras ideas que han sido objeto de estudio de investigadores del Oriente y Occidente donde se señala que:

la apropiación de saberes, por parte de educandos, es una actividad esencialmente creativa, innovadora y original que permite que, tarde o temprano, los saberes, artefactos y tecnologías sean enriquecidos, parcial o totalmente, por el influjo de las nuevas generaciones, lo cual alterará el proceso de acumulación sociohistórica (Hernández, 2002, pp. 231-232).

Así pues, los procesos de la educación superior han sido tratados partiendo de múltiples concepciones donde la importancia de potenciar a la investigación y a la innovación están en estrecha relación con un mundo globalizado que no está sujeto a una sola premisa, sino que por el contrario van adaptándose y actualizándose a una escala y diversidad más amplia donde las posibilidades de comunicación mundial son mayores.

Cabe remarcar que, la pluralidad en los contextos culturales han permitido que la educación superior se ajuste a un quehacer que no solo corresponderá a una sola disciplina sino a varias a la vez. Seguido a esto, el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la*

educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (Delors, 1996), hace un énfasis en:

la importancia del intercambio de docentes y de la asociación entre instituciones de diferentes países, que aportan un valor añadido indispensable a la calidad de la educación y, al mismo tiempo, a la apertura de la mente hacia otras culturas, otras civilizaciones y otras experiencias (p.28).

Entonces la evidencia mostrada, permite recalcar la necesidad del estudio de los procesos de educación superior desde una óptica que incluya no sólo a un sistema público o privado de educación sino que más allá de eso, a la generación de conocimiento vinculado con el quehacer docente en un contexto generalizador.

Reflexiones del contexto social y político de la educación superior

A propósito de la perspectiva de la formación del profesorado, también se ha insistido en la preparación para crear proyectos innovadores y desarrollar investigación. El último informe de la UNESCO sobre la educación, elaborado por Delors (1996), establece que “dada la

importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación” (p. 172).

Dado lo anterior, se han realizado desde diferentes escenarios experiencias de formación que van de la mano a la evaluación de programas para la especialización de las áreas de investigación e innovación. Algunos ejemplos de estas experiencias lo constituyen: a) El Centro de Formación de Docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en Colombia, que ha tenido como pilares a la docencia, investigación y proyección social, b) La Universidad de Arte y Ciencias Sociales en Chile, al poseer un enfoque innovador su plan de formación, c) La Universidad Nacional de General Sarmiento, en Argentina la cual posee los ejes de la investigación, la docencia y la acción con la comunidad en su planteamiento renovador de la educación, d) Brasil, en el Estado de Minas Gerais que ha optado por que optado por tres modelos institucionales de formación de docentes de la Pontificia Universidad de Católica de Minas Gerais (PUCMG) y la Universidad

Federal de Minas Gerais (UFMG), e) La Universidad Humboldt de Berlín y f) Universidad Profesional STOAS, en Holanda (UNESCO, 2006). Los planes mencionados, corroboran la importancia de enmarcar dentro de un contexto nacional e institucional a la docencia, la investigación y la innovación.

Además, en materia de investigación Ruiz (2001) señala que “los países en desarrollo la investigación se ve relegada, aunque debe reconocerse que en los países más desarrollados se ven relegadas más bien las tareas docentes” (p. 192). Lo que este autor demuestra en su tesis es que la investigación no es un quehacer propio de las universidades sino que ha sido el sector productivo (industrializado) el que ha tenido mayor alcance si se hace mención a los productos en investigación como ha sido el caso de países como Estados Unidos, Alemania Francia donde la mayoría de los científicos están ubicados en el sector productivo, diferente a países como Grecia, España, Argentina, México y Turquía que han destinado una fracción mayor a la inversión en investigación del sector de la educación superior (Ruiz, 2001, p. 193).

Desde esta perspectiva, el papel de las universidades debe ser estratégico según las necesidades de cada país y deberá por lo tanto asumir la educación superior algunas tareas ligadas al sector productivo para que de esta manera sea posible lograr un mayor impacto en las naciones.

Dado lo anterior, se propondría un sistema de educación superior donde sea posible afrontar las demandas del sector industrial en el sector educativo. Es decir, mediante prácticas profesionalizantes el educando se adentraría en el binomio de educación-comercio.

Sujetos investigadores y objetos de investigación

En el siglo XXI, las universidades figuran el medio transformador de las nuevas sociedades del conocimiento que son reguladas por la economía mundial, según la globalización de los mercados.

Por esta razón, la universidad no se contempla como:

un mero transmisor del conocimiento, función que tradicionalmente ha venido manteniendo desde sus más

antiguos orígenes, sino que es un órgano más que participa en la producción y difusión de aquel, alineándose con otras instituciones de carácter investigador, financiero e industrial (laboratorios, consultorías, corporaciones, empresas) en respuesta a las necesidades de la industria y del mercado laboral (Gibbons, et al., 1994, pp. 137-40 y 151-2., citado por Kindelán, 2013).

Por esta razón, el binomio de investigación y enseñanza son considerados parte de la transformación de este sistema educativo, donde los estudiantes son responsables de la construcción de su conocimiento en relación a sus necesidades, intereses y demandas laborales. Es decir, el individuo participa de forma activa en la construcción de destrezas, habilidades y competencias que le permitan ejercer de manera más funcional su adaptación al medio tecnológico y organizativo de la época actual.

La aseveración anterior, tiene estrecha relación con los postulados de un paradigma humanista, el cual sostiene que “la educación se debería centrar en ayudar

a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser” (Hernández, 2002, p. 106). Y de esta manera, sea posible ajustar los métodos de enseñanza.

Así, frente a la problemática de enfatizar qué resaltar y qué priorizar en la educación superior, se involucran de igual manera los métodos de evaluación que tienen que ver con los cambios y formas de los docentes para realizar esta acción. Lo que supondría hablar desde esta línea de discusión de una evaluación por competencias que evaluaría el logro alcanzado por un estudiante, por lo tanto como lo establecen los autores Bozu y Canto (2009) se valoraría “el proceso de aprendizaje, en el que interfiere el contexto, la motivación, el desarrollo cognitivo” (p. 95) del estudiantado.

De esta manera, se alcanzaría por parte del docente universitario un papel más activo y con mayor dedicación en tiempo y recursos. Tal y como lo señala Hernández (2002), se trataría de “ayudar a los estudiantes a explorar y a comprender de un modo más cabal lo que es su persona y los significados de su experiencia” (p. 106). Con ello, se podría visualizar el proceso de aprendizaje del estudiantado de

manera más vivencial y subsecuente a las demandas de su entorno.

Por otra parte, en relación con la labor docente, la misma ha sido dividida de la investigación pese a la discusión generada por debates académicos, lo que ha ocasionado que estos actores no se sientan ni comprometidos o motivados a realizar actividades de investigación que trascienda la dirección de trabajos finales de graduación de grado, pregrado o posgrado. En este mismo orden, se señalaría la necesidad de generar competencias docentes y de investigación, tal y como lo propone Orantes (2014) al presentar una propuesta española orientada a desarrollar en el profesor universitario competencias como:

planificar el proceso enseñanzaaprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios, ofrecer información comprensible y organizada, manejar las nuevas tecnologías de la información, diseñar la metodología y organizar las actividades que se deben realizar, mantener comunicación y relacionarse con los alumnos y tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo (p.53).

Por otra parte, Guerrero (2007) elaboró otro listado en el que se enmarcan las competencias laborales sobre las que se fundamenta la formación para la investigación a partir de la experiencia de la Universidad Católica de Colombia (Tabla 1). Las competencias enlistadas por este autor, contemplan las áreas que se consideraran prioritarias para potenciar la práctica docente universitaria.

Tabla 1

Competencias laborales en la formación para la investigación de la

| Competencia | Tipo de competencia |
|-------------|---------------------|
|-------------|---------------------|

-
- Toma de decisiones Intelectual
 - Creatividad
 - Solución de problemas

-
- Comunicación Interpersonal
 - Trabajo en equipo
 - Liderazgo

-
- Gestión de la información Organizacional
 - Gestión y manejo de recursos
 - Responsabilidad ambiental

-
- Identificar, transformar e innovar procesos y procedimientos Tecnológica
 - Usar herramientas informáticas
 - Crear, adaptar,
-

Universidad Católica de Colombia

apropiar,

manejar y

- transferir

tecnologías

- Elaborar modelos

tecnológicos

Nota: Adaptado de Guerrero (2007).

Es así, como desde diferentes perspectivas de formación se ha incorporado la planificación, la gestión efectiva, la organización y la implementación de tecnologías como aspectos en común al mencionar las competencias docentes en investigación.

Ahora bien, ciertamente la formación universitaria ofrece el desarrollo de competencias y conocimientos generales sobre las cuales se fundamenta la generación de competencias específicas en investigación, desarrollo e innovación (Guerrero, 2007). Pero el conocimiento en estas competencias, no pueden profundizarse sino hasta

- Orientación

Personal ética

- Adaptación al cambio

que la práctica profesional empiece a entrever las demandas del mundo laboral.

Siguiendo el continuo de la generación de competencias y de la formación de los programas académicos, se han implementado actividades de investigación y programas transversales en las universidades, tales como: clubs de investigación, depositarios de investigación, semilleros de investigación, jornadas de coloquios para difundir investigación empírica y bibliográfica y otras acciones con el propósito de “identificar y reafirmar la vocación investigativa en general o para reafirmar la vocación investigativa en un campo o área específica. Como estructura primaria para la construcción de comunidades investigativas” (Guerrero, 2007, p. 191). Siendo así la universidad, el ente propulsor de la formación, difusión y desarrollo de investigación.

¿Los docentes son buenos investigadores?

Considerando los criterios antes expuestos, surge un mito, el cual plantea que los “buenos” docentes son “buenos” investigadores, esta aseveración sería correcta más bien si se estableciera que un docente altamente calificado en su labor es bueno en su acción porque investiga y al hacerlo amplia y actualiza su conocimiento. Lo anterior, partiendo del que el docente es experto en su disciplina y cumple con los requisitos para enseñarla (Orantes, 2014).

Autores como De Miguel (2003., citado por Orantes, 2014) refutan la tesis de que no existen estándares que determinen la calidad del docente. Sin embargo, este autor constata que la labor docente puede ser valorada a través del desempeño y pertinencia de las distintas labores y roles que el docente realice en su gestión académica. Dado lo anterior, Orantes (2014) coincide con De Miguel (2003) en que “todo lo expuesto implica que cada vez es mayor la exigencia de un desempeño eficaz e innovador” (p. 55).

Aunado a lo anterior, se supondría que la formación de

docentes investigadores debería ser capaz de formar y transformar a estudiantes de forma crítica, reflexiva, activa y con capacidad de modelar aptitudes en los mismos. De ahí que, toda interacción entre docente y estudiante sea el medio para construir conocimiento (Orantes, 2014). No obstante, autores como Pirela y Pritero (2006) coinciden en que:

...la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos, debe ser capaz de generarlos, a través de la conformación de ideas, la práctica de la innovación y su aplicación para la propensión de cambios por medio de la intervención de la realidad social (p. 56).

Finalmente, la afirmación anterior, tendría impacto en la medida en que se constate el compromiso por parte del profesorado, para velar por el cambio social. Desde esta línea de propuestas educativas, los “foros culturales” (Bruner, 1988, citado por Hernández, 2002), entendidos como “los espacios en que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten,

parten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares” (Hernández, 2002), podrían aproximarse a la necesidad de generar centros de estudio con proyección social y con carácter investigativo, sin dejar de lado la contextualización sociocultural del objeto de estudio.



Supuestos del sujeto innovador y el objeto de innovación

De forma paralela al estudio de la investigación en contextos de educación superior, la innovación se considera parte de ese proceso de desarrollo científico.

Al estudiarse el concepto de innovación, se da una aproximación a “la introducción de algo nuevo que produce mejora, pero se trata de avances en aspectos sustanciales del objeto de innovación, no de modificaciones superficiales o de simple adopción de “novedades”, por ello, no cualquier cambio constituye una innovación” (Moreno, 2000). Es decir, producir avances en términos de mejora y actualización sería parte de la intencionalidad de la aplicación de este concepto.

Además, al considerarse la innovación no necesariamente se trata de abordar algo que es inédito, novedoso u original, sino que incurre a una premisa superior donde la transformación de conocimiento se convertiría en el foco de atención. Es decir, se trata de replantear acciones que han sido utilizadas en otros momentos o contextos de manera que “se

concreta en una serie de acciones estructuradas con cierta lógica y orientadas a producir cambios relevantes...” (Moreno, 2000, p. 24) en la práctica docente.

Desde esta perspectiva, innovar en docencia implica tres condiciones en el ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora (Zabalza, 2004, p. 120). La apertura tiene que ver con la capacidad de flexibilizar procesos académicos en alusión a la adaptación de los roles que ha ejercido el docente (pasiva o activamente) en los centros de estudio. Por otra parte, la actualización hace mención a la conexión que se realice entre teoría y recursos (tecnológicos y didácticos). Es decir, se opone al estancamiento, a la obstrucción para generar conocimiento y al desconocimiento del progreso disciplinar. Y por su parte, la mejora involucra un compromiso en el plano social que apunta hacia una educación superior de calidad (Zabalza, 2004, p. 120). Se han realizado diversas discusiones acerca de lo que amerita el término de calidad en educación, pero por efecto del foco de interés de este escrito, no se profundizará en esta temática.



Otro aspecto ligado a la innovación es la documentación y la evaluación de acciones, ya que todo proceso que anuncie cambio debe acompañarse de un registro permanente que detalle las mejoras que se puedan derivarse de un progreso científico. A esto, Zabalza (2004) especifica una serie de justificantes que argumentan esta cuestión:

- a) La existencia del documento escrito obliga a “pensar por adelantado” todo el proyecto. Es decir uno tiene que tener una visión general (aunque en esta fase sea una visión esquemática y abierta a cambios durante su desarrollo) de todo el proceso.
- b) La existencia del documento convierte la iniciativa en algo público y que puede ser compartido.
- c) La existencia del documento escrito permite confirmar tanto la coherencia como la viabilidad del intento.
- d) La existencia de un documento escrito constituye una especie de “compromiso formal” sobre el desarrollo de la actividad propuesta (p. 121).

Dado lo anterior, se avala la generación de escritos que formalicen lo que se entenderá por proyectos en el área de innovación.

También, la innovación debería proponerse en las universidades desde la practicidad, lo que significa que debe ser planificada de manera tal, que sea viable su puesta en práctica.

Al definir desde otro paradigma a la innovación, se identifica que el objeto de evaluación de la misma comprenderá la dinámica de la interacción entre docentes y estudiantes en relación a una tarea o actividad de aprendizaje para poder adaptar las intervenciones docentes al proceso de construcción de conocimiento del estudiantado (Mauri, Coll, y Onrubia, 2007). En dicha interacción se involucran las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las cuales han propiciado entre naciones la adecuación de un lenguaje común y una posible canalización de los medios para comunicar los avances y nuevos esquemas sociales.

Mauri, Coll, y Onrubia (2007) señalan que para evaluar la calidad de la innovación en espacios educativos, se deben considerar un conjunto de

dimensiones para tal efecto, entre ellas se anota que:

1. El diseño de una propuesta de innovación, coherente con los criterios de calidad de la docencia.
2. El desarrollo de formas de actividad conjunta de profesor y alumnos que permitan al primero, prestar ayuda educativa ajustada a la elaboración del significado y a la atribución del sentido que lleva a cabo el segundo.
3. Diversas formas de actividad conjunta de profesor y alumnos donde sea posible prestar ayuda educativa ajustada al desarrollo de la autonomía y de la autorregulación del aprendizaje del alumno.
4. Uso del trabajo cooperativo como instrumento educativo y de apoyo al aprendizaje de los alumnos.
5. Implementación de las TIC como mediadoras de la ayuda educativa ajustada del profesor al aprendizaje del alumno y entre alumnos (p.6).

Llegado a este punto es posible remarcar que la innovación se visualiza como una serie de supuestos que aplicados a la educación favorecen la coyuntura del

avance tecnológico y de las prácticas docentes.

Los argumentos hasta aquí, mencionados bastan para sugerir cómo la investigación y la innovación han sido partícipes del movimiento transformador en la educación superior. Por lo tanto, la reflexión en torno al estudio de estos aspectos se considera pertinente para efectos del desarrollo de los siguientes apartados.

El sentido de la investigación e innovación en el papel del docente de educación superior

Esta sección inicia con la interrogante: ¿todo proceso de innovación tiene que apoyarse en un proceso de investigación?

Si bien se han generado diversos debates acerca de la inclusión de la investigación y la innovación en los contextos de educación superior, poco se ha determinado acerca de los significados y consecuencias que descende de estos dos elementos.

Dentro del plano de la educación superior, la investigación ha fungido como ente activo en el desarrollo de naciones y la innovación como facilitador de

productos tecnológicos en el campo de la ciencia y la producción. De ahí, que surge la necesidad de crear “centros investigadores que se miden por su productividad en cifras y estándares internacionales (aquí se sitúan principalmente las llamadas “universidades de investigación” en alianza con la industria y mayormente financiadas por ésta)” (Kindelán, 2013, p. 31)

Desde este contexto, Kindelán (2013) afirma que es lógico plantearse hacia dónde se dirigen los esfuerzos de cada institución al tener que sopesar una y otra actividad en la configuración de su estructura y organización interna, del mismo modo que se plantea hacia dónde se dirigen actualmente las prioridades del profesorado en este proceso de cambio.

Tal es el efecto, que las universidades viven una dinámica de intensa competición entre ellas y con otros organismos públicos o privados a fin de extraer un beneficio económico de su investigación o de la investigación financiada externamente, y revalorizar así su estatus en el contexto internacional (Gibbons et al., 1994, citado por Kindelán, 2013).

Las aseveraciones anteriores, demuestran algunas de las problemáticas que poseen las universidades de Costa Rica, donde la principal dificultad para generar investigación radica en la escasa fuente de recursos económicos de universidades privadas y en algunos casos de los sistemas públicos de educación superior, lo que limita al profesorado en su pretensión de expandir sus labores de docencia.

Por esta razón, tal y como lo señala Orantes (2014) los retos de la sociedad actual radican en:

aumentar los programas de formación para la investigación científica, apoyar a todas las instituciones de educación superior con programas de financiamiento anual que permitan desarrollar proyectos pertinentes en la investigación básica, la investigación aplicada y la investigación para el desarrollo, procurando la innovación y vinculación con el sector industrial, como factor de desarrollo nacional. Además, aumentar la publicación científica por medios arbitrados, que visibilicen la producción e

innovación del conocimiento, cuyos destinatarios son la comunidad académica y científica, entre otros, además de abonar al perfil de la institución y del profesor (docente investigador), que son carta de presentación a la hora de solicitar cooperación para proyectos de investigación y/o cooperación (p. 59).

Los retos antes mencionados constituyen pautas de posibles propuestas que subsanen la necesidad de generar investigación pero no necesariamente son viables al ponerlas en acción, debido a los aspectos que han sido recapitulados.

Por ende, se necesita el desarrollo de propuestas transformadoras en los docentes que permitan favorecer los procesos de adaptación a los constantes cambios sociales, políticos, económicos y culturales desde la noción de una sociedad educativa.

Discusión

En las instituciones de educación superior se realiza investigación. Sin embargo, para el caso de países latinoamericanos el impacto de la misma no es tan significativo como lo puede ser en los centros de estudio de países en

desarrollo, ya que el auge de su inclusión en el mundo globalizado depende de los recursos económicos y políticos de estas naciones. Esto se ha visto reflejado en las estadísticas de las publicaciones realizadas por país donde sobresalen numerosas investigaciones en países desarrollados, donde la investigación y la innovación son parte de los procesos formadores del docente.

Algunas instituciones ya se encuentran trabajando en acciones de fortalecimiento institucional como requisito para la acreditación de carreras (calidad institucional), otras en cambio deberán aumentar sus esfuerzos para contribuir a la ciencia.

Es de esta manera que, se han formulado discusiones tales como las elaboradas por Rodríguez y Castañeda (2001) acerca de las prácticas docentes donde se enfatiza:

...entre lo macro y lo micro, y entre el saber sobre educación y el saber educativo. Frente a la importancia que todos los documentos, tanto teóricos como de política, señalan a la innovación y la investigación adelantadas por los docentes en ejercicio, y la urgencia de formar a

los profesores en las competencias para generar conocimiento pedagógico y educativo, no existen condiciones reales para llevar a cabo estas labores en las universidades y en las escuelas. De otra parte, los trabajos que dan cuenta de la participación de los profesores en innovaciones o en investigaciones centran su mirada en las prácticas mismas, en sus procesos y resultados, pero ocultan las condiciones en las cuales estos proyectos se adelantan y la reflexión sobre los sujetos que las llevan a cabo (p. 138).

Para concluir, luego de revisar los puntos expuestos se destaca como indispensable que los docentes asuman el compromiso social de generar investigación y adaptar sus prácticas

docentes desde las formulaciones de la innovación y desde este punto de partida, sobresalen los cuestionamientos acerca de: ¿qué conocimiento deben producirse?, ¿cuáles condiciones son las que se requieren para originar un conocimiento de carácter 'profesional' y ético?, ¿están dispuestas las autoridades, los intelectuales y las universidades a participar junto a los docentes en la construcción de un estatuto que dé carta de ciudadanía a la actividad investigadora e innovadora de los docentes? (Rodríguez y Castañeda, 2001). Para dar respuesta a esas interrogantes, sería preciso iniciar con la puesta en práctica de un proyecto de investigación que incluya a la innovación en los procesos de educación superior como un eje transversal.

Referencias

- Bazu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, (2), 87-97.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid, España: Ediciones UNESCO.
- Guerrero, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta colombiana de psicología*, 10, (2), 190-192.

- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. (1^{era} Ed.). México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana.
- Kindelán, M. (2013). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza–investigación en la universidad del S. XXI. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 27-45.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007) La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-11. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Moreno, M. (2000) Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica* 17, 24-32.
- Orantes, B. (2014). Retos en la formación para la docencia-investigación. *Revista entorno*, 55, 51-62.
- Pirela De Faria, L., y Pritero de Alizo, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22 (50), 110-121.
- Ramírez, M., Suárez, L. y Ortega, P. (2010). *A las investigaciones sobre las innovaciones educativas para la profesionalización docente en el IPN*. México: Universidad Autónoma de México.
- Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente (s.f.). *Nuevos Retos de la Profesión Docente*. II Seminario Internacional RELFIDO. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, J. y Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista iberoamericana de educación*, 25, 103-146.
- Ruiz, A. (2001). *El siglo XXI y el papel de la Universidad: una radiografía de nuestra época y las tendencias en la educación superior*. (1ra Ed.) San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

UNESCO. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina Y Europa*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 7, 113136.