

Orientaciones para la Formulación de Investigaciones en Innovación en Docencia en Educación Superior

Universidad Gabriela Mistral
Vicerrectoría Académica
Dirección de Investigación y Postgrado
2026

Documento elaborado por:
Alejandra Santana López¹
Centro de Investigación
Dirección de Investigación y Postgrado
Universidad Gabriela Mistral

¹ Alejandra Santana López es académica e investigadora, doctora en Educación, especializada en educación superior, condiciones biopsicosocial para el aprendizaje escolar, trabajo social escolar y ética de investigación. Actualmente colabora a través del Centro de Investigación de la Dirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Gabriela Mistral.

Contenido

1. Propósito de estas orientaciones.....	2
2. ¿Qué son las investigaciones centradas en la innovación docente en educación superior?.....	3
3. Marco institucional UGM.....	6
4. Fundamentos conceptuales para comprender las investigaciones en innovación en educación superior	9
a) Aprendizaje	9
b) Currículo	10
c) Evaluación.....	10
d) Tecnología	11
e) Inclusión.....	12
f) Cambio institucional.....	12
g) Innovación	13
5. Enfoques epistemológicos aplicados a la investigación en innovación en docencia universitaria.....	15
6. Diseño de un proyecto de investigación en innovación docente en educación superior	20
7. La interdisciplina en innovación en docencia en educación superior.....	25
8. Desafíos en investigación en innovación docente en educación superior.....	27
h) Desafíos propios del campo de investigación y del acceso.....	28
i) Desafíos metodológicos	28
j) Desafíos propios de la investigación y la política educativa	29
k) Desafíos asociados a las instituciones de educación superior.....	29
l) Desafíos éticos	30
m) Desafíos operativos y logísticos.....	30
n) Desafíos asociados a la comunicación de resultados y divulgación	31
Referencias.....	32

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

La elaboración de este documento contó con el uso de IA en lo que respecta a la exploración de antecedentes técnicos y ajustes de formato y redacción. El contenido conceptual, los criterios institucionales y la revisión final son responsabilidad de la autora.

1. Propósito de estas orientaciones

El presente documento ofrece un conjunto de orientaciones, recomendaciones conceptuales, metodológicas e institucionales para la formulación de investigaciones enfocada en innovación en docencia en educación superior de la Universidad Gabriela Mistral. Es un documento vivo que progresivamente se irá actualizando en función de los cambios y necesidades en este campo investigativo.

El desarrollo de este documento surge como respuesta a la necesidad de fortalecer la coherencia entre la misión universitaria, las políticas institucionales y la práctica investigativa desarrollada por el cuerpo académico y los estudiantes de postgrado. Apuntando al aporte de un marco referencial que permita acompañar distintas trayectorias investigativas, especialmente instando a desarrollarlas desde etapas iniciales, para progresivamente complejizar su alcance e impacto.

Las investigaciones centradas en innovación en docencia en educación superior tienen una relevancia estratégica dentro de la UGM debido a su capacidad para producir conocimiento situado, pertinente y socialmente significativo. Estas orientaciones buscan precisamente ofrecer una guía confiable para orientar decisiones fundamentales del proceso investigativo, desde la definición del problema hasta la relación con actores locales.

Las orientaciones buscan responder a principios transversales en el desarrollo de esta investigación:

- Fortalecer la pertinencia institucional y disciplinar en el desarrollo de la investigación en innovación en docencia en educación superior.
- Relevar que el sentido de esta investigación se centrará en el foco en el aprendizaje y la experiencia estudiantil.
- Apuntar a diseños coherentes en cuanto a problema, teoría, enfoque epistemológico, método y análisis.
- Resguardar los aspectos éticos, de integridad científica y de resguardo de datos.
- Favorecer la participación de actores y, cuando corresponda, bidireccionalidad con el medio.
- Generar producción de evidencia útil para mejorar la docencia.
- Favorecer la divulgación científica mediante la comunicación, devolución y transferencia de resultados.

El documento está dirigido a:

- Académicos e investigadores que diseñan proyectos de investigación.
- Estudiantes de postgrado que desarrollan trabajos de grado en innovación en docencia en educación superior.
- Equipos de investigación que postulan a fondos internos o externos en este campo temático.

2. ¿Qué son las investigaciones centradas en la innovación docente en educación superior?

Las investigaciones en innovación docente en educación superior son relevantes cuando permiten comprender, mejorar y transformar prácticas formativas en contextos reales con un claro foco en los aprendizajes de los estudiantes. No se reducen a la incorporación de tecnologías ni a la descripción de experiencias exitosas. Exigen formular problemas investigables, fundamentar decisiones pedagógicas, recolectar evidencia, analizarla de manera rigurosa y comunicar resultados útiles para la comunidad académica.

Estos lineamientos pueden usarse para:

- Formular proyectos de investigación aplicada en docencia universitaria.
- Diseñar tesis o trabajos finales de postgrado con foco en innovación docente.
- Evaluar proyectos de innovación curricular o pedagógica.
- Sistematizar experiencias docentes y convertirlas en conocimiento comunicable.
- Articular docencia, investigación, postgrado y Vinculación con el Medio.
- Diseñar rúbricas, criterios de admisibilidad o bases de convocatorias internas.

La investigación en innovación en docencia en educación superior posee un fuerte sustento aplicado que se traduce en, situar el foco de los conocimientos generados en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de este nivel formativo. Es decir, se trata de un campo de investigación consolidado desde lo científico y altamente relevante a nivel social.

La investigación en innovación en docencia en educación superior se distingue por su foco en: la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, las trayectorias y las condiciones formativas propias de la educación superior. Esto no se limita a la descripción de innovaciones puntuales, si no que se ocupa de comprender procesos formativos situados en culturas disciplinares, marcos curriculares e instituciones concretas que apunten a caminos innovación en clave de mejoras.

La docencia en superior es campo que estudia y orienta la formación en educación superior, articulando preguntas sobre diseño curricular, didácticas, evaluación, experiencia estudiantil y desarrollo académico.

Las investigaciones en innovación en educación superior estudian, diseñan, implementan, evalúan o interpretan *cambios intencionados* en prácticas, dispositivos, ambientes, currículos, evaluaciones, metodologías o relaciones pedagógicas de la educación superior, con el propósito de *mejorar aprendizajes*, inclusión, participación, progresión académica, pensamiento crítico, transferencia disciplinar, empleabilidad, calidad formativa o pertinencia social de la docencia (Felten, 2013; McKenney & Reeves, 2019; Creswell & Plano Clark, 2018).

Estas investigaciones dialogan con varias tradiciones académicas, algunas de ellas son:

- *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*: indagación sistemática sobre el aprendizaje estudiantil, informada por literatura previa, situada en contexto y comunicada públicamente (Felten, 2013).
- *Investigación - acción*: que busca la mejora de la práctica mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, usualmente con participación de los actores involucrados (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014).
- *Investigación basada en diseño*: que considera diseño, implementación y refinamiento de intervenciones educativas en contextos reales, con producción simultánea de soluciones prácticas y conocimiento teórico (McKenney & Reeves, 2019; van den Akker et al., 2006).
- *Evaluación de programas e investigación evaluativa*: que apunta al desarrollo de análisis sistemático de pertinencia, implementación, resultados e impacto de una innovación.
- *Métodos mixtos*: los cuales buscan la integración de datos cuantitativos y cualitativos para comprender procesos y resultados de una innovación (Creswell & Plano Clark, 2018).

¿Cómo reconocer si estamos frente a una investigación en innovación en docencia en educación superior?

Es crucial poder reconocer cuándo se está frente a una investigación en innovación docente en educación superior y cuándo no. Es posible orientar esta delimitación en base a cinco elementos (McKenney & Reeves, 2018; Felten, 2013; Biggs & Tang, 2011; Santana, 2022):

Tabla 1: Elementos para delimitar la investigación en innovación en docencia en educación superior

Elemento	Pregunta orientadora	Indicador de claridad
Objeto de innovación que será investigado científicamente	¿Qué práctica, dispositivo, metodología o proceso se innova?	La innovación puede describirse en componentes observables.
Problema	¿Qué brecha formativa o necesidad justifica el cambio? ¿Qué conocimiento científico se requiere generar? ¿A qué vacío de conocimiento se espera contribuir?	Existe evidencia local, institucional o bibliográfica. Qué se señala en el estado del arte presente en la literatura científica
Contexto	¿En qué programa, asignatura, modalidad, cohorte o territorio ocurre?	Se explicitan condiciones, actores y restricciones.
Resultados esperados	¿Qué aprendizaje, participación o proceso se espera transformar?	Los resultados son observables, medibles o interpretables.

Elemento	Pregunta orientadora	Indicador de claridad
Evidencia	¿Con qué datos se sostendrá la afirmación de mejora?	Hay fuentes, instrumentos y plan de análisis coherentes.

Fuente: Elaboración propia

Se recomienda evitar preguntas muy generales, por ejemplo: "¿mejora la innovación la calidad de la docencia?". Es preferible formular preguntas precisas y situadas: "¿Cómo incide una secuencia de evaluación formativa con retroalimentación entre pares en la calidad de los informes de laboratorio de estudiantes de primer año de ingeniería?".

Por ejemplo:

No es investigación en innovación docente en educación superior

Un rediseño de una asignatura basado en aprendizaje activo no constituye por sí solo una investigación. Se convierte en investigación cuando se formula una pregunta verificable, se fundamenta en literatura, se explicita una teoría de cambio, se recolectan evidencias antes, durante y después de la implementación, se analizan los datos y se comunican hallazgos que pueden orientar a otros docentes o programas en Chile y el mundo

Si es investigación en innovación docente en educación superior

¿Cómo incide el rediseño de una asignatura de pregrado basado en aprendizaje activo en la participación, la comprensión conceptual y el desempeño aplicado de estudiantes de educación superior, considerando evidencias recogidas antes, durante y después de su implementación?

Se podría traducir en el siguiente objetivo general:

Analizar la contribución de un rediseño de asignatura basado en aprendizaje activo al logro de resultados de aprendizaje, la participación estudiantil y la mejora de las prácticas docentes en una asignatura de educación superior, mediante evidencias recogidas antes, durante y después de su implementación.

Es decir, **la clave está en** reemplazar la lógica de "implementé una mejora" por la de "investigo una transformación pedagógica situada, fundamentada, evaluable y transferible".

Así, una propuesta puede identificarse como investigación en innovación docente si cumple simultáneamente cuatro condiciones:

- Aborda un problema de enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación, acompañamiento, modalidad o experiencia formativa en educación superior.
- Introduce, estudia o evalúa un cambio intencionado.
- Produce y analiza evidencia mediante métodos explícitos y criterios de rigor.
- Genera conocimiento transferible, no solo una mejora interna.

Ejemplos:

No corresponde:

No basta con reportar satisfacción estudiantil ni con describir una buena práctica. La satisfacción puede ser una fuente de datos, pero no reemplaza evidencias de aprendizaje, participación, trayectoria, desempeño o comprensión situada de la experiencia.

Que se investigue: comprar una plataforma digital y capacitar docentes sin pregunta de investigación ni evaluación pedagógica.

Si corresponde:

Una investigación sobre simulación pedagógica que usa rúbricas de desempeño, entrevistas a estudiantes y comparación de resultados antes/después.

Una investigación - acción sobre retroalimentación dialogada en trabajos de grado de magíster.

3. Marco institucional UGM

Las investigaciones relativas a innovación en docencia en educación superior se inscriben de manera directa en los principios y orientaciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Gabriela Mistral y en las políticas de docencia, investigación y Vinculación con el Medio.

El Proyecto Educativo Institucional (2024) define a la UGM como una comunidad académica que se relaciona de manera colaborativa y bidireccional con su entorno, generando conocimiento que contribuye al desarrollo social, cultural y territorial del país. Esta misión implica formar personas capaces de actuar en escenarios reales y diversos, comprender problemas complejos y proponer soluciones contextualizadas.

La visión institucional proyecta el compromiso de abordar desafíos nacionales desde una perspectiva global, innovadora y situada, enfatizando la necesidad de reconocer la heterogeneidad de los territorios, sus desigualdades, sus recursos y sus modos de organización. En este marco, las investigaciones en innovación docente en educación superior aparecen como una vía adecuada para materializar la misión universitaria, al articular formación, producción de conocimiento e impacto social.

Cabe destacar que, los pilares del Proyecto Educativo Institucional son criterios directos para seleccionar problemas de investigación en innovación docente. Una propuesta investigativa, puede situarse, por ejemplo, en la mejora de la coherencia curricular, la evaluación de resultados de aprendizaje, la incorporación de metodologías activas, la calidad de entornos digitales, la retroalimentación, el acompañamiento estudiantil, la retención, la progresión o la actualización de planes de estudio. El PEI define la innovación pedagógica como acciones o iniciativas orientadas a *un cambio significativo* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrolladas de manera sistemática y articuladas con una cultura institucional de innovación. También explicita que la investigación nutre la formación, la actualización curricular y el desarrollo del pensamiento crítico (UGM, 2024a).

El principio institucional que articula Docencia, Investigación, Postgrado y Vinculación con el Medio establece una orientación clara hacia el entorno. Cada una de estas

funciones sustantivas aporta dimensiones esenciales para el desarrollo de investigaciones en innovación docente en educación superior:

- Docencia: promueve la formación situada a través de la innovación curricular orientada a las necesidades del entorno, el aprendizaje significativo en contextos reales y el uso de metodologías activas y prácticas en terreno que vinculan a los estudiantes con redes y actores sociales y problemáticas concretas. Esto crea condiciones propicias para que estudiantes participen en procesos investigativos que problematicen e intervengan aspectos claves de la innovación en docencia en educación superior, especialmente en postgrado (Política de Innovación Curricular UGM; Política de Postgrado UGM). Para proyectos de innovación docente, esto implica demostrar el aporte al proceso formativo, a la generación de evidencia y a la mejora de la docencia. La política releva la tributación de la investigación a la docencia, la formación de habilidades investigativas, la participación de estudiantes en proyectos y la articulación de resultados de investigación con programas de asignatura, tesis, seminarios o talleres. Por tanto, un proyecto de innovación docente debe explicitar cómo alimentará programas, planes de estudio, prácticas de enseñanza, bibliografías, rutas de investigación o capacidades académicas.
- Investigación: busca producir conocimiento con impacto disciplinar, educativo y social, identificando problemas relevantes, generando evidencia rigurosa y contribuyendo al diseño de soluciones aplicadas en el campo de educación superior. Las políticas internas establecen la expectativa de que la investigación sea transferible, pertinente y alineada con las necesidades del país (Política de Investigación UGM). En efecto, uno de los "ejes prioritarios de investigación institucional" corresponde precisamente a las investigaciones en innovación en docencia en educación superior, la cual "se concentra en optimizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior a través del estudio y mejora de metodologías docentes. Resonando con el énfasis institucional en la excelencia académica y la formación integral, esta línea busca innovar en prácticas pedagógicas que enriquezcan el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional de los estudiantes" (Ejes prioritarios de investigación institucional y focos estratégicos de investigación en las escuelas).
- El Postgrado a través de su Política orienta el desarrollo distintivo de este nivel formativo. Reconoce magísteres profesionales y académicos, doctorados y articulaciones entre pregrado y postgrado. Declara que el postgrado debe profundizar conocimientos, desarrollar autonomía en investigación, innovación o creación y, en el caso doctoral, culminar en una tesis que amplía conocimiento en un área disciplinar (UGM, 2024b). El postgrado es un espacio privilegiado para investigaciones en innovación docente porque permite convertir problemas formativos en tesis, trabajos finales o proyectos aplicados. Para ello, se requiere rigor conceptual, coherencia metodológica, pertinencia disciplinar y contribución clara a la formación universitaria.
- Vinculación con el Medio (VcM): se concibe como una interacción bidireccional organizada y sostenida con actores del entorno. Sus proyectos permiten acceder a territorios, establecer alianzas, generar diagnósticos participativos y fortalecer la relación entre universidad y comunidad. Aunque no toda actividad de VcM es

investigación, constituye un puente esencial para el desarrollo de iniciativas en organizaciones educativas y programas situados en determinados contextos específicos (Política de Vinculación con el Medio UGM).

La convergencia de estas cuatro funciones sustantivas refuerza la importancia de proyectos que integren formación, producción de conocimiento y colaboración, lo que otorga a las investigaciones en innovación docente un lugar estratégico dentro del quehacer institucional.

Por su parte, el *Modelo de Innovación Educativa UGM* entrega una arquitectura operativa para gestionar innovaciones. Sus fases para proyectos de mayor escala incluyen formulación de la idea, definición del proyecto, validación institucional, implementación, monitoreo, evaluación y divulgación de resultados. El modelo enfatiza que la innovación debe ser gestionada, evaluada y comunicada, no solo implementada (UGM, 2024c). Para investigación en innovación docente, este modelo aporta criterios de trazabilidad: necesidad, diseño, validación, implementación, monitoreo, evaluación y transferencia. También permite diferenciar innovaciones de aula, innovaciones curriculares, innovaciones digitales e innovaciones con alcance institucional.

Asimismo, el marco y el quehacer institucional se inscriben dentro las exigencias de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la que establece que las instituciones de educación superior deben producir actividades de investigación, creación e innovación con impacto comprobable en la sociedad, la cultura, el sector productivo o el desarrollo regional y nacional. La CNA señala explícitamente que “los resultados de las actividades de investigación, creación y/o innovación son consistentes con los propósitos y metas institucionales, así como pertinentes a las demandas regionales o nacionales” (CNA, 2022, p. 43). Estos resultados deben ser difundidos o transferidos más allá de la universidad. Asimismo, el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (del cual depende la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID) señala que “la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la innovación son agentes transformadores claves para alcanzar un desarrollo sostenible e integral, que contribuyen a trazar un camino propio para mejorar la calidad de vida de las personas y desarrollar los territorios” (MINCTCI, 2020, pp.14-15).

Estas orientaciones refuerzan el carácter estratégico de las investigaciones en innovación en docencia de educación superior, ya que permiten:

- Producir conocimiento situado y relevante para la educación en educación superior que tenga carácter aplicado e impacte directa o indirectamente en los aprendizajes de los jóvenes.
- Contribuir a la toma de decisiones, diseño de políticas o fortalecimiento de capacidades de instituciones de educación superior responsables de implementar formación universitaria.

En síntesis, el marco institucional y las orientaciones de la CNA y del MINCTCI coinciden en reconocer la pertinencia del desarrollo de investigación situada en el campo de la educación superior como un criterio central de calidad, lo que consolida el papel de las investigaciones en docencia dentro de las prioridades académicas de la UGM.

4. Fundamentos conceptuales para comprender las investigaciones en innovación en educación superior

A partir de las revisiones conceptuales asociadas a la investigación en innovación docente en educación superior es posible identificar seis áreas temáticas de las cuales se reconocen fundamentos conceptuales interrelacionados: aprendizaje, currículo, evaluación, tecnología, inclusión y cambio institucional. Estos fundamentos no constituyen categorías cerradas, sino planos analíticos que permiten delimitar con mayor precisión qué se innova, por qué se innova, qué efectos se esperan y con qué evidencia se estudiará la transformación.

Esta organización dialoga con el *enfoque de Scholarship of Teaching and Learning – SoTL–*, que entiende la docencia universitaria como objeto legítimo de indagación sistemática, pública y comunicable (Felten, 2013; Hutchings & Shulman, 1999). También se articula con la investigación basada en diseño, que estudia intervenciones educativas en contextos reales para producir, simultáneamente, soluciones prácticas y conocimiento teórico sobre enseñanza y aprendizaje (McKenney & Reeves, 2019). En el marco UGM, estos fundamentos resultan coherentes con el Proyecto Educativo Institucional, que declara la articulación entre docencia, investigación y vinculación con el medio, sitúa la innovación curricular y pedagógica como pilar del Modelo Formativo, y entiende la investigación como análisis crítico orientado a identificar problemáticas, proponer nuevas prácticas y aportar evidencias para la creación de conocimiento.

a) Aprendizaje

Los *fundamentos asociados a aprendizaje* remiten a la investigación relativa a los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen, movilizan, transfieren y regulan conocimientos, habilidades y actitudes en contextos formativos. En innovación docente, este fundamento permite preguntar si una estrategia pedagógica transforma efectivamente la manera en que los estudiantes participan, comprenden, aplican, colaboran, autorregulan o transfieren lo aprendido.

Su base conceptual proviene principalmente de la literatura sobre *aprendizaje activo*, *aprendizaje profundo* y *autorregulación del aprendizaje*. Prince (2004) define el aprendizaje activo como un conjunto de enfoques que comprometen al estudiante en actividades significativas y reflexión sobre lo que hace. Freeman et al. (2014), en un metaanálisis de 225 estudios en STEM, muestran que el aprendizaje activo mejora el rendimiento y reduce tasas de reprobación frente a clases expositivas tradicionales. Desde otra línea, Entwistle y Ramsden (1983) vinculan los enfoques de aprendizaje profundo y superficial con las condiciones de enseñanza, evaluación y contexto académico. Zimmerman y Schunk (2011) fundamentan la autorregulación como capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje.

Ejemplos desde el fundamento asociados a Aprendizaje

En investigación en innovación docente, este fundamento permite estudiar, por ejemplo, si una metodología activa mejora la comprensión conceptual, si una estrategia de retroalimentación fortalece la autorregulación, o si una experiencia de aprendizaje basado en problemas favorece transferencia a situaciones profesionales.

Ejemplos de áreas posibles de investigar:

Aprendizaje activo, aprendizaje profundo, metacognición, autorregulación, aprendizaje colaborativo, transferencia.

Ejemplos de focos de investigación:

Participación, comprensión, desempeño, motivación, autonomía, transferencia.

Ejemplos de Dimensiones observables:

Productos de aprendizaje, interacciones, asistencia, compromiso, uso de estrategias, calidad de desempeños.

b) Currículo

Los *fundamentos asociados a currículo* remiten a la investigación relativa a la organización intencionada de trayectorias formativas, resultados de aprendizaje, perfiles de egreso, contenidos, actividades, créditos, hitos evaluativos y progresión académica. En innovación docente universitaria, el currículo permite pasar de innovaciones aisladas a transformaciones articuladas con programas, carreras, el perfil de egreso y las exigencias del campo profesional.

Un referente central en la temática de currículo es el *alineamiento constructivo* de Biggs y Tang (2011), según el cual los resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las evaluaciones deben estar coherentemente alineados. Esta perspectiva permite fundamentar que una innovación no debe evaluarse solo por ser “novedosa”, sino por su contribución verificable al logro de aprendizajes esperados y a la coherencia del diseño formativo.

Ejemplos de áreas posibles de investigar:

Perfil de egreso, resultados de aprendizaje, Sistema de Créditos Transferibles, articulación pregrado-postgrado, trayectorias, integración curricular.

Ejemplos de focos de investigación:

Coherencia curricular, progresión, integración teoría-práctica, carga académica, pertinencia profesional.

Ejemplos de Dimensiones observables:

Resultados de aprendizaje, mapas curriculares, hitos evaluativos, créditos, secuencia de asignaturas, evidencias de progresión.

c) Evaluación

Los *fundamentos asociados a evaluación* remiten a la investigación relativa a los procesos mediante los cuales se recogen, interpretan y utilizan evidencias sobre el aprendizaje, el desempeño y la experiencia formativa. En innovación docente, la evaluación cumple una doble función: por una parte, permite acompañar y mejorar el aprendizaje estudiantil; por otra, entrega evidencia para investigar si la innovación produce cambios relevantes.

La *evaluación formativa y la retroalimentación son referentes centrales*. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sostienen que la retroalimentación debe apoyar la autorregulación del aprendizaje y proponen principios para una buena práctica evaluativa. Carless y Boud (2018) desarrollan el concepto de alfabetización en retroalimentación, entendido como la capacidad de los estudiantes para comprender, valorar y utilizar la retroalimentación en la mejora de su trabajo.

Ejemplos de áreas posibles de investigar:

Evaluación formativa, evaluación auténtica, rúbricas, retroalimentación, coevaluación, autoevaluación.

Ejemplos de focos de investigación:

Validez, justicia evaluativa, uso de retroalimentación, calidad de evidencias, toma de decisiones.

Ejemplos de Dimensiones observables:

Criterios, instrumentos, productos, agentes evaluativos, retroalimentación, decisiones pedagógicas.

d) Tecnología

Los fundamentos asociados a tecnología remiten a la investigación relativa a los entornos, recursos, plataformas, dispositivos, sistemas de datos y mediaciones digitales que configuran nuevas formas de enseñar, aprender, evaluar e interactuar. En innovación docente, la tecnología no debe entenderse como incorporación instrumental de herramientas, sino como parte de un diseño pedagógico que modifica condiciones de acceso, interacción, trazabilidad, colaboración y producción de evidencia.

Dentro de sus referentes, destaca Laurillard (2012) quien propone comprender la enseñanza como una ciencia de diseño, en la que los docentes diseñan patrones pedagógicos apoyados en tecnologías y evidencias. Por su parte, Siemens (2013) sitúa la analítica de aprendizaje como campo emergente que utiliza datos educativos para comprender y mejorar procesos de aprendizaje. Jisc (2023), desde una perspectiva institucional, advierte que el uso de analítica de aprendizaje requiere transparencia, políticas claras, responsabilidad ética y resguardo de los datos estudiantiles. Selwyn (2021), por su parte, aporta una mirada crítica sobre tecnología educativa, advirtiendo que su valor debe analizarse en relación con prácticas, desigualdades, poder institucional y condiciones reales de uso.

Ejemplos de áreas posibles de investigar:

Entornos digitales, simulación, inteligencia artificial, analítica de aprendizaje, recursos multimedia, aulas virtuales.

Ejemplos de focos de investigación:

Accesibilidad, interacción, trazabilidad, personalización, ética de datos, mediación pedagógica.

Ejemplos de Dimensiones observables:

Participación en plataforma, calidad de interacción, usabilidad, privacidad, desempeño, permanencia, experiencia estudiantil.

e) Inclusión

Los fundamentos asociados a las temáticas de Inclusión remiten a investigaciones centradas en las condiciones que permiten que estudiantes diversos accedan, participen, aprendan y progresen en igualdad de oportunidades. En innovación docente, este fundamento desplaza la pregunta desde “cómo adaptar para algunos estudiantes” hacia “cómo diseñar experiencias de aprendizaje menos excluyentes desde el inicio”.

El referente más directo es el Diseño Universal para el Aprendizaje –DUA/UDL–, desarrollado por CAST (2024). Las Guías UDL 3.0 (2024) enfatizan el diseño de entornos y experiencias que reduzcan barreras y respondan a la variabilidad de los aprendices, incluyendo barreras asociadas a sesgos y sistemas de exclusión.

Este fundamento también permite estudiar brechas de participación, accesibilidad digital, permanencia, sentido de pertenencia, acompañamiento, ajustes razonables y experiencia estudiantil.

Ejemplos de áreas posibles de investigar:

Diseño Universal para el Aprendizaje, accesibilidad, equidad, acompañamiento, permanencia, bienestar.

Ejemplos de focos de investigación:

Barreras de aprendizaje, ajustes pedagógicos, participación, progresión, experiencia estudiantil.

Ejemplos de Dimensiones observables:

Brechas de desempeño, accesibilidad de recursos, percepción de apoyo, permanencia, participación, trayectorias.

f) Cambio institucional

Los fundamentos asociados a las investigaciones en la temática de Cambio Institucional se refieren a las condiciones organizacionales que permiten que una innovación docente se sostenga, se adopte, se evalúe, se ajuste y eventualmente escale. Por ejemplo, una innovación puede funcionar en una asignatura, pero no transformarse en capacidad institucional si no existen liderazgo, desarrollo académico, incentivos, comunidades docentes, políticas, recursos y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Algunos referentes claves en esta línea, como Fullan (2016) se han centrado en comprender el cambio educativo como proceso complejo, sistémico y dependiente de condiciones organizacionales, culturales y profesionales. Por su parte, Rogers (2003) contribuye con la teoría de la difusión de innovaciones, la cual es útil para estudiar cómo una práctica nueva es conocida, adoptada, adaptada o resistida por distintos actores. Complementariamente, en esta área, desde la gestión de innovación, Henderson y Clark (1990) muestran que incluso cambios aparentemente menores pueden modificar las relaciones entre componentes de un sistema, lo que resulta especialmente útil para

analizar innovaciones curriculares o pedagógicas que alteran roles, tiempos, evaluaciones o formas de coordinación docente.

Ejemplos de áreas posibles de investigar:

Mejora continua, desarrollo académico, cultura de innovación, comunidades de práctica, liderazgo pedagógico, aseguramiento de la calidad.

Ejemplos de focos de investigación:

Sostenibilidad, adopción docente, escalamiento, condiciones institucionales, colaboración interdisciplinaria.

Ejemplos de Dimensiones observables:

Capacidades docentes, participación en comunidades, políticas, incentivos, liderazgo, recursos, evidencias de mejora.

g) Innovación

Respecto a la fundamentación conceptual respecto a la Innovación, a continuación, se presenta una síntesis de conceptos asociados a la innovación; los cuales pueden cruzarse con las seis áreas temáticas que fundamentan la investigación en innovación en docencia en educación superior.

i. Innovación incremental, radical, disruptiva y arquitectónica

La *innovación incremental* introduce mejoras graduales sobre prácticas existentes: por ejemplo, incorporar retroalimentación entre pares a una evaluación ya existente.

La *innovación radical* modifica de manera sustantiva el diseño pedagógico, curricular o evaluativo: por ejemplo, transformar una asignatura expositiva en un curso basado íntegramente en proyectos interdisciplinarios.

La *innovación disruptiva*, en el sentido trabajado por Christensen y col. (2011) altera modelos establecidos de provisión educativa, acceso, costos, formatos o públicos, como ocurre con ciertos modelos online o trayectorias flexibles en educación superior.

La *innovación arquitectónica*, siguiendo a Henderson y Clark (1990), reconfigura las relaciones entre componentes sin necesariamente cambiar todos los componentes: por ejemplo, mantener resultados de aprendizaje, contenidos y docentes, pero reorganizar la relación entre clases, tutorías, plataforma, evaluación y acompañamiento.

Ejemplos de articulación entre tipo de innovación y fundamentos asociados a investigación en docencia en educación superior:

Tabla 2: Articulación entre conceptos de innovación y fundamentos asociados a investigación en docencia en educación superior

Tipo de innovación	Ejemplo en docencia universitaria	Fundamentos más implicados
Incremental	Incorporar rúbricas y retroalimentación formativa en una asignatura.	Evaluación, aprendizaje
Radical	Rediseñar un curso completo desde aprendizaje basado en retos.	Aprendizaje, currículo, evaluación
Disruptiva	Crear una trayectoria online flexible para nuevos perfiles de estudiantes.	Tecnología, inclusión, currículo, cambio institucional
Arquitectónica	Reorganizar la relación entre asignaturas, hitos evaluativos, tutorías y plataforma.	Currículo, tecnología, cambio institucional

Fuente: Elaboración propia

ii. Innovación de producto, proceso, organización o relación

Considerando el Manual de Oslo (2018), referente internacional para medir innovación, define la innovación en términos de productos o procesos nuevos o mejorados, e incluye cambios en procesos de negocio, organización y formas de relación. Si bien, estos referentes provienen de estudios de innovación en organizaciones, es factible adaptarlo a educación superior.

En docencia universitaria, esta tipología puede traducirse así:

Tabla 3: Articulación entre conceptos de innovación y fundamentos asociados a investigación en docencia en educación superior

Tipo de innovación	Traducción a educación superior	Ejemplo
Producto	Nuevo recurso, dispositivo, módulo, curso, programa o experiencia formativa.	Módulo de simulación pedagógica, curso híbrido, recurso interactivo.
Proceso	Nueva forma de enseñar, evaluar, acompañar o gestionar el aprendizaje.	Evaluación formativa con ciclos de retroalimentación.
Organización	Nueva estructura de coordinación académica, comunidad docente o sistema de seguimiento.	Comité interdisciplinario para rediseño curricular.
Relación	Nueva forma de interacción con estudiantes, egresados, empleadores, comunidades o territorios.	Proyecto de aprendizaje-servicio con socios externos.

Fuente: Elaboración propia

Esta tipología ayuda a evitar que toda innovación docente sea reducida a “metodología activa”. Una innovación puede estar en la evaluación, en el currículo, en la relación con el medio, en la organización académica o en el uso pedagógico de datos.

Las seis áreas temáticas asociadas a los fundamentos propuestos –aprendizaje, currículo, evaluación, tecnología, inclusión y cambio institucional– se derivan de una lectura integrada de la literatura sobre *SoTL*, investigación basada en diseño, alineamiento constructivo, evaluación formativa, tecnología educativa, Diseño Universal para el Aprendizaje y cambio educativo. Estos fundamentos permiten analizar la innovación docente no solo como una práctica novedosa, sino como una transformación situada que afecta componentes pedagógicos, curriculares, evaluativos, tecnológicos, inclusivos e institucionales. Asimismo, permiten clasificar las innovaciones según su alcance – incremental, radical, disruptivo o arquitectónico– y según su objeto –producto, proceso, organización o relación–, distinguiendo entre mejoras locales e investigaciones capaces de producir conocimiento transferible.

5. Enfoques epistemológicos aplicados a la investigación en innovación en docencia universitaria

Establecer referentes epistemológicos permite reconocer desde qué perspectiva se construye el conocimiento en el campo de la investigación en innovación en docencia en educación superior. A su vez, identificar los referentes epistemológicos a la base de la investigación, aporta a la coherencia de ella, permitiendo justificar qué se considera conocimiento válido, qué relación existe entre investigador y participantes, qué tipo de evidencia se produce y qué alcance tendrán los resultados. En innovación docente no existe un único enfoque, lo clave es declarar y sostener la coherencia entre problema, pregunta, diseño, datos, análisis y uso de resultados.

Algunas perspectivas epistemológicas desde donde se puede desarrollar la investigación en innovación en docencia en educación superior son:

a) Enfoque positivista / postpositivista

El enfoque positivista parte del supuesto de que la realidad puede conocerse mediante observación, medición, comparación y establecimiento de relaciones entre variables. En educación superior, este enfoque se expresa cuando se estudia una innovación docente preguntando, por ejemplo, si una metodología activa mejora el rendimiento académico, si una retroalimentación sistemática aumenta el logro de resultados de aprendizaje o si una plataforma digital incide en la permanencia estudiantil.

El postpositivismo matiza esta posición, al reconocer que la realidad existe, pero que el conocimiento sobre ella es siempre falible, provisional y sujeto a error. Por eso trabaja con diseños que buscan controlar sesgos, contrastar hipótesis, usar mediciones confiables y producir inferencias razonables, aunque no absolutas. Guba y Lincoln (1994) sitúan el positivismo y el postpositivismo como paradigmas orientados a la explicación, la predicción y el control, pero distinguen al postpositivismo por aceptar una objetividad crítica y no ingenua.

En investigación en innovación docente, este enfoque es útil cuando se requiere estimar efectos, comparar grupos, medir cambios o evaluar impacto. Sus diseños más frecuentes

son cuasi-experimentos, estudios antes/después, encuestas, análisis estadísticos, modelos predictivos y evaluaciones de impacto.

Ejemplo de esta perspectiva en una pregunta de investigación

¿Los estudiantes que participaron en una asignatura rediseñada con aprendizaje activo obtuvieron mejores desempeños en una rúbrica de aplicación conceptual que los estudiantes de cohortes anteriores?

b) Enfoque interpretativo / constructivista

El enfoque interpretativo o constructivista sostiene que la realidad educativa no se reduce a variables observables, porque las prácticas de enseñanza y aprendizaje están mediadas por significados, experiencias, interacciones, culturas académicas y contextos institucionales. Desde esta perspectiva, investigar una innovación docente implica comprender cómo la viven, interpretan y resignifican sus actores: estudiantes, docentes, tutores, directivos, egresados o socios externos.

Guba y Lincoln (1994) ubican el constructivismo como un paradigma que entiende las realidades sociales como construcciones múltiples, locales y co-construidas entre investigador y participantes. En educación, este enfoque se asocia fuertemente con estudios de caso, entrevistas, grupos focales, observaciones, etnografías, narrativas, análisis documental y análisis de experiencias.

En innovación docente universitaria, su valor está en que permite comprender no solo si una innovación funciona, sino cómo, para quién, en qué condiciones y con qué sentidos. Por ejemplo, puede mostrar que una estrategia de aprendizaje activo mejora la participación de algunos estudiantes, pero genera ansiedad, resistencia o sobrecarga en otros.

Ejemplo de esta perspectiva en una pregunta de investigación

¿Cómo interpretan estudiantes y docentes la experiencia de participar en una asignatura rediseñada con aprendizaje basado en problemas?

c) Enfoque crítico / transformativo

El enfoque crítico o transformativo entiende la investigación como una práctica orientada a visibilizar relaciones de poder, desigualdades, exclusiones y posibilidades de transformación. En este enfoque, la innovación docente no se estudia solo como una mejora técnica, sino como una oportunidad para democratizar la enseñanza, revisar barreras de acceso, cuestionar sesgos curriculares, transformar prácticas excluyentes y ampliar la participación de actores históricamente marginados.

Este enfoque se vincula con la teoría crítica, la pedagogía crítica, la investigación-acción participativa y los enfoques de justicia social. Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) desarrollan la investigación - acción participativa crítica como una forma de investigación situada en la práctica, orientada a transformar condiciones educativas mediante ciclos de reflexión, acción, participación y cambio. También es relevante el trabajo de Mertens (2009) sobre el paradigma transformativo, que vincula investigación con derechos humanos, justicia social, inclusión y participación de comunidades afectadas.

En innovación docente universitaria, este enfoque es especialmente pertinente cuando el problema no es solo pedagógico, sino también ético, político o institucional: brechas de permanencia, baja participación de estudiantes trabajadores, barreras para estudiantes con discapacidad, sesgos de género en la evaluación, colonialidad del currículo o desigualdades en entornos digitales.

Ejemplo de esta perspectiva en una pregunta de investigación

¿Cómo una estrategia de evaluación inclusiva puede reducir barreras de participación y democratizar las oportunidades de aprendizaje en estudiantes de primer año?

d) Enfoque pragmático

El enfoque pragmático sostiene que la validez del conocimiento se relaciona con su capacidad para responder problemas concretos. No parte de una adhesión rígida a métodos cuantitativos o cualitativos, sino que selecciona enfoques, técnicas y evidencias según la pregunta de investigación y la utilidad de las respuestas para la toma de decisiones.

En investigación educativa, el pragmatismo es uno de los fundamentos más frecuentes de los métodos mixtos, porque permite combinar datos cuantitativos –por ejemplo, resultados de aprendizaje, tasas de aprobación, asistencia, analítica de plataforma– con datos cualitativos –por ejemplo, entrevistas, grupos focales, bitácoras docentes o análisis de experiencia–. Creswell y Plano Clark (2018) destacan que los métodos mixtos permiten integrar distintas formas de evidencia para comprender problemas complejos y responder preguntas que no se resuelven suficientemente con un solo tipo de dato.

En innovación docente, este enfoque es especialmente útil porque muchas decisiones pedagógicas requieren integrar evidencias de distinto tipo: desempeño, percepción, participación, implementación, costos, factibilidad, satisfacción y condiciones institucionales. Su lógica no es “cuantitativo versus cualitativo”, sino “qué combinación de evidencias permite comprender mejor el problema y orientar la mejora”.

Ejemplo de esta perspectiva en una pregunta de investigación

¿Qué efectos tuvo una innovación basada en retroalimentación formativa sobre el desempeño estudiantil y cómo explican estudiantes y docentes esos resultados?

e) Enfoque sociomaterial/ ecológico

El enfoque sociomaterial sostiene que las prácticas educativas no son producidas solo por sujetos humanos, sino por relaciones entre personas, tecnologías, artefactos, normas, espacios, tiempos, plataformas, documentos, evaluaciones, algoritmos, rúbricas y condiciones institucionales. Desde esta perspectiva, una innovación docente no es únicamente una estrategia aplicada por un profesor, sino una reconfiguración de redes de práctica.

Este enfoque se apoya en teorías sociomateriales, teoría del actor-red, teoría de la actividad y perspectivas ecológicas del aprendizaje. Fenwick y Edwards (2017) muestran que la teoría del actor-red ofrece posibilidades metodológicas para estudiar cómo humanos y no humanos participan en la producción de prácticas educativas. En una línea

cercana, Engeström (1987) desarrolla la teoría de la actividad expansiva, útil para analizar sistemas de actividad en los que interactúan sujetos, objetos, reglas, comunidades, herramientas y división del trabajo.

En innovación docente universitaria, este enfoque permite analizar cómo una plataforma digital, una rúbrica, una distribución horaria, un aula, una política de asistencia o una herramienta de inteligencia artificial configuran lo que estudiantes y docentes pueden hacer. Es especialmente útil para estudiar entornos digitales, simulación, analítica de aprendizaje, inteligencia artificial, aprendizaje híbrido, evaluación mediada por tecnología y rediseños curriculares complejos.

Ejemplo de esta perspectiva en una pregunta de investigación

¿Cómo la interacción entre plataforma virtual, rúbricas, tiempos de retroalimentación y organización del curso configura la participación estudiantil en una asignatura *blended*?

La siguiente tabla sintetiza los enfoques epistemológicos asociando a posibles diseño y usos en la investigación en innovación docente en educación superior.

Tabla 4: Resumen de enfoques epistemológicos asociados a la investigación en innovación en docencia en educación superior.

Enfoque epistemológico	Supuesto central	Diseños compatibles	Uso en innovación docente	Referentes clave
Positivista / postpositivista	La realidad educativa puede observarse mediante variables, medición y control parcial. El conocimiento es provisional, contrastable y susceptible de error.	Cuasiexperimentos; estudios antes/después; encuestas; modelos estadísticos; evaluación de impacto.	Comparar desempeños antes/después de una innovación o entre grupos; estimar efectos de una estrategia pedagógica.	Guba & Lincoln (1994); Campbell & Stanley (1963); Shadish, Cook, & Campbell (2002); Creswell (2014).
Interpretativo / constructivista	La realidad educativa se construye en significados, prácticas, interacciones y contextos. Existen múltiples interpretaciones situadas.	Estudios de caso; entrevistas; grupos focales; etnografía; observación; análisis de experiencias; análisis documental.	Comprender como estudiantes y docentes viven, interpretan y resignifican una innovación docente.	Guba & Lincoln (1994); Denzin & Lincoln (2018); Stake (1995); Merriam (1998); Geertz (1973).
Critico / transformativo	La investigación debe visibilizar poder,	Investigación-acción crítica; investigación	Transformar prácticas excluyentes,	Freire (1970); Habermas (1971);

Enfoque epistemológico	Supuesto central	Diseños compatibles	Uso en innovación docente	Referentes clave
	inequidad, exclusión y posibilidades de transformación educativa y social.	participativa; estudios con enfoque de justicia social; análisis crítico del discurso.	democratizar decisiones pedagógicas y reducir barreras de participación y aprendizaje.	Kemmis, McTaggart, & Nixon (2014); Mertens (2009); Giroux (1988).
Pragmático	La validez del conocimiento se relaciona con su utilidad para responder problemas concretos y orientar decisiones de mejora.	Métodos mixtos; evaluación de programas; estudios de mejora; investigación basada en diseño; evaluación de implementación.	Integrar datos de aprendizaje, percepción, implementación y proceso para tomar decisiones pedagógicas informadas.	Dewey (1938); Creswell & Plano Clark (2018); Tashakkori & Teddlie (1998); Johnson & Onwuegbuzie (2004).
Socio material / ecológico	El aprendizaje emerge de relaciones entre personas, artefactos, tecnologías, normas, tiempos, espacios y contextos.	Estudios de redes; teoría de la actividad; análisis socio material; estudios de entornos digitales; etnografía de prácticas.	Analizar como plataformas, rubricas, tiempos, espacios, IA, reglas institucionales y artefactos configuran la práctica docente.	Latour (2005); Fenwick & Edwards (2010, 2017); Engestrom (1987); Sorensen (2009); Goodyear & Carvalho (2014).

Fuente: Elaboración propia

La elección del enfoque epistemológico debe responder al tipo de pregunta que orienta la investigación en innovación docente. Si la pregunta busca medir efectos o comparar resultados, el enfoque positivista/postpositivista ofrece diseños pertinentes. Si busca comprender significados y experiencias, el enfoque interpretativo/constructivista resulta más adecuado. Si el propósito es transformar prácticas excluyentes o democratizar decisiones pedagógicas, el enfoque crítico/transformativo ofrece fundamentos consistentes. Si el problema requiere integrar evidencias diversas para orientar decisiones de mejora, el enfoque pragmático permite combinar métodos y fuentes. Finalmente, si la innovación involucra tecnologías, plataformas, artefactos, espacios o redes de práctica, el enfoque sociomaterial/ecológico permite analizar cómo esos elementos configuran la enseñanza y el aprendizaje.

6. Diseño de un proyecto de investigación en innovación docente en educación superior

Un proyecto de investigación en innovación docente debe integrar una *lógica de intervención innovadora* y una *lógica de investigación*. La primera explica qué cambio se implementará y cómo se gestionará; la segunda explica qué conocimiento se producirá, con qué evidencia y bajo qué criterios de rigor.

- a) Criterios para definir si un proyecto es de innovación en docencia para educación superior

Un proyecto puede considerarse de innovación en docencia para educación superior cuando no se limita a introducir una actividad novedosa, una tecnología o una metodología diferente, sino que propone un *cambio pedagógico intencionado, fundamentado, sistemático, evaluable, transferible y éticamente resguardado*. En este sentido, la innovación docente se diferencia de una buena práctica aislada porque supone una intervención diseñada para responder a una brecha formativa concreta, producir evidencia sobre su implementación y generar aprendizajes útiles para otros contextos académicos.

El primer criterio es *la intencionalidad pedagógica*. Una innovación docente debe responder a un propósito formativo explícito: mejorar aprendizajes, fortalecer la participación, favorecer la autorregulación, reducir barreras, mejorar la evaluación o transformar una experiencia curricular. Felten (2013) sintetiza cinco principios de buena práctica en *SoTL*: indagación centrada en el aprendizaje estudiantil, contextualización, solidez metodológica, participación de estudiantes y comunicación pública de los resultados.

El segundo criterio es *el fundamento*. Una propuesta de innovación docente debe apoyarse en literatura académica pertinente, en un diagnóstico local y en la alineación con el currículo, el perfil de egreso o los resultados de aprendizaje. La justificación no puede sostenerse solo en opiniones anecdóticas, preferencias personales o modas pedagógicas. Desde la investigación basada en diseño, una innovación educativa se entiende como una respuesta fundada a un problema real de enseñanza o aprendizaje, implementada en contextos auténticos y orientada tanto a resolver una necesidad práctica como a producir conocimiento teórico o transferible (McKenney & Reeves, 2019). Esta perspectiva exige articular problema, diseño, implementación, evaluación y refinamiento de la intervención.

El tercer criterio es la sistematicidad. Un proyecto de innovación en docencia debe contar con un plan de implementación, monitoreo y evaluación. Esto implica definir etapas, responsables, condiciones de aplicación, instrumentos, momentos de recolección de información y criterios para analizar los resultados. La sistematicidad permite observar el proceso, identificar ajustes durante la implementación y distinguir entre resultados esperados, resultados emergentes y condiciones que favorecen u obstaculizan la innovación. En esta línea, la investigación basada en diseño enfatiza la necesidad de estudiar las intervenciones en escenarios reales, de manera iterativa y rigurosa, generando conocimiento útil para otros docentes o instituciones (McKenney & Reeves, 2019).

El cuarto criterio es la evidencia. Una innovación docente debe producir datos sobre el proceso, los resultados y la experiencia de los actores involucrados. Es necesario considerar evidencias más amplias, como desempeños en rúbricas, productos académicos, resultados de aprendizaje, participación, permanencia, interacción, retroalimentación, entrevistas, grupos focales, bitácoras docentes o analítica de plataformas. Una investigación en innovación docente debe precisar qué evidencias recogerá, cómo las analizará y cómo esas evidencias permitirán valorar la contribución pedagógica de la intervención.

El quinto criterio es la transferibilidad. Una innovación docente no necesita ser universalmente replicable, pero sí debe generar aprendizajes comunicables para otros cursos, programas, disciplinas o instituciones. Esto significa documentar el contexto, las decisiones de diseño, las condiciones de implementación, los resultados, las limitaciones y las recomendaciones derivadas del proceso. Desde el *SoTL*, una investigación sobre docencia adquiere valor académico cuando sus hallazgos se hacen públicos y pueden ser examinados, discutidos o adaptados por otros docentes e investigadores (Felten, 2013; Hutchings & Shulman, 1999). La transferibilidad no consiste en copiar mecánicamente una innovación, sino en ofrecer conocimiento suficientemente claro para que otros puedan juzgar su pertinencia en nuevos contextos.

El sexto criterio es la ética. Toda investigación en innovación docente debe resguardar el consentimiento informado, la confidencialidad, la protección de datos, la transparencia en el uso de información estudiantil y la separación responsable entre el rol docente y el rol investigador. No es éticamente suficiente usar trabajos, calificaciones, registros de plataforma o respuestas de estudiantes sin informarles el propósito investigativo, los usos de los datos y las medidas de resguardo. Las orientaciones éticas de BERA (*British Educational Research Association*) para investigación educativa destacan la responsabilidad de proteger a las personas participantes, asegurar prácticas transparentes y considerar cuidadosamente las relaciones de poder que atraviesan los contextos educativos, especialmente cuando quienes investigan también tienen autoridad evaluativa sobre los participantes.

La siguiente tabla resume los criterios de Felten (2013) para establecer si un proyecto constituye investigación en innovación docente en educación superior

Tabla 5: Criterios de Felten (2013) para establecer si un proyecto constituye investigación en innovación docente en educación superior.

Criterio	Debe evidenciar	No es suficiente
Intencionalidad pedagógica	Cambio diseñado para resolver una brecha formativa.	Usar una herramienta nueva sin propósito formativo.
Fundamento	Literatura, diagnóstico local y alineación curricular.	Opiniones anecdóticas o modas pedagógicas.
Sistematicidad	Plan de implementación, monitoreo y evaluación.	Aplicación aislada sin seguimiento.
Evidencia	Datos sobre proceso, resultados y experiencia.	Solo satisfacción general.

Criterio	Debe evidenciar	No es suficiente
Transferibilidad	Aprendizajes comunicables a otros cursos o programas.	Mejora privada sin documentación.
Ética	Consentimiento, protección de datos, resguardo de roles.	Usar datos de estudiantes sin transparencia.

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, un proyecto de innovación en docencia para educación superior debe evidenciar que el *cambio propuesto* tiene un *propósito pedagógico* claro, se fundamenta en literatura y diagnóstico contextual, se implementa de manera planificada, produce evidencia relevante, genera aprendizajes *transferibles* y *cumple resguardos éticos*.

b) Formulación del problema de investigación en innovación docente en educación superior

El problema de investigación debe presentar una brecha o tensión formativa situada que requiera la generación de conocimiento.

Debe incluir, a lo menos:

- Dar cuenta de un contexto académico, disciplinar, curricular o territorial.
- Evidencia de la brecha o necesidad de generación de conocimiento.
- Dar cuenta de los actores afectados/ involucrados.
- Describir y fundamentar las consecuencias pedagógicas de no intervenir.
- Desarrollar antecedentes institucionales y bibliográficos.
- Identificar la oportunidad de innovación en el campo temático
- Formular una pregunta de investigación y objetivos sustentado en los puntos anteriores.
- Dar cuenta de Supuestos, hipótesis o teoría de cambio sustentado en los puntos anteriores.

c) Marco teórico situado

El marco teórico debe articular teoría educativa, literatura disciplinar y antecedentes empíricos.

Los elementos mínimos son:

- Conceptos centrales de innovación docente.
- Teoría de aprendizaje o enfoque pedagógico que sustenta la innovación.
- Estado del arte en el área o disciplina.
- Evidencia sobre intervenciones similares.
- Definición operacional de variables, categorías o dimensiones.

El marco teórico debe dar cuenta de discusión de tensiones, límites y condiciones de transferencia.

Un marco teórico situado no es una acumulación de definiciones. Debe explicar por qué la innovación propuesta es razonable para ese problema, contexto y grupo de estudiantes.

d) Coherencia metodológica según enfoque epistemológico

La coherencia metodológica de una investigación en innovación docente en educación superior exige que el enfoque epistemológico, las preguntas de investigación, los objetivos, el diseño, las técnicas de producción de información, los procedimientos de análisis y los criterios de rigor se articulen de manera explícita y justificada.

Esta coherencia permite que el estudio produzca evidencia pertinente sobre la innovación implementada, evitando contradicciones entre el modo de comprender la realidad educativa y las estrategias utilizadas para investigarla. Por tanto, la metodología no debe seleccionarse solo por disponibilidad o preferencia técnica, sino por su correspondencia con el problema formativo, el tipo de conocimiento esperado y las condiciones contextuales de la innovación.

Tabla 6: Ejemplos de coherencia enfoque epistemológico y metodologías

Promesa del estudio	Diseño recomendable	Evidencias mínimas
Estimar efecto en desempeño	Cuasi-experimental, pre/post, comparación de cohortes	Rúbricas, pruebas, productos, tamaño de efecto o diferencias relevantes
Comprender experiencia	Estudio de caso cualitativo	Entrevistas, grupos focales, observación, análisis temático
Mejorar práctica docente	Investigación - acción	Ciclos, bitácoras, evidencias de cambio, reflexión crítica
Diseñar y refinar una innovación	Investigación basada en diseño	Prototipos, iteraciones, datos de implementación, principios de diseño
Decidir continuidad o escalamiento	Evaluación de programa o métodos mixtos	Indicadores de logro, factibilidad, aceptación, costos, riesgos

Fuente: Elaboración propia

e) Producción y recolección de información

Para el desarrollo de la producción y recolección de la información es relevante establecer criterios de rigurosidad respecto a:

- Fuentes de información.
- Participantes y criterios de inclusión/exclusión.
- Diseño de instrumentos de recolección/producción de datos
- Procedimientos.
- Establecimiento de los momentos de recolección.
- Identificación de los responsables de cada etapa o tarea.
- Consideraciones éticas y de integridad científica.
- Gestión de los datos: generación, almacenamiento y anonimización de datos.

En innovación docente se recomienda triangular al menos tres tipos de evidencia:

- Resultados de aprendizaje: rúbricas, pruebas, portafolios, productos, hitos evaluativos.
- Experiencia de actores: entrevistas, grupos focales, encuestas, diarios reflexivos, observación.
- Proceso de implementación: bitácoras docentes, analíticas de plataforma, registros de tutoría, asistencia, interacción.

f) Análisis e interpretación

El análisis de los datos debe ser congruente con el enfoque epistémico y la metodología propuesta. En datos cuantitativos se debe indicar estadística descriptiva, comparaciones, tamaños de efecto o modelos según corresponda.

En datos cualitativos se debe explicitar codificación, categorías, criterios de credibilidad, triangulación y uso de software si aplica.

En métodos mixtos se debe definir cómo se integran resultados, por ejemplo, mediante convergencia, explicación o complementación.

La interpretación debe volver siempre al problema, al marco teórico y al contexto institucional.

g) Comunicación, devolución y cierre de la investigación

Al concluir el proyecto no es suficiente la generación de un reporte final. Los productos de divulgación pueden ser variados y apuntar a públicos distintos, contar con objetivos diferenciados.

El contenido de lo comunicado o divulgado puede canalizarse en:

- Devolución a participantes y actores involucrados (talleres, intervenciones, producción audiovisual, otros).
- Comunicación a la unidad académica (informe, reportes, presentaciones, producción gráfica, producción audiovisual).
- Productos transferibles (libros, manuales, protocolos)
- Recomendaciones de mejora de distinto alcance (a la política educativa, políticas institucionales, programas académicos, otros).
- Plan de sostenibilidad o escalamiento, por ejemplo, tras realizar pruebas o pilotos con resultados efectivos procurando avanzar a otras etapas de desarrollo de producto/servicios.
- Productos académicos (ponencia, artículo, capítulo, libros, guía o repositorio).

7. La interdisciplina en innovación en docencia en educación superior

La investigación en innovación docente en educación superior tiene un alto potencial interdisciplinario porque los problemas que aborda rara vez pertenecen a una sola disciplina. Aunque cada campo posee lenguajes, métodos, criterios de validación y culturas académicas propias, los desafíos formativos suelen cruzar fronteras disciplinares: cómo evaluar desempeños complejos, cómo desarrollar pensamiento crítico, cómo integrar teoría y práctica, cómo acompañar trayectorias diversas, cómo usar tecnologías con sentido pedagógico, cómo formar éticamente para contextos inciertos y cómo producir evidencia sobre la mejora de los aprendizajes.

La interdisciplinariedad, sin embargo, no debe entenderse como una suma de disciplinas. Supone construir un problema compartido, traducir lenguajes conceptuales, acordar criterios de evidencia, articular métodos y producir resultados útiles para más de una comunidad académica o profesional. En educación superior, esto implica que una innovación docente puede nacer en una asignatura específica, pero adquirir valor investigativo cuando permite comprender problemas transversales: evaluación auténtica, retroalimentación, escritura académica, aprendizaje situado, inclusión, ética profesional, uso de tecnologías o formación para la complejidad.

Desde esta perspectiva, la investigación en innovación docente opera como un espacio de encuentro entre disciplinas de origen –derecho, negocios, psicología, diseño, trabajo social, arquitectura, humanidades– y campos transversales –educación superior, evaluación, currículo, tecnología educativa, inclusión, aprendizaje adulto, análisis institucional y ética de la investigación.

También es relevante considerar que las metodologías activas en educación superior –aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, estudio de casos, simulaciones, aprendizaje experiencial, aprendizaje basado en proyectos– han sido investigadas en diversos campos y se asocian con participación, bienestar, desempeño y desarrollo de competencias complejas. Una revisión sobre aprendizaje activo en educación superior señala que estas metodologías pueden impactar dimensiones académicas, emocionales, sociales y profesionales de los estudiantes.

Por tanto, el potencial interdisciplinario de este campo no reside solo en aplicar estrategias comunes a distintas carreras, sino en investigar cómo esas estrategias se transforman cuando dialogan con las epistemologías, prácticas profesionales y formas de evidencia propias de cada disciplina.

Tabla 7: Ejemplos de abordaje interdisciplinario en investigación en innovación en docencia en educación superior

Disciplina o área	Énfasis frecuentes en innovación docente	Potencial interdisciplinario	Ejemplos de proyectos de investigación
Negocios y administración	Aprendizaje experiencial, estudio de casos, simuladores empresariales, toma de decisiones, análisis de datos, emprendimiento, empleabilidad.	Cruza administración, economía, ética empresarial, psicología organizacional, comunicación, ciencia de datos y sostenibilidad.	Analizar cómo un simulador de gestión estratégica contribuye al desarrollo de competencias de toma de decisiones, argumentación financiera y trabajo colaborativo.
Ciencias sociales	Aprendizaje basado en indagación, investigación aplicada, análisis de problemas públicos, trabajo de campo, deliberación, análisis territorial.	Articula sociología, ciencia política, antropología, economía, historia, comunicación, políticas públicas y estudios territoriales.	Estudiar cómo una experiencia de aprendizaje basado en indagación fortalece la formulación de problemas públicos y el análisis de evidencia en estudiantes.
Humanidades	Escritura académica, pensamiento crítico, lectura interpretativa, argumentación, análisis de fuentes, patrimonio, mediación cultural.	Integra literatura, historia, filosofía, estudios culturales, comunicación, tecnología educativa y humanidades digitales.	Investigar cómo una estrategia de escritura académica con retroalimentación entre pares mejora la argumentación y la lectura crítica.
Derecho	Clínicas jurídicas, simulaciones de litigación, argumentación oral, estudio de casos, deliberación, ética profesional, acceso a la justicia.	Vincula derecho, comunicación, ética pública, psicología, ciencias sociales, justicia social y tecnologías de simulación.	Analizar cómo una simulación de litigación oral fortalece la argumentación jurídica, el razonamiento probatorio y la toma de decisiones éticas.
Arquitectura	Taller de proyecto, aprendizaje basado en problemas, crítica de proyecto, prototipado, representación espacial, sostenibilidad, territorio.	Cruza arquitectura, urbanismo, diseño, ingeniería, sociología urbana, patrimonio, medioambiente y participación ciudadana.	Estudiar cómo un taller de diseño urbano con enfoque territorial desarrolla competencias proyectuales, sostenibilidad y comunicación visual.

Disciplina o área	Énfasis frecuentes en innovación docente	Potencial interdisciplinario	Ejemplos de proyectos de investigación
Diseño	Pensamiento de diseño, prototipado, codiseño, investigación con usuarios, creatividad, experiencia de usuario, innovación social.	Articula diseño, comunicación, psicología cognitiva, tecnología, estudios de usuario, ética, cultura e innovación social.	Evaluar cómo una estrategia de codiseño con usuarios reales mejora la calidad de prototipos, la argumentación proyectual y la conciencia ética.
Psicología	Simulaciones de entrevista, formación científica, razonamiento estadístico, ética, evaluación psicológica, habilidades relacionales, análisis de casos.	Integra psicología clínica, educacional, social y organizacional con ética, comunicación, estadística, neurociencias, tecnología y salud.	Investigar cómo simulaciones de entrevista con retroalimentación estructurada fortalecen habilidades comunicativas, juicio ético y autorreflexión profesional.
Trabajo social	Práctica supervisada, simulación de casos complejos, reflexión crítica, intervención social, ética, derechos humanos, análisis comunitario.	Vincula trabajo social, sociología, psicología comunitaria, derecho, salud, educación, políticas públicas, género y territorio.	Analizar cómo una simulación de intervención familiar fortalece habilidades de entrevista, análisis ético y toma de decisiones antes de la práctica profesional.

Fuente: Elaboración propia

En todas las disciplinas, la innovación docente adquiere valor investigativo cuando el cambio pedagógico se formula como problema, se fundamenta en literatura, se implementa sistemáticamente, produce evidencia y genera aprendizajes transferibles. La interdisciplinariedad apunta a construir problemas formativos comunes que requieren lenguajes, métodos y evidencias provenientes de más de una tradición académica o profesional.

8. Desafíos en investigación en innovación docente en educación superior

La investigación en innovación docente en educación superior enfrenta desafíos particulares porque se sitúa en la intersección entre docencia, investigación, evaluación, gestión institucional, política educativa y ética profesional. No se trata únicamente de estudiar una práctica novedosa, sino de producir conocimiento riguroso sobre transformaciones pedagógicas, curriculares, evaluativas, tecnológicas o institucionales que ocurren en contextos reales, con estudiantes, en condiciones muchas veces cambiantes. Esta complejidad exige articular la relevancia práctica, rigor metodológico, resguardo ético y comunicación pública de resultados.

h) Desafíos propios del campo de investigación y del acceso

Un primer desafío es *la delimitación del campo*. La innovación docente puede confundirse con mejora docente, uso de tecnología, actualización curricular, buenas prácticas, desarrollo académico o gestión del cambio. No toda mejora es investigación, y no toda innovación produce conocimiento. El campo exige distinguir entre una práctica novedosa, una intervención pedagógica documentada y una investigación capaz de generar evidencia y aprendizajes transferibles.

Un segundo desafío *se relaciona con el acceso al campo*. Las investigaciones suelen realizarse en asignaturas, carreras, programas, aulas virtuales, prácticas profesionales o espacios de vinculación con el medio. Esto implica negociar permisos con autoridades, docentes, comités curriculares, estudiantes y eventualmente socios externos. Además, el investigador puede ser al mismo tiempo docente del curso, lo que genera tensiones de rol, dependencia evaluativa y posibles sesgos.

Un tercer desafío es *la heterogeneidad del estudiantado*. En educación superior conviven estudiantes de distintas edades, trayectorias, condiciones laborales, niveles de preparación académica, acceso tecnológico y experiencias previas. Esto dificulta aislar efectos de una innovación y obliga a situar cuidadosamente los resultados.

Recomendaciones para el abordaje de estos desafíos

Se recomienda delimitar explícitamente si el proyecto corresponde a innovación pedagógica, curricular, evaluativa, tecnológica, inclusiva o institucional. También es conveniente elaborar una matriz inicial que precise objeto de innovación, problema formativo, contexto, resultados esperados y evidencias. Para resolver el acceso, se deben establecer acuerdos formales con unidades académicas, docentes y estudiantes, anticipando tiempos de implementación, uso de datos, resguardos éticos y productos esperados. Además, el proyecto debe describir el contexto con suficiente detalle para que otros puedan interpretar la pertinencia y transferibilidad de los hallazgos.

i) Desafíos metodológicos

Los *desafíos metodológicos* son claves, dado que muchas innovaciones docentes se implementan en contextos naturales, no en laboratorios ni en condiciones controladas. Por ello, no siempre es posible asignar aleatoriamente estudiantes a grupos, controlar todas las variables o comparar cohortes equivalentes. Esto obliga a usar diseños realistas, como estudios de caso, investigación - acción, investigación basada en diseño, métodos mixtos, estudios antes/después o evaluaciones de implementación.

En esta línea, otro desafío es *la coherencia metodológica*. El diseño debe corresponder al enfoque epistemológico y a la pregunta de investigación. Si se busca medir impacto, se requieren variables, instrumentos válidos y procedimientos comparativos. Si se busca comprender experiencias, se requieren técnicas cualitativas, análisis interpretativo y criterios de credibilidad. Si se busca transformar prácticas excluyentes, se requieren enfoques participativos y críticos. Las normas de reporte empírico de AERA señalan que los estudios deben comunicar con claridad la formulación del problema, el diseño, los procedimientos de análisis, las evidencias y los fundamentos de sus afirmaciones.

También se presentan desafíos asociados a la *calidad de la evidencia*. En el sentido que los datos sean correctamente recabados, tengan garantías de calidad, respondiendo a los objetivos de la investigación y a los procedimientos diseñados para su recolección/producción.

Recomendaciones para el abordaje de estos desafíos

Se recomienda justificar el diseño metodológico en función de la pregunta de investigación. Debe explicitarse si la investigación busca medir efectos, comprender experiencias, mejorar una práctica, transformar una condición de inequidad o analizar relaciones sociotécnicas. También es aconsejable combinar evidencias: productos de estudiantes, rúbricas, resultados de aprendizaje, entrevistas, observaciones, registros de plataforma, bitácoras docentes y documentos curriculares. Cuando se usen métodos mixtos, la integración entre datos cuantitativos y cualitativos debe estar planificada desde el diseño.

j) Desafíos propios de la investigación y la política educativa

La investigación en innovación docente se desarrolla en un contexto condicionado por políticas de calidad, acreditación, aseguramiento interno, inclusión, transformación digital, pertinencia curricular y rendición de cuentas. Un riesgo frecuente es que la innovación se instrumentalice solo como evidencia para procesos de acreditación o cumplimiento normativo, perdiendo su dimensión investigativa, crítica y formativa.

Por otra parte, también puede presentarse tensión entre los tiempos de la política educativa y los tiempos de la investigación. Las políticas suelen requerir resultados rápidos, indicadores visibles y escalamiento institucional, mientras que la investigación exige diagnóstico, implementación gradual, análisis riguroso, interpretación contextual y revisión ética.

Referentes que ayudan a abordar estos desafíos, son, por ejemplo, el Manual de Oslo (2018), que, aunque proviene del campo de medición de la innovación, es útil para recordar que la innovación requiere definiciones, criterios y evidencia, no solo declaraciones de novedad. Por otra parte, la OCDE (2022) señala que comprender la escala, características y factores internos y sistémicos de la innovación es condición para analizar políticas y programas de innovación.

Recomendaciones para el abordaje de estos desafíos

Se recomienda vincular los proyectos de investigación con políticas institucionales y nacionales, pero evitando reducirlos a indicadores administrativos. Cada proyecto debe declarar cómo aporta a la calidad formativa, al currículo, a la inclusión, al desarrollo docente o a la mejora de aprendizajes. También se deben distinguir claramente los productos de gestión –informes, indicadores, reportes internos– de los productos investigativos –artículos, ponencias, capítulos, modelos, orientaciones o estudios transferibles.

k) Desafíos asociados a las instituciones de educación superior

Las instituciones de educación superior pueden favorecer o limitar la investigación en innovación docente. Entre los principales desafíos están la falta de tiempo académico, la sobrecarga docente, la escasa formación metodológica, la débil cultura de investigación sobre la propia docencia, la falta de incentivos, la ausencia de fondos específicos y la

fragmentación entre unidades de docencia, investigación, postgrado, aseguramiento de la calidad y vinculación con el medio.

Otro desafío es la sostenibilidad institucional, algunas innovaciones dependen del entusiasmo de un docente o equipo puntual, cuando ese equipo cambia, la innovación desaparece. Fullan (2016) advierte que el cambio educativo requiere condiciones sistémicas, liderazgo, capacidades profesionales, colaboración y coherencia institucional, no solo iniciativas aisladas.

Recomendaciones para el abordaje de estos desafíos

Se recomienda crear condiciones institucionales estables: fondos concursables, horas protegidas, acompañamiento metodológico, comunidades de práctica, reconocimiento en carrera académica y apoyo para publicar o divulgar resultados. También es necesario articular las unidades de docencia, investigación, postgrado, vinculación con el medio y aseguramiento de la calidad, de modo que la innovación docente no quede aislada en una asignatura, sino conectada con el desarrollo institucional.

l) Desafíos éticos

Los desafíos éticos son especialmente relevantes porque la investigación con estudiantes que pueden estar en una relación de dependencia con el docente-investigador. Esto exige cuidar el consentimiento informado, la voluntariedad, la confidencialidad, el uso de calificaciones, el acceso a datos de plataformas, la protección de información sensible y la posibilidad real de no participar sin consecuencias académicas.

Las guías éticas de BERA establecen responsabilidades hacia participantes, consentimiento, transparencia, derecho a retirarse, privacidad, almacenamiento de datos, divulgación y responsabilidades de publicación. Estas orientaciones son particularmente pertinentes para investigaciones educativas en aula, donde los datos se producen en relaciones pedagógicas atravesadas por poder institucional.

Otro desafío ético es el uso de analítica de aprendizaje, inteligencia artificial o plataformas digitales. Estos recursos pueden generar datos valiosos, pero también riesgos de vigilancia, sesgo algorítmico, opacidad, uso secundario de información y afectación de la privacidad.

Recomendaciones para el abordaje de estos desafíos

Se recomienda someter los proyectos a evaluación ética institucional - vía Comité ético-científico - cuando corresponda, separar el rol docente del rol investigador, informar claramente los usos de los datos y anonimizar la información antes del análisis. Cuando se usen calificaciones o productos académicos, se debe procurar que el consentimiento se solicite en condiciones que no presionen al estudiante. También conviene usar datos ya cerrados académicamente, de modo que la participación en la investigación no afecte la evaluación del curso. En proyectos con plataformas, IA o analítica, se debe declarar qué datos se recopilan, con qué finalidad, quién accede a ellos, cómo se almacenan y cuándo se eliminan.

m) Desafíos operativos y logísticos

La innovación docente exige coordinación con instituciones y actores. Los desafíos operativos incluyen calendarización, disponibilidad de salas o plataformas, formación

previa de docentes, diseño de instrumentos, aplicación de encuestas o entrevistas, coordinación con ayudantes, gestión de consentimientos, resguardo de datos, seguimiento de cohortes y continuidad entre semestres.

También se presentan desafíos de implementación, por ejemplo, una innovación puede diseñarse con solidez, pero fallar por falta de tiempo, baja participación, problemas tecnológicos, cambios de docente, sobrecarga estudiantil, resistencia de actores o incompatibilidad con el calendario académico. La investigación basada en diseño reconoce precisamente que las intervenciones educativas deben analizarse en escenarios reales, considerando fases de exploración, diseño, evaluación, reflexión, implementación y difusión.

Recomendaciones para el abordaje de estos desafíos

Es recomendable construir un plan operativo con fases, responsables, productos y riesgos. Incluir una carta Gantt realista, plan de contingencia, responsables de recolección de datos, protocolos de aplicación de instrumentos y procedimientos de resguardo documental. También conviene realizar pilotos de instrumentos, revisar carga académica para estudiantes y docentes, y prever ajustes durante la implementación sin comprometer la consistencia del estudio.

n) Desafíos asociados a la comunicación de resultados y divulgación

Un desafío frecuente es que los resultados de innovación docente quedan en informes internos, presentaciones aisladas o relatos de experiencia, sin transformarse en conocimiento público, revisable y transferible. Desde el enfoque *SoTL*, la comunicación pública es un rasgo constitutivo de la investigación sobre docencia, los hallazgos deben poder ser examinados, discutidos y utilizados por otras comunidades académicas.

Otro desafío es comunicar resultados sin sobregeneralizar. Una innovación situada en un curso, cohorte o programa no necesariamente se puede extrapolar directamente a otros contextos. La divulgación debe explicitar condiciones de implementación, límites, evidencias, aprendizajes y recomendaciones.

También existe el desafío de comunicar a públicos diversos: pares académicos, autoridades, docentes, estudiantes, socios externos y comunidades profesionales. Cada audiencia requiere lenguajes y formatos distintos.

Recomendaciones para el abordaje de estos desafíos

Se recomienda planificar la comunicación desde el inicio del proyecto. Los productos pueden incluir artículos académicos, ponencias, informes ejecutivos, cápsulas docentes, guías prácticas, repositorios de instrumentos, seminarios internos, talleres de transferencia y materiales para estudiantes. La divulgación debe distinguir entre resultados, interpretaciones y recomendaciones. Además, debe declarar límites del estudio, condiciones de transferibilidad y preguntas abiertas para futuras investigaciones.

Referencias

- American Educational Research Association. (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Atchley, P., Pannell, H., Wofford, K., Hopkins, M., & Atchley, R. A. (2024). Human and AI collaboration in the higher education environment: Opportunities and concerns. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9, Article 33. <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00547-9>
- Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J., Dougherty, M., & Oxley, E. (2024). Unpacking student engagement in higher education learning analytics: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 63. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Open University Press.
- Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), Article 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Brooke, M., Nind, M., Harrison, N., & Mpamhanga, K. (2024). Advancing the methodological frontiers of research into teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(7), 1705-1716. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2393070>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., & Soares, L. (2011). *Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education*. Innosight Institute.
- Comisión Nacional de Acreditación. (s. f.). *Criterios y estándares para la acreditación institucional del subsistema universitario*. <https://www.cnachile.cl/Paginas/criterios-y-est%C3%A1ndares.aspx>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Cross, N. (2006). *Designerly ways of knowing*. Springer.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., & Bregulla, M. (2024). The relationship between self-regulated learning and executive functions: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 36, Article 95. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37, 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- European Commission, & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *HEInnovate: Shaping the future of higher education together*. <https://www.heinnovate.eu/>
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121-125. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.1.1.121>
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. Routledge.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (Eds.). (2017). *Revisiting actor-network theory in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315114521>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- French, S., Dickerson, A., & Mulder, R. A. (2024). A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education. *Higher Education*, 88, 893-918. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01148-z>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giddings, J. (2013). *Promoting justice through clinical legal education*. Justice Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Goodyear, P., & Carvalho, L. (2014). Framing the analysis of learning network architectures. In L. Carvalho & P. Goodyear (Eds.), *The architecture of productive learning networks* (pp. 48-70). Routledge.

- Guan, R., Raković, M., Chen, G., & Gašević, D. (2025). How educational chatbots support self-regulated learning? A systematic review of the literature. *Education and Information Technologies*, 30, 4493-4518. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12881-y>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE.
- Guzmán-Valenzuela, C., Gómez-González, C., Rojas-Murphy Tagle, A., & Lorca-Vyhmeister, A. (2021). Learning analytics in higher education: A preponderance of analytics but very little learning? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, Article 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x>
- Healey, R. L., Bass, T., Caulfield, J., Hoffman, A., McGinn, M. K., Miller-Young, J., & Haigh, M. (2013). Being ethically minded: Practising the scholarship of teaching and learning in an ethical manner. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(2), 23-33. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.1.2.23>
- Henderson, R. M., & Clark, K. B. (1990). Architectural innovation: The reconfiguration of existing product technologies and the failure of established firms. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 9-30. <https://doi.org/10.2307/2393549>
- Hilliger, I., & Pérez Sanaguatín, M. (2022). Beneficiar y proteger al estudiante: consideraciones éticas para la investigación en analíticas del aprendizaje en educación superior. En A. Santana & L. Valera (Eds.), *Ética y seguridad en la investigación: Aprendizajes y desafíos*. Ediciones Universidad Católica.
- Huber, M. T., & Hutchings, P. (2005). *The advancement of learning: Building the teaching commons*. Jossey-Bass.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Jackson-Summers, A. G., Mrakovcich, K. L., Gray, J. P., Fleischmann, C. M., Emami, T., & Page, E. J. (2024). A systematic review of inclusive pedagogical research using the CIRTL inclusive pedagogy framework: Multi-disciplinary and STEM perspectives, current trends and a research agenda. *Discover Education*, 3, Article 30. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00093-y>
- Jisc. (2023, August 2). Code of practice for learning analytics. <https://www.jisc.ac.uk/guides/code-of-practice-for-learning-analytics>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.

- Knight, P. T. (2001). Complexity and curriculum: A process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 369-381. <https://doi.org/10.1080/13562510120061223>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125083>
- Lawson, B. (2005). *How designers think: The design process demystified* (4th ed.). Architectural Press.
- Ley N° 20.120. (2006). *Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253478>
- López, D., & Díaz, A. (2022). Impactos adversos y preocupaciones éticas en las facetas de diseño, aplicación y documentación de learning analytics. En A. Santana & L. Valera (Eds.), *Ética y seguridad en la investigación: Aprendizajes y desafíos*. Ediciones Universidad Católica.
- McArthur, J. (2023). Rethinking authentic assessment: Work, well-being, and society. *Higher Education*, 85, 85-101. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Meijerman, I., Kirschner, F., & Prins, F. (2023). Experiences with supporting teachers with scholarship of teaching and learning at a research-intensive university: Lessons learned. *Teaching and Learning Inquiry*, 11. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/72614>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Guilford Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD/Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation* (4th ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Ogunleye, B., Zakariyyah, K. I., Ajao, O., Olayinka, O., & Sharma, H. (2024). A systematic review of generative AI for teaching and learning practice. *Education Sciences*, 14(6), Article 636. <https://doi.org/10.3390/educsci14060636>
- Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A. S., Rudningen, G., & Reiersen, F. (2025). *Co-creation in higher education: A conceptual*

- systematic review. *Higher Education*, 90, 1017-1047. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Advancing the entrepreneurial university: Lessons learned from 20 HEInnovate country reviews*. OECD Publishing.
- Paulsen, L., & Lindsay, E. (2024). Learning analytics dashboards are increasingly becoming about learning and not just analytics: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 29, 14279-14308. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12401-4>
- Peirce, C. S. (1992). *The essential Peirce: Selected philosophical writings (Vol. 1)*. Indiana University Press.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd ed.)*. RoutledgeFalmer.
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 96-115. <https://doi.org/10.1007/BF02961476>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations (5th ed.)*. Free Press.
- Santana, A. (2022). *Investigación formativa: Herramientas para la educación superior*. Ediciones Universidad Finis Terrae. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20267/MINE-DUC-Libro%20Investigacion%20Formativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schlürer, J., & Brück-Hübner, A. (2025). Diversity of pedagogical feedback designs: Results from a scoping review of feedback research in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(2), 295-307. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2378336>
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates (3rd ed.)*. Bloomsbury Academic.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001025>
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Simmons, N., & Marquis, E. (2017). Defining the scholarship of teaching and learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.2.2>

- Soicher, R. N., Baker, A. R., & Thomas, R. C. (2024). A mixed-methods research design to advance inclusive and equitable teaching. *Innovative Higher Education*, 49, 1105-1125. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09741-5>
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. SAGE.
- Universidad Gabriela Mistral. (2023). *Política de Investigación*. UGM.
- Universidad Gabriela Mistral. (2024a). *Proyecto Educativo Institucional: Edición 2024*. UGM.
- Universidad Gabriela Mistral. (2024b). *Política de Postgrado*. UGM.
- Universidad Gabriela Mistral. (2024c). *Modelo de Innovación Educativa*. UGM.
- Universidad Gabriela Mistral. (2025). *Orientaciones para el desarrollo de tesis o trabajos finales de postgrado*. UGM.
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. Routledge.
- van Kessel, G., Ryan, C., Paras, L., Johnson, N., Zariff, R. Z., Stevenson, C., & Stallman, H. M. (2025). Relationship between university belonging and student outcomes: A systematic review and meta-analysis. *The Australian Educational Researcher*, 52, 2511-2534. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00822-8>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, Article 101425. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- World Medical Association. (2024). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants*. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/>
- Xia, Q., Weng, X., & Ouyang, F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>