

Innovación Educativa en la Universidad: Tipologías, Modelos Teóricos y Prácticas Transformadoras desde una Perspectiva Sistémica y Cultural

Educational Innovation in the University: Typologies, Theoretical Models, and Transformative Practices from a Systemic and Cultural Perspective

**Dr. Guadalupe Martínez Herrera; Dr. Juan Manuel Chávez Escobedo & MAE
Juan Guadalupe Martínez Macías**

Resumen. El artículo analiza la innovación educativa en la universidad como un proceso complejo, sistémico y cultural, alejado de visiones reduccionistas centradas en la técnica. A través del estudio de tipologías —curricular, didáctica y tecnológica— y de modelos teóricos como los de Rogers, Fullan y Zabala, se argumenta que innovar implica transformar sentidos, estructuras y vínculos dentro de la institución. Asimismo, se exploran prácticas docentes innovadoras —como el diseño de experiencias significativas, el uso pedagógico de tecnologías emergentes y la evaluación formativa— que, al estar arraigadas en la reflexión crítica, se constituyen en verdaderos motores de cambio. La innovación, en este marco, no se impone ni se decreta, sino que se construye colectivamente desde el compromiso ético, la escucha y la cultura institucional.

Palabras clave. Innovación educativa, universidad, modelos teóricos, prácticas docentes, transformación cultural

Abstract. This article examines educational innovation in universities as a complex, systemic, and cultural process, distancing itself from reductionist views focused solely on technique. Through the analysis of typologies—curricular, didactic, and technological—and theoretical models such as those by Rogers, Fullan, and Zabala, it argues that innovation requires transforming meanings, structures, and relationships within the institution. The paper also explores innovative teaching practices—such as designing meaningful learning experiences, pedagogical uses of emerging technologies, and formative assessment—that, when grounded in critical reflection, become genuine drivers of change. Innovation, in this framework, is not imposed or decreed; it is built collectively through ethical commitment, active listening, and institutional culture.

Keywords. Educational innovation, university, theoretical models, teaching practices, cultural transformation

Introducción

Prendes Espinosa (2020) sostiene que hablar de innovación educativa implica mucho más que describir métodos novedosos o incorporar tecnología al aula: es, en esencia, una forma de reconfigurar el sentido profundo del acto educativo. En las últimas décadas, las universidades han transitado por una tensión constante entre preservar estructuras tradicionales y responder a las exigencias de un entorno cambiante, interconectado y culturalmente diverso. Frente a este dilema, la innovación emerge no como una solución técnica, sino como una apuesta ética, sistémica y cultural sobre cómo formar a las nuevas generaciones.

A lo largo de este artículo, se exploran distintas tipologías de innovación —curricular, didáctica y tecnológica— así como los modelos teóricos que permiten comprender sus dinámicas, tensiones y posibilidades. Como plantean López-Larios, Estévez-Nénninger y González-Bello (2022), innovar no es repetir fórmulas, sino interpretar el cambio desde una lógica relacional que implique liderazgo pedagógico, compromiso institucional y un profundo conocimiento del contexto. La innovación se presenta, entonces, como un proceso complejo que requiere transformar no solo las prácticas, sino también las creencias, los vínculos y las estructuras que las sostienen.

Desde esta perspectiva, el presente análisis se enfoca en entender la innovación educativa como una práctica situada, atravesada por factores estructurales y simbólicos que actúan tanto como impulsores como resistencias. Se argumenta que solo una mirada crítica, sensible y colaborativa puede permitir que el cambio educativo sea verdaderamente sostenible y significativo (Guío Romero, Pintor Chávez & Gómez Zermeño, 2015; Vargas Colmenares, 2019; Olvera González & Fernández Morales, 2021).

TIPOLOGÍAS DE INNOVACIÓN: CURRICULAR, DIDÁCTICA, TECNOLÓGICA

Prendes Espinosa (2020) señala que la innovación educativa puede ser comprendida como un proceso multiforme, cuya expresión concreta depende de

múltiples factores: el nivel educativo, la cultura institucional, los recursos disponibles y, sobre todo, las necesidades reales de quienes enseñan y aprenden. En ese marco, es posible identificar diversas tipologías de innovación, entre las cuales destacan la curricular, la didáctica y la tecnológica. Estas dimensiones no actúan de forma aislada; por el contrario, se entrelazan en una red de transformaciones que afectan el sentido mismo del quehacer educativo.

De acuerdo con lo planteado por López-Larios, Estévez-Nénninger y González-Bello (2022), la **innovación curricular** implica repensar no solo los contenidos que se imparten, sino también las estructuras, secuencias y lógicas que organizan el conocimiento dentro de un plan de estudios. No basta con incorporar nuevos temas o reorganizar asignaturas: innovar el currículo requiere poner en cuestión los supuestos epistemológicos que lo sustentan, así como su pertinencia social y cultural. Esta forma de innovación demanda una visión crítica y proyectiva que permita adaptar el currículo a los desafíos actuales sin perder profundidad ni coherencia académica.

En cuanto a la **innovación didáctica**, Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeno (2015) destacan que se refiere al rediseño de las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes, fomentar la participación activa del estudiante y generar entornos más significativos. Esta forma de innovación no depende tanto de la tecnología como de la creatividad y reflexión del docente. Implica experimentar con metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida o las simulaciones, pero también transformar la manera en que se concibe la evaluación, la retroalimentación y la relación docente-estudiante.

Por su parte, Vargas Colmenares (2019) subraya la creciente centralidad de la **innovación tecnológica**, particularmente en contextos como el postpandémico, donde las herramientas digitales han adquirido un protagonismo inesperado. Esta innovación se expresa en la incorporación de plataformas virtuales, recursos interactivos, inteligencia artificial y sistemas de gestión del aprendizaje que

reconfiguran los espacios, tiempos y modalidades educativas. Sin embargo, como advierte el autor, la tecnología por sí sola no garantiza la innovación: es el uso pedagógico, crítico y contextualizado de estos recursos lo que determina su verdadero impacto transformador.

En síntesis, las tipologías de innovación —curricular, didáctica y tecnológica— ofrecen marcos analíticos útiles para comprender las múltiples formas en que las universidades intentan responder a los desafíos de un mundo en cambio. Pero más allá de sus diferencias, todas ellas coinciden en una premisa fundamental: innovar no es solo introducir novedades, sino revisar el sentido profundo de la educación y atreverse a transformarlo desde sus cimientos (Prendes Espinosa, 2020; López-Larios et al., 2022; Guío Romero et al., 2015; Vargas Colmenares, 2019).

Modelos teóricos de innovación: Rogers, Fullan, Zabala

Comprender la innovación educativa como fenómeno complejo requiere apoyarse en marcos teóricos que ayuden a desentrañar sus fases, resistencias y condiciones de éxito. No se trata únicamente de aplicar estrategias nuevas, sino de interpretar el cambio como un proceso cultural, pedagógico y organizacional. En este sentido, los modelos de Rogers, Fullan y Zabala ofrecen perspectivas complementarias que permiten analizar la innovación desde ángulos distintos: la difusión, la implementación sistémica y la transformación didáctica (Prendes Espinosa, 2020).

López-Larios, Estévez-Nénninger y González-Bello (2022) expone que el modelo de **Everett Rogers** se centra en el proceso de adopción de innovaciones, analizando cómo las ideas se difunden dentro de un sistema social. Su aporte clave es identificar cinco tipos de adoptantes —innovadores, primeros adoptantes, mayoría temprana, mayoría tardía y rezagados—, así como los factores que afectan la velocidad de adopción, entre ellos la ventaja relativa, la compatibilidad, la complejidad, la posibilidad de prueba y la observabilidad. En el ámbito educativo, este enfoque permite entender por qué ciertas innovaciones se propagan rápidamente, mientras otras encuentran resistencias profundas en el profesorado o en la cultura institucional.

En una línea más orientada a la implementación sistémica, el modelo de **Michael Fullan**, analizado por Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeño (2015), aporta una mirada procesual y ética sobre el cambio educativo. Fullan propone que la innovación no puede imponerse verticalmente, sino que debe construirse desde el compromiso colectivo, la colaboración entre actores y el acompañamiento continuo. Resalta además la importancia de atender tanto el contenido del cambio como el contexto y el proceso. Su enfoque invita a repensar la innovación no como un “evento” sino como una transformación sostenida en el tiempo, que requiere liderazgos pedagógicos, condiciones organizacionales favorables y una cultura institucional que aprenda de sí misma.

Adicionalmente, el enfoque de **Miguel Ángel Zabala**, retomado por Vargas Colmenares (2019), se enfoca en la dimensión didáctica de la innovación, proponiendo un marco de análisis centrado en la coherencia entre los componentes del acto pedagógico: objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y contexto. Para Zabala, innovar no significa aplicar técnicas novedosas de forma aislada, sino reorganizar integralmente la práctica docente para hacerla más reflexiva, contextualizada y significativa. Esta visión resalta el rol activo del profesorado como diseñador crítico de experiencias de aprendizaje, y no como simple ejecutor de modelos predefinidos.

En conjunto, estos tres modelos ofrecen una cartografía valiosa para comprender la innovación educativa en sus múltiples niveles: la difusión social (Rogers), el cambio organizacional (Fullan) y la transformación pedagógica (Zabala). Leídos en diálogo, permiten comprender que innovar en la universidad es tanto un acto estratégico como una práctica ética, tanto una cuestión de diseño institucional como de reinención cotidiana del aula (Prendes Espinosa, 2020; López-Larios et al., 2022; Guío Romero et al., 2015; Vargas Colmenares, 2019).

La innovación como proceso sistémico y cultural

Prendes Espinosa (2020) explica que reducir la innovación educativa a la aplicación puntual de herramientas o metodologías es un error conceptual que impide

comprender su verdadera profundidad. Lejos de ser un conjunto de técnicas, la innovación es un proceso de transformación que atraviesa estructuras, relaciones, discursos y prácticas. En este sentido, su impacto no puede medirse únicamente por los resultados inmediatos en el aula, sino por los cambios que genera en las formas de pensar, enseñar, aprender y vincularse dentro de la institución. Innovar, en este marco, es intervenir en el sistema, alterar inercias, abrir posibilidades y sostener una cultura organizacional que aprenda y se regenere.

Según destacan López-Larios, Estévez-Nénninger y González-Bello (2022), cuando se asume un enfoque sistémico, la innovación se reconoce como un fenómeno que no puede implantarse de forma aislada o desconectada de los contextos institucionales. Las resistencias al cambio, por ejemplo, no deben ser vistas como obstáculos individuales, sino como expresiones de culturas organizacionales que protegen su equilibrio. Así, innovar implica leer el sistema, comprender sus códigos, detectar sus nudos y diseñar intervenciones que dialoguen con sus formas internas de operar. No se trata de forzar el cambio, sino de orquestarlo con inteligencia política y sensibilidad pedagógica.

Guío Romero et al. (2015) denotan que el componente cultural de la innovación reside en su capacidad de cuestionar y resignificar valores institucionales: qué se considera “buena enseñanza”, qué prácticas se legitiman, cómo se entiende la autoridad docente, cuál es el rol del estudiante, y qué fines se le asignan a la educación. Cuando una universidad adopta innovación solo como etiqueta o como requisito externo, sin alterar sus creencias y símbolos fundantes, lo que produce es una simulación del cambio. La verdadera innovación cultural requiere modificar las narrativas institucionales y abrir espacios de reflexión sobre el sentido del quehacer universitario.

En esa misma línea, Vargas Colmenares (2019) afirma que la sostenibilidad de cualquier innovación educativa depende de su enraizamiento en una cultura institucional que valore la experimentación, tolere el error y premie la colaboración. Si no existe un ambiente donde se escuche al profesorado, donde se compartan

prácticas exitosas, y donde las decisiones se tomen de forma colectiva, cualquier innovación corre el riesgo de ser efímera. Por eso, más que importar modelos externos, las universidades necesitan generar procesos propios de cambio, capaces de dialogar con su historia, sus recursos y sus contradicciones (Vargas Colmenares, 2019; Guío Romero et al., 2015; López-Larios et al., 2022; Prendes Espinosa, 2020).

Factores impulsores y obstáculos en el cambio educativo

Según Prendes Espinosa (2020), uno de los principales impulsores del cambio educativo es la conciencia creciente de que las formas tradicionales de enseñanza ya no responden a las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes ni a los desafíos que plantea un mundo profundamente interconectado, incierto y tecnológicamente mediado. Esta conciencia actúa como punto de partida para repensar la educación universitaria desde una perspectiva más flexible, inclusiva y crítica. Entre los factores que favorecen la innovación, destacan la voluntad institucional, el compromiso del profesorado, la apertura al aprendizaje colaborativo y el acceso a recursos tecnológicos pertinentes.

Como lo han explicado López-Larios, Estévez-Nénninger y González-Bello (2022), el liderazgo académico comprometido es otro elemento central que impulsa el cambio. Cuando las autoridades educativas asumen un rol facilitador, promueven el diálogo horizontal y apoyan las iniciativas del profesorado, el ecosistema institucional se vuelve más fértil para la innovación. Además, la formación continua, los espacios de experimentación pedagógica y el reconocimiento simbólico y material de las buenas prácticas son catalizadores fundamentales que transforman las ideas en acciones sostenidas. El cambio se vuelve posible cuando la cultura organizacional legitima y acompaña la creatividad docente.

No obstante, como destacan Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeño (2015), los obstáculos para la innovación no son menores. Uno de los más frecuentes es la rigidez de las estructuras curriculares, que limitan el margen de acción del profesorado y dificultan la incorporación de enfoques interdisciplinarios o

de metodologías activas. A ello se suma la sobrecarga administrativa, la falta de tiempo para planificar con profundidad, y una cultura evaluativa que privilegia lo cuantificable sobre lo significativo. En muchos casos, el miedo al juicio externo, la falta de confianza institucional y la escasa formación en innovación terminan desactivando el entusiasmo inicial.

Vargas Colmenares (2019) subraya además que la innovación educativa suele enfrentarse a inercias culturales profundas. Estas resistencias no siempre son explícitas ni racionales: muchas veces operan como hábitos arraigados, como temores colectivos o como mandatos implícitos sobre lo que se espera de un “buen docente”. Romper con esas lógicas requiere procesos formativos que vayan más allá de la capacitación técnica y que incluyan espacios para el análisis crítico, la reflexión compartida y la construcción colectiva de nuevos sentidos pedagógicos. Innovar es, también, desobedecer lealmente a ciertas tradiciones.

En definitiva, los factores que impulsan el cambio educativo —liderazgo, compromiso docente, cultura institucional, recursos, formación— conviven constantemente con fuerzas que lo frenan —burocracia, miedo, fragmentación, falta de visión estratégica. Comprender esta tensión no significa resignarse a la parálisis, sino diseñar estrategias de intervención que partan del reconocimiento honesto de las condiciones reales de cada institución (Vargas Colmenares, 2019; Guío Romero et al., 2015; López-Larios et al., 2022; Prendes Espinosa, 2020).

PRÁCTICAS DOCENTES INNOVADORAS Y SU IMPACTO EN EL AULA UNIVERSITARIA

Como señalan Zavala-Guirado, González-Castro y Vázquez-García (2020), en el centro de toda transformación educativa sostenible se encuentran las prácticas docentes. Es allí, en el espacio cotidiano del aula, donde se materializan —o se desactivan— los discursos institucionales sobre innovación. Por ello, hablar de prácticas docentes innovadoras no implica simplemente revisar metodologías nuevas, sino comprender cómo el profesorado interpreta su rol, diseña sus clases y construye experiencias que pueden marcar la diferencia en el aprendizaje

universitario. La innovación educativa cobra sentido pleno cuando se traduce en propuestas concretas que movilizan saberes, emociones y vínculos significativos.

Desde la perspectiva de Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeño (2015), estas prácticas se distinguen por su intención transformadora y su conexión con el contexto. El diseño de experiencias de aprendizaje significativo, el uso pedagógico de tecnologías emergentes y la evaluación formativa no son actos aislados, sino partes de un enfoque integrado, donde el estudiante es el protagonista activo del proceso. La docencia innovadora implica romper con esquemas tradicionales, abrirse a la incertidumbre, y construir espacios de aprendizaje que favorezcan la participación, la creatividad y el pensamiento crítico.

Candia García (2021) subraya que la incorporación de tecnologías no garantiza, por sí sola, la innovación pedagógica. Su valor reside en el modo en que se integran con intención didáctica, desde una mirada ética y situada. En este sentido, la reflexión crítica sobre la práctica adquiere una dimensión central. Los docentes que transforman sus aulas no solo aplican técnicas nuevas, sino que se preguntan constantemente por el sentido de lo que hacen, revisan sus supuestos y están dispuestos a aprender con y desde sus estudiantes.

Como concluyen Olvera González y Fernández Morales (2021), las narrativas docentes son herramientas valiosas para sistematizar, compartir y comprender estas experiencias innovadoras. Cuando el profesorado documenta sus procesos, reconoce tanto sus aciertos como sus desafíos, y contribuye a la construcción de comunidades de práctica más reflexivas. En definitiva, las prácticas docentes innovadoras no se limitan a intervenir en el aula: tienen el potencial de transformar la cultura pedagógica de toda la institución, desde la base (Zavala-Guirado et al., 2020; Guío Romero et al., 2015; Candia García, 2021; Olvera González & Fernández Morales, 2021).

Diseño de experiencias de aprendizaje significativo

Tal como lo afirman Zavala-Guirado, González-Castro y Vázquez-García (2020), el diseño de experiencias de aprendizaje significativo representa una de las dimensiones más sensibles y transformadoras de la innovación educativa. Esta tarea exige al docente mucho más que dominar contenidos o aplicar técnicas didácticas: le demanda construir intencionalmente situaciones de enseñanza que conecten con la realidad del estudiante, estimulen su pensamiento crítico y favorezcan una apropiación activa del conocimiento. El aprendizaje deja de ser un proceso pasivo y acumulativo, para convertirse en una vivencia con sentido, en donde lo aprendido se enlaza con la vida y la acción.

Como lo plantean Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeño (2015), una experiencia de aprendizaje significativa no se diseña desde la imposición, sino desde la empatía pedagógica: implica considerar el contexto sociocultural del estudiante, sus saberes previos, sus formas de aprender y sus horizontes de sentido. De ahí que los enfoques centrados en el estudiante, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos o las simulaciones, se hayan convertido en estrategias clave. Estos métodos no solo motivan, sino que movilizan competencias complejas, potencian la autonomía y favorecen la transferencia del aprendizaje a situaciones reales.

En el marco de los desafíos educativos hacia 2030, Candia García (2021) subraya que el diseño de experiencias significativas no puede desligarse del uso intencionado de tecnologías educativas. Las plataformas digitales, los recursos interactivos y la inteligencia artificial abren nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje, enriquecer los entornos de aula y ampliar los canales de expresión del estudiantado. Sin embargo, el valor pedagógico de estos recursos depende del propósito con el que se integren: cuando se subordinan a una visión crítica, ética y creativa del acto educativo, pueden convertirse en aliados poderosos para la construcción de aprendizajes duraderos.

Desde una revisión sistemática reciente, Olvera González y Fernández Morales (2021) destacan que el diseño de experiencias significativas también requiere que el docente asuma una actitud investigativa sobre su propia práctica. Reflexionar sobre los resultados de las estrategias implementadas, escuchar las voces del alumnado, reformular lo que no funciona y documentar los hallazgos son elementos clave para que la innovación no se quede en el plano anecdótico. Diseñar experiencias transformadoras no es un acto individual, sino una práctica situada, colaborativa y orientada al crecimiento profesional y comunitario (Zavala-Guirado et al., 2020; Guío Romero et al., 2015; Candia García, 2021; Olvera González & Fernández Morales, 2021).

Uso pedagógico de tecnologías emergentes

Según Zavala-Guirado, González-Castro y Vázquez-García (2020), el verdadero potencial de las tecnologías emergentes en la educación superior no radica en su sofisticación técnica, sino en la posibilidad de integrarlas de forma reflexiva y crítica en experiencias de aprendizaje transformadoras. Desde esta perspectiva, el uso pedagógico de la tecnología no puede reducirse a una función instrumental ni a la simple digitalización de prácticas tradicionales. Se trata de pensar la tecnología como mediación, como entorno, como lenguaje que redefine las relaciones entre docentes, estudiantes y conocimiento.

Como lo sostienen Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeño (2015), los beneficios del uso tecnológico en el aula se multiplican cuando su incorporación responde a un diagnóstico pedagógico claro, a objetivos de aprendizaje precisos y a un compromiso con la inclusión. La tecnología se convierte entonces en aliada del pensamiento crítico, la colaboración, la autonomía y la creatividad. Recursos como los simuladores, los laboratorios virtuales, la gamificación o el aprendizaje móvil permiten diversificar las formas de enseñar y de aprender, siempre que el diseño didáctico parta del sentido y no de la moda.

En opinión de Candia García (2021), las tecnologías emergentes exigen también una revisión de los roles docentes. El profesor deja de ser transmisor de información

para convertirse en curador de contenidos, facilitador de experiencias, acompañante ético y diseñador de entornos formativos. Esta transformación de la práctica profesional requiere desarrollo de nuevas competencias digitales, pero también un cambio en las creencias pedagógicas. Solo así puede lograrse una integración genuina y no superficial de las herramientas tecnológicas, una que esté al servicio del desarrollo humano integral.

Como lo documentan Olvera González y Fernández Morales (2021), uno de los desafíos más importantes es evitar que la innovación tecnológica profundice brechas de acceso, participación y aprendizaje. Por ello, el uso pedagógico de tecnologías debe incluir criterios de equidad, pertinencia contextual y sostenibilidad. De lo contrario, las plataformas y dispositivos pueden convertirse en barreras más que en oportunidades. En definitiva, las tecnologías emergentes no garantizan la calidad educativa por sí solas, pero pueden ser catalizadoras de cambio cuando se integran de forma ética, creativa y situada (Zavala-Guirado et al., 2020; Guío Romero et al., 2015; Candia García, 2021; Olvera González & Fernández Morales, 2021).

Evaluación formativa y retroalimentación activa

Tal como destacan Zavala-Guirado, González-Castro y Vázquez-García (2020), la evaluación formativa ha dejado de ser una práctica marginal en la educación superior para convertirse en un eje estructurante de los procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores. En este enfoque, evaluar ya no significa simplemente asignar calificaciones, sino generar procesos continuos de observación, análisis y diálogo orientados a la mejora. La evaluación formativa busca acompañar al estudiante durante su trayectoria, ofreciéndole información oportuna, pertinente y comprensible sobre sus avances, dificultades y oportunidades de crecimiento.

Como lo sostienen Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeño (2015), este tipo de evaluación requiere una reconfiguración de las relaciones en el aula. La retroalimentación deja de ser un juicio unidireccional para convertirse en una práctica dialógica, donde el estudiante se apropia de sus propios procesos de

aprendizaje. La clave está en promover una retroalimentación activa, que no solo corrija, sino que oriente, motive y genere nuevas preguntas. Para ello, es fundamental establecer criterios claros desde el inicio, diseñar instrumentos diversos y permitir instancias de autoevaluación y coevaluación.

En opinión de Candia García (2021), la tecnología ha abierto nuevas posibilidades para enriquecer la retroalimentación. A través de plataformas digitales, los docentes pueden proporcionar devoluciones personalizadas, inmediatas y multiformato (audio, video, texto), lo cual favorece la comprensión y el compromiso del estudiantado. No obstante, la calidad de la retroalimentación no depende del medio, sino del propósito con que se ofrece. Debe ser concreta, respetuosa, orientada a la acción y centrada en los procesos, no únicamente en los productos.

Olvera González y Fernández Morales (2021) advierten que la implementación de una evaluación formativa auténtica exige tiempo, formación y voluntad institucional. Muchos docentes enfrentan condiciones de sobrecarga, falta de recursos o escasa valoración de su trabajo evaluativo, lo que limita las posibilidades de sostener este tipo de prácticas. Sin embargo, cuando la evaluación formativa se consolida como parte de la cultura docente, el aula se transforma en un espacio de confianza, apertura y aprendizaje profundo (Olvera González & Fernández Morales, 2021; Candia García, 2021; Guío Romero et al., 2015; Zavala-Guirado et al., 2020).

Narrativas docentes y reflexión crítica sobre la práctica

Como lo señalan Zavala-Guirado, González-Castro y Vázquez-García (2020), las narrativas docentes se han consolidado como una herramienta clave para visibilizar la experiencia pedagógica desde una perspectiva reflexiva, situada y humana. Al relatar lo vivido en el aula, el profesorado no solo describe lo que hace, sino que resignifica su práctica, identifica tensiones y construye nuevas comprensiones sobre su rol, sus decisiones y sus valores. Las narrativas permiten recuperar la complejidad del acto educativo, allí donde los informes cuantitativos y los indicadores estandarizados no alcanzan.

Tal como explican Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeño (2015), narrar lo que se enseña es también un acto político, en tanto da voz a quienes generalmente quedan invisibilizados en las políticas institucionales. Esta escritura pedagógica, cuando es crítica y honesta, se convierte en una forma de resistencia frente a las lógicas tecnocráticas que reducen la docencia a protocolos. Al relatar lo que ocurre en el aula —las estrategias que funcionan, los errores cometidos, las emociones vividas— los docentes tejen puentes entre la teoría y la práctica, y fortalecen su autonomía profesional.

En opinión de Candia García (2021), la reflexión crítica sobre la práctica no puede entenderse como un ejercicio espontáneo ni automático. Requiere de condiciones institucionales que la favorezcan: tiempo para pensar, espacios de diálogo entre colegas, cultura de confianza y reconocimiento simbólico del valor de lo reflexivo. Además, implica la disposición personal de mirar con profundidad lo que se hace, lo que no se hace y lo que se podría hacer mejor. Reflexionar no es juzgarse, sino escucharse, aprender y transformar.

Desde el enfoque sistemático de Olvera González y Fernández Morales (2021), las narrativas docentes, cuando se articulan con la investigación educativa, permiten generar conocimiento situado, útil y éticamente comprometido con la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Esta articulación no sólo enriquece la práctica individual, sino que contribuye al desarrollo institucional, al ofrecer insumos valiosos para diseñar políticas, programas y estrategias más ajustadas a las realidades de los actores educativos (Olvera González & Fernández Morales, 2021; Candia García, 2021; Guío Romero et al., 2015; Zavala-Guirado et al., 2020).

Conclusiones

Prendes Espinosa (2020) ha enfatizado que reducir la innovación educativa a un conjunto de técnicas o herramientas es no solo insuficiente, sino también epistemológicamente pobre. A lo largo del artículo ha quedado claro que innovar en la universidad implica mucho más que introducir novedades: requiere transformar sentidos, prácticas y estructuras desde una perspectiva cultural, ética y situada. Las

tipologías analizadas —curricular, didáctica y tecnológica— evidencian que la innovación es un fenómeno multifacético, en el que confluyen dimensiones pedagógicas, organizacionales y tecnológicas que deben pensarse en diálogo constante.

Como sugieren Guío Romero, Pintor Chávez y Gómez Zermeño (2015), los modelos teóricos de Rogers, Fullan y Zabala ofrecen mapas interpretativos que permiten comprender la innovación como un proceso relacional y sistémico, que demanda compromiso institucional, liderazgo distribuido y una cultura de aprendizaje permanente. No se trata de aplicar modelos de forma mecánica, sino de adaptarlos críticamente a los contextos específicos, respetando la identidad de las comunidades educativas y potenciando sus capacidades transformadoras.

En ese sentido, López-Larios, Estévez-Nénninger y González-Bello (2022) advierten que las resistencias al cambio no deben ser entendidas como obstáculos individuales, sino como expresiones de una cultura institucional que protege sus equilibrios. Innovar requiere entonces sensibilidad política, visión estratégica y una lectura profunda de los códigos institucionales. Solo así es posible transitar de una innovación superficial a una transformación estructural y sostenida (Zavala-Guirado et al., 2020).

Las prácticas docentes innovadoras, por su parte, representan el terreno donde estas ideas cobran vida o se diluyen. Tal como argumenta Candia García (2021), son los docentes quienes encarnan la innovación en el aula, desde el diseño de experiencias significativas hasta la evaluación formativa y el uso ético de tecnologías emergentes. Sin su reflexión crítica, sin sus narrativas, sin su compromiso cotidiano, cualquier discurso sobre el cambio se vuelve retórico. Por ello, las políticas de innovación deben nacer del reconocimiento, la escucha y el acompañamiento de las voces docentes (Olvera González & Fernández Morales, 2021).

En definitiva, innovar en la universidad no es implementar modas ni responder a presiones externas. Es un acto profundamente ético, político y pedagógico que

interpela la forma en que entendemos la enseñanza, el conocimiento y la propia institución. Y solo será posible si se construye colectivamente, con tiempo, con diálogo y con sentido. Innovar, en última instancia, es atreverse a imaginar —y a construir— otras formas de educar (Vargas Colmenares, 2019; Prendes Espinosa, 2020; Guío Romero et al., 2015).

Referencias

Candia García, I. (2021). *Prácticas docentes para la innovación educativa en educación superior: Una revisión sistemática*. Universidad Autónoma de Guerrero.

Guío Romero, R., Pintor Chávez, M. M., & Gómez Zermeño, M. G. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: Aportes y beneficios. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 41–51.

López-Larios, C., Estévez-Nénninger, E.-H., & González-Bello, E.-O. (2022). Cambio e innovación educativa en la teoría y la práctica de la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 155–174.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1309>

Olvera González, E., & Fernández Morales, E. (2021). La narrativa docente como herramienta para la innovación y el aprendizaje profesional en la universidad. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46–65.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59184>

Prendes Espinosa, M. P. (2020). Tecnologías en enseñanza superior: Profesores innovadores e instituciones innovadoras. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, (1), 23–39. <https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.3>

Vargas Colmenares, S. A. (2019). *La importancia de la innovación educativa: Tendencias observadas durante los últimos diez años en Colombia* [Trabajo de grado, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional UMNG.

Zavala-Guirado, M. A., González-Castro, I., & Vázquez-García, M. A. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), e049. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>