

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA**



**ELEMENTOS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL INVOLUCRADOS EN LA
IMPLEMENTACIÓN DE INNOVACIONES CURRICULARES EN LA CARRERA DE
ODONTOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD DE ALTA COMPLEJIDAD DE
CONCEPCIÓN.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO
DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MÉDICA PARA LAS CIENCIAS DE
LA SALUD.**

TUTOR: PAULA PARRA PONCE

**MACARENA PAZ JARA WANNER
CONCEPCIÓN – CHILE**

2018

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA**



**ELEMENTOS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL INVOLUCRADOS EN LA
IMPLEMENTACIÓN DE INNOVACIONES CURRICULARES EN LA CARRERA
DE ODONTOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD DE ALTA COMPLEJIDAD DE
CONCEPCIÓN.**

TUTOR: PAULA PARRA P.

FIRMA.....CALIFICACIÓN....

COMISIÓN: JUAN ARELLANO V.

FIRMA.....CALIFICACIÓN....

BÁRBARA INZUNZA M.

FIRMA.....CALIFICACIÓN....

MACARENA PAZ JARA WANNER

CONCEPCIÓN – CHILE

2018



A mi querido Nicolás... por el guerrero que eres y seguirás siendo. Me enseñaste a valorar lo que realmente importa en la vida. Gracias por estar aquí, siempre presente con una sonrisa.

AGRADECIMIENTO

Quisiera agradecer a todas las personas que de una u otra forma me acompañaron y ayudaron a llegar a esta etapa. El camino recorrido ha sido largo, con desvíos y contratiempos, pero al final se llegó a destino.

A Pato, por su apoyo incondicional, por la comprensión y paciencia en esas largas horas de ausencia.

A mis queridos padres, por darme la vida y forjar los pilares de quien hoy soy, por su amor infinito y apoyo incondicional.

A mis amigas del alma por la compañía, sabios consejos y sus palabras de aliento en los momentos más complejos.

A mi directora de tesis, Profesora Paula Parra, por su apoyo incondicional durante este largo proceso y por su comprensión durante los periodos difíciles.

A mi asesora metodológica, Camila Espinoza, por todo el apoyo y guía que permitieron que esta investigación se pudiese realizar.

A Javiera Ortega, por su orientación en momentos de incertidumbre.

A Paola Reinoso, por su excelente disposición cuando necesité de su ayuda.

A todos los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción, que participaron y dedicaron parte de su tiempo de forma voluntaria, anónima y desinteresada; sin su aporte, este trabajo no se podría haber realizado.

A todos los docentes del programa Magíster en Educación Médica, quienes ayudaron a forjar quien hoy soy como docente.

RESUMEN

Introducción: La adecuada implementación de innovaciones curriculares dentro de los programas académicos ha permitido mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Su implementación está modulada por los docentes que forman parte de una cultura organizacional omnipresente, cuyos diversos elementos se manifiestan en las diferentes etapas del proceso. En Odontología, así como en carreras del área de la salud, poco se sabe respecto a los elementos de la cultura organizacional que están involucrados en las distintas etapas del cambio que permiten su implementación.

Objetivo General: Describir los elementos de la cultura organizacional involucrados en el proceso de implementación de innovaciones curriculares, según docentes con Magíster en Educación Médica, de una Facultad de Odontología de una universidad de alta complejidad de Chile.

Método: Metodología cualitativa con enfoque etnográfico. Se realizó observación participante, notas de campo y entrevistas semiestructuradas a docentes de Odontología con Magíster en Educación Médica. Los datos obtenidos fueron analizados por medio de la técnica de análisis de contenido.

Resultados y conclusión: Existen elementos de la cultura organizacional, tales como cultura de aprendizaje, liderazgo, apoyo institucional, hábitos comunicacionales y relación colaborativa entre los integrantes, que están presentes en una o más de las tres fases del modelo de cambio –iniciación, implementación, institucionalización– que conlleva la ejecución de innovaciones curriculares. De entre ellas, la fase de institucionalización se presenta como la más débil.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|------|
| AGRADECIMIENTO | iv |
| RESUMEN | v |
| INDICE DE TABLAS | xiii |
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA | 5 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 5 |
| 1.2 Justificación de la Investigación | 9 |
| Capítulo II. MARCO TEÓRICO | 11 |
| 2.1 Currículum | 11 |
| 2.1.1 Reformas Curriculares | 13 |
| 2.2 Innovaciones Curriculares | 14 |
| 2.2.1 Necesidad de Implementar Innovaciones | 16 |
| 2.2.2 Visión sobre Innovaciones en Educación..... | 17 |
| 2.2.3 Reacción Frente a las Innovaciones Educativas..... | 17 |
| 2.2.4 Fases del Cambio Implicadas en la Gestión de Innovaciones en Educación | 18 |
| 2.2.4.1 Fase de Iniciación del Cambio | 19 |
| 2.2.4.2 Fase de Implementación del Cambio..... | 19 |
| 2.2.4.3 Fase de Institucionalización del Cambio..... | 21 |
| 2.3 Cultura Organizacional | 23 |
| 2.4 Elementos de la Cultura Organizacional Involucrados en la Implementación de Innovaciones..... | 27 |
| 2.4.1 Orientación de los objetivos o metas..... | 27 |
| 2.4.2 Orientación de la innovación | 28 |
| 2.4.3 Toma de decisiones participativa | 28 |
| 2.4.4 Liderazgo..... | 28 |
| 2.4.5 Visión compartida | 28 |
| 2.4.6 Relación colaborativa entre los miembros..... | 29 |
| 2.4.7 Comunicación..... | 29 |
| 2.4.8 Motivación e incentivos | 30 |
| 2.4.9 Cultura de aprendizaje, capacitación docente | 30 |

| | |
|---|----|
| 2.5 Experiencia en Instituciones de Educación Superior..... | 32 |
| Capítulo III. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DIRECTRICES | 36 |
| Capítulo IV. MÉTODO..... | 39 |
| 4.1 Participantes | 39 |
| 4.2 Técnicas o instrumentos de recolección de datos | 40 |
| 4.3 Procedimiento..... | 41 |
| 4.4 Análisis de los datos | 42 |
| 4.5 Consideraciones éticas de la investigación | 43 |
| Capítulo V. RESULTADOS | 45 |
| 5.1 Génesis del cambio | 61 |
| 5.1.1 Detección de necesidades que dan origen a la innovación curricular..... | 61 |
| 5.1.1.1 Estímulos externos que generan la necesidad de innovar | 61 |
| 5.1.1.2 Estímulos internos que generan la necesidad de innovar | 63 |
| 5.1.1.3 Idea de innovar de verticalidad descendente..... | 65 |
| 5.1.1.4 Idea de innovar de verticalidad ascendente..... | 66 |
| 5.1.2 Roles desempeñados por los docentes en la fase de iniciación | 67 |
| 5.1.2.1 Representante que detecta la necesidad de innovar..... | 67 |
| 5.1.2.2 Representante que idea la innovación..... | 68 |
| 5.1.2.3 Representante responsable de la decisión final de innovar..... | 69 |
| 5.1.3 Análisis y difusión de la propuesta de innovación curricular. | 70 |
| 5.1.3.1 Proceso de análisis de la innovación..... | 70 |
| 5.1.3.2 Decisiones compartidas sobre la iniciación de innovación | 71 |
| 5.1.3.3 Comunicación a la institución sobre la idea de innovar | 71 |
| 5.1.3.4 Comunicación entre pares sobre de la idea de innovar..... | 72 |
| 5.1.4 Objetivos de la innovación curricular..... | 74 |
| 5.1.4.1 Objetivos de la innovación | 74 |
| 5.1.4.2 Difusión de objetivos de innovación por la institución..... | 75 |
| 5.1.4.3 Conocimiento de los objetivos de la innovación por participantes..... | 75 |
| 5.1.4.4 Causa de desconocimiento de objetivos de innovación | 76 |
| 5.1.5 Liderazgo en la etapa de iniciación de la innovación. | 76 |
| 5.1.5.1 Iniciativas individuales en la fase de iniciación | 76 |
| 5.1.5.2 Liderazgo participativo en la fase de iniciación..... | 77 |

| | |
|--|----|
| 5.1.5.3 Compromiso de líderes respecto a la idea de innovar | 77 |
| 5.2 Recepción de los docentes frente a la idea de introducir innovaciones curriculares | 78 |
| 5.2.1 Identificación de valoraciones y comportamientos de sectores docentes con una predisposición positiva hacia la innovación curricular. | 78 |
| 5.2.1.1 Sectores que apoyan la idea de innovar | 78 |
| 5.2.1.2 Características de los docentes comprometidos con la idea de innovar | 79 |
| 5.2.1.3 Apoyo institucional en etapa de iniciación | 79 |
| 5.2.1.4 Apoyo de pares en etapa de iniciación | 80 |
| 5.2.1.5 Reacción positiva del entorno docente frente a la idea de innovar..... | 81 |
| 5.2.1.6 Valoraciones positivas respecto a la idea de innovar | 82 |
| 5.2.1.7 Visión compartida sobre la importancia de innovar | 83 |
| 5.2.2 Identificación de valoraciones y comportamientos de sectores docentes con una predisposición negativa hacia la innovación curricular..... | 84 |
| 5.2.2.1 Sectores que rechazan la idea de innovar | 84 |
| 5.2.2.2 Característica de los docentes detractores de la idea de innovar | 85 |
| 5.2.2.3 Valoraciones negativas respecto a la idea de innovar | 86 |
| 5.2.2.4 Motivos de falta de compromiso con la idea de innovar | 86 |
| 5.2.2.5 Reacción negativa del entorno frente a la idea de innovar | 88 |
| 5.3 Gestión de la fase de implementación del cambio | 90 |
| 5.3.1 Características del diseño y desarrollo de las innovaciones curriculares. | 90 |
| 5.3.1.1 Costumbres referentes a la gestión del diseño de la innovación curricular | 90 |
| 5.3.1.2 Costumbres referentes a la gestión del desarrollo de la innovación curricular | 91 |
| 5.3.1.3 Visión compartida referente a la necesidad de planificar el cambio de malla curricular | 92 |
| 5.3.1.4 Gestión del recurso tiempo para la planificación de la innovación por docentes con jornada parcial..... | 92 |
| 5.3.2 Características de la implementación de innovaciones curriculares. | 93 |
| 5.3.2.1 Costumbres referentes a la gestión de la implementación de la innovación curricular | 93 |
| 5.3.2.2 Descripción innovaciones curricular implementadas | 93 |
| 5.3.3 Costumbres de los docentes respecto a la evaluación de las innovaciones curriculares..... | 96 |
| 5.3.3.1 Evaluación formal de la innovación curricular..... | 96 |
| 5.3.3.2 Evaluación informal de la innovación curricular | 97 |

| | |
|---|-----|
| 5.3.4 Roles de los docentes durante la fase de implementación del cambio..... | 98 |
| 5.3.4.1 Representante que diseña y desarrollan la innovación curricular..... | 98 |
| 5.3.4.2 Motivos para no participar en el diseño y desarrollo de la innovación curricular | 99 |
| 5.3.4.3 Representante que implementa la innovación curricular | 100 |
| 5.4 Elementos de la cultura organizacional presentes en la fase de implementación del cambio | 101 |
| 5.4.1 Valoración de liderazgo en fase de implementación | 101 |
| 5.4.1.1 Liderazgo autoritario en la fase de implementación..... | 101 |
| 5.4.1.2 Liderazgo participativo en la fase de implementación | 101 |
| 5.4.1.3 Compromiso de líderes en la fase de implementación | 102 |
| 5.4.2 Valoración sobre decisiones compartidas en fase de implementación | 103 |
| 5.4.2.1 Decisiones impuestas en la fase de implementación | 103 |
| 5.4.2.2 Decisiones compartidas en la fase de implementación | 103 |
| 5.4.3 Hábitos comunicacionales en la fase de implementación | 104 |
| 5.4.3.1 Difusión del diseño y desarrollo de la innovación curricular | 104 |
| 5.4.3.2 Difusión entre pares sobre la implementación de innovaciones curriculares | 105 |
| 5.4.3.3 Comunicación a las autoridades locales sobre la implementación de innovaciones curriculares..... | 106 |
| 5.4.3.4 Comunicación a la institución sobre la implementación..... | 107 |
| 5.4.3.5 Retroalimentación entre pares durante el diseño y desarrollo de la innovación curricular | 107 |
| 5.4.3.6 Retroalimentación entre pares durante la implementación de la innovación curricular | 108 |
| 5.4.3.7 Retroalimentación por parte de los alumnos durante la implementación de la innovación curricular | 108 |
| 5.4.3.8 Comportamiento de los docentes implementadores de la innovación frente a la retroalimentación..... | 109 |
| 5.4.3.9 Desconocimiento por parte de los docentes sobre el cambio curricular | 110 |
| 5.4.3.10 Falta de comunicación respecto a la implementación del nuevo modelo curricular | 111 |
| 5.4.4 Valoración del trabajo colaborativo entre los miembros en la fase de implementación | 111 |
| 5.4.4.1 Apoyo entre docentes en la fase de implementación de innovaciones | 111 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.4.2 Comportamiento que perjudica la colaboración entre docentes en etapa de implementación innovaciones | 112 |
| 5.4.4.3 Implementación autónoma de las innovaciones | 113 |
| 5.4.5 Visión compartida entre los miembros en la fase de implementación..... | 114 |
| 5.4.5.1 Predisposición a la implementación de innovaciones en relación a grupo etario | 114 |
| 5.4.6 Cultura de capacitación docente en fase de implementación | 115 |
| 5.4.6.1 Necesidad de capacitación interdisciplinaria | 115 |
| 5.4.6.2 Necesidad de capacitación pedagógica para implementar innovaciones..... | 116 |
| 5.4.6.3 Consecuencias de la falta de capacitación pedagógica al implementar innovaciones | 118 |
| 5.4.6.4 Forma de capacitar a los docentes para implementar innovaciones | 119 |
| 5.4.6.5 Estado de capacitación docente | 120 |
| 5.4.6.6 Evaluación de la capacitación pedagógica | 121 |
| 5.4.7 Apoyo institucional en la fase de implementación..... | 122 |
| 5.4.7.1 Compromiso institucional en fase de implementación | 122 |
| 5.4.7.2 Disponibilidad de recursos para implementar la innovación | 123 |
| 5.4.7.3 Necesidad de recursos para implementar la innovación | 124 |
| 5.4.8 Cultura de motivación e incentivos en la fase de implementación | 127 |
| 5.4.8.1 Motivación e incentivos institucionales hacia los docentes al implementar innovaciones | 127 |
| 5.4.8.2 Ausencia de castigos por parte de autoridades hacia docentes que no participan en las actividades | 128 |
| 5.5 Variable docente en la fase de implementación del cambio..... | 129 |
| 5.5.1 Caracterización de los docentes que implementan innovaciones curriculares. . | 129 |
| 5.5.1.1 Presencia de vocación docente | 129 |
| 5.5.1.2 Motivación al implementar innovaciones | 130 |
| 5.5.1.3 Formación pedagógica asociada a la implementación de innovaciones | 130 |
| 5.5.2 Característica de los docentes que no implementan innovaciones pedagógicas | 131 |
| 5.5.2.1 Motivación mediada por estímulos económicos | 131 |
| 5.5.2.2 Desmotivación por la actividad pedagógica..... | 131 |
| 5.5.2.3 Cultura del conformismo | 132 |
| 5.5.2.4 Cultura de lo tradicional | 132 |

| | |
|---|-----|
| 5.5.2.5 Actitudes que adoptan los docentes frente a la implementación de innovaciones | 133 |
| 5.5.3 Identificación de componentes afectivos asociados a la implementación de innovaciones | 134 |
| 5.5.3.1 Temor frente al cambio | 134 |
| 5.5.3.2 Capacidad de adaptación al cambio | 135 |
| 5.6 Institucionalización del cambio | 136 |
| 5.6.1 Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes | 136 |
| 5.6.1.1 Instauración de las innovaciones en la institución/asignatura | 136 |
| 5.6.1.2 Mantención de prácticas pedagógicas tradicionales..... | 137 |
| 5.6.1.3 Resistencia a mantener el cambio | 137 |
| 5.6.1.4 Mejoras continuas de los programas | 138 |
| 5.6.1.5 Visión de enseñanza centrada en el estudiante | 139 |
| 5.6.1.6 Visión de cambio en metodologías de enseñanza..... | 139 |
| 5.6.2 Orientación de los objetivos en fase de institucionalización..... | 140 |
| 5.6.2.1 Congruencia de prácticas institucionalizadas y objetivos institucionales..... | 140 |
| 5.6.3 Hábitos comunicacionales en fase de institucionalización de innovaciones curriculares..... | 141 |
| 5.6.3.1 Comunicación a las autoridades locales sobre institucionalización de innovaciones | 141 |
| 5.6.3.2 Difusión de la institucionalización entre pares | 142 |
| 5.7 Elementos de la cultura institucional que influyen en la institucionalización..... | 142 |
| 5.7.1 Valoración de liderazgo para la institucionalización de innovaciones curriculares | 143 |
| 5.7.1.1 Liderazgo que apoye la institucionalización de la innovación | 143 |
| 5.7.2 Cultura de capacitación docente para la institucionalización de la innovación curricular..... | 144 |
| 5.7.2.1 Importancia de la capacitación docente para sostener cambio en el tiempo | 144 |
| 5.7.2.2 Apoyo institucional para fomentar la capacitación pedagógica | 146 |
| 5.7.3 Apoyo institucional para la permanencia en el tiempo de la innovación curricular | 146 |
| 5.7.3.1 Apoyo o acompañamiento de asesores para la institucionalización..... | 146 |
| 5.7.3.2 Percepción de la facultad sobre la institucionalización de innovaciones | 147 |
| 5.7.4 Motivación e incentivos para sostener las prácticas pedagógicas en el tiempo | 148 |

| | |
|--|-----|
| 5.7.4.1 Motivación e incentivos a nivel institucional y de las autoridades para mantener las prácticas innovadoras | 148 |
| 5.7.4.2 Motivación e incentivos a nivel de pares para mantener las prácticas innovadoras..... | 149 |
| Capítulo VI. DISCUSIÓN | 151 |
| Capítulo VII. CONCLUSIONES..... | 163 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 169 |
| ANEXOS | 177 |
| ANEXO 1: PAUTA DE ENTREVISTA..... | 178 |
| ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO..... | 182 |
| ANEXO 3: CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO Y ACADÉMICO | 183 |



INDICE DE TABLAS

| | | Página |
|-----------|--|--------|
| TABLA 5.1 | Definición de códigos. | 45 |
| TABLA 5.2 | Base de datos unidades de significado. | 52 |
| TABLA 5.3 | Categorías y sub categorías. | 59 |





INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas las carreras del área de la salud han tenido que modificar sus modelos curriculares y prácticas de enseñanza, introduciendo innovaciones curriculares para adaptarse a las demandas sociales, tecnológicas, económicas y políticas del actual contexto (1). La carrera de Odontología no está exenta de esta necesidad de cambio, lo cual ha implicado además de la transformación de las estructuras curriculares y de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, una modificación en los contenidos curriculares, en los métodos de evaluación y capacitación de los docentes para poder ejecutar estos nuevos modelos instruccionales (2–4). El proceso de cambio que involucra la incorporación de estas nuevas prácticas, está compuesto de tres fases, no lineales que se superponen entre sí: iniciación, implementación e institucionalización. La incorporación y adopción de las nuevas prácticas instruccionales, está modulada por diversos elementos de la cultura organizacional de cada institución en particular, los cuales actúan estimulando u obstaculizando la ejecución e instauración de ellas (5). Es así como surge el objetivo de este estudio, el cual es describir elementos de la cultura organizacional involucrados en la implementación de innovaciones pedagógicas en la carrera de Odontología de una universidad de alta complejidad de Concepción. Para identificar estos elementos se utilizó una metodología de tipo cualitativa, con enfoque etnográfico. La información fue recolectada a partir de observación participante, notas de campo y entrevistas semiestructuradas a docentes titulados de un programa de Magíster en Educación Médica para las ciencias de la salud.

La investigación se inicia con el planteamiento y la justificación del problema en estudio, donde a pesar de la importancia que tiene la cultura organizacional en la implementación de innovaciones curriculares, la literatura en relación a este tema a nivel de educación superior es escasa, y más aún en la carrera de Odontología. El marco teórico entrega una mirada de las innovaciones curriculares, las fases del cambio que están involucradas desde que surge la idea de innovar, la implementación, hasta la instauración de estas, considerando los elementos de la

cultura organizacional involucrados. Finalmente, tras el análisis de contenido de la investigación participativa, notas de campo y de las entrevistas realizadas a docentes, se exponen los resultados, en los cuales se basa la discusión y conclusiones.



PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA



Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La actual sociedad del conocimiento está enfrentándose a una serie de cambios vertiginosos desde lo social, tecnológico y económico. Esto ha generado presión en las instituciones de educación superior, quienes han tenido que adaptarse a estos cambios e introducir innovaciones dentro de su currículum académico, para así dotar a las nuevas generaciones de estudiantes con las competencias necesarias para enfrentar a una sociedad cambiante.

Todo esfuerzo para introducir innovaciones e implementar cambios está influenciado por la cultura organizacional de cada institución en particular (5–8). Las innovaciones no siempre son bien aceptadas por los miembros de la comunidad en la cual se desean instaurar, existiendo culturas organizacionales que promueven su adopción y otros que por el contrario la rechazan u obstaculizan su ejecución (9). Por lo cual, la ejecución y los cambios que conllevan instaurar una innovación dentro del currículum, son dependientes de la cultura que profesan los miembros que componen cada organización (5,7,9,10).

Estudios indican que existen elementos de la cultura organizacional que influyen en la implementación de innovaciones curriculares. Entre estos se ha identificado la orientación clara de objetivos o metas (11,12); orientación de la innovación (12,13); participación por parte de los miembros en la toma de decisiones (12,14,15); liderazgo (5,12,16,17); visión compartida (12,18); relaciones colaborativas (6,7,12,14,19,20); comunicación (5,6,14); motivación e incentivos (5,7,9,14); y capacitación docente (1,21–25).

La Universidad de Concepción (UdeC) en respuesta a las políticas y reformas de innovación en educación que se están realizando a nivel mundial, se encuentra implementando el Modelo Educativo UdeC (26). Este modelo involucra cambios en los procesos formativos, con una concepción curricular orientada al desarrollo por competencias, centrada en el estudiante. Además, promueve la formulación de resultados de aprendizaje y situaciones de enseñanza-aprendizaje que estimulen la

resolución de problemas y la movilización de saberes. El modelo pretende evitar el aprendizaje memorístico y así promover un aprendizaje con el cual el estudiante movilice sus saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales en sus intervenciones en la vida en general y en contextos concretos. Contempla la implementación de innovaciones pedagógicas consistentes en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje activas e interactivas, a través de recursos y materiales didácticos que promuevan la resolución de problemas que sean consistentes con situaciones y problemáticas de la vida real, que tengan un nivel de complejidad progresivo y que, además, consideren las diferencias individuales de los estudiantes. Asimismo, involucra nuevas estrategias de evaluación en concordancia con resultados de aprendizajes esperados y coherentes a las metodología empleadas (26).

La Facultad de Odontología de la UdeC actualmente está en la fase de implementación de este nuevo modelo curricular, cuya cohorte se encuentra en cuarto año. La necesidad de introducir cambios y mejorar el currículum académico en la Facultad de Odontología de la UdeC, fue evidenciada con anterioridad, en un estudio durante el año 2010. En él, se determinó los aspectos en que se puede intervenir para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que entrega la institución (27). Para ello se aplicó la encuesta DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) (28), con el propósito de describir el clima educacional de pregrado y sus características, según la percepción de los estudiantes y sus docentes. Como resultado del estudio, la percepción del clima educacional por parte de los estudiantes fue descrito como “más positivo que negativo”; sin embargo, el dominio referente a percepción del aprendizaje se encontró muy cercano a la categoría de “la enseñanza es vista negativamente”. Al analizar los ítems correspondientes a este dominio, se concluyó que son dependientes del docente y de las metodologías de enseñanza utilizadas para estimular un proceso de enseñanza efectivo. El estudio, a través de la realización de un grupo focal a estudiantes, logró describir las variables que se presentaron como más conflictivas, dentro de las cuales los informantes concuerdan en que la enseñanza resulta muy memorística debido a las metodologías de enseñanza y de evaluación empleadas

por los docentes. Cuestionan el diseño, validez, confiabilidad y objetividad de los instrumentos de evaluación; plantean la falta y con ello la necesidad de capacitación en docencia por parte de los profesores en el área metodológica, ya que estos profesores “no saben cómo hacer las clases o evaluar”. Así mismo, los informantes señalan que las estrategias educativas utilizadas resultan monótonas y poco motivadoras (27).

Para realizar transformaciones e introducir innovaciones en el currículum es considerado necesaria la capacitación pedagógica por parte de los docentes ejecutores de ellas a través de programas de perfeccionamiento formales (1,23–25,29). Es por ello que la que la Facultad de Odontología de la UdeC incorporó dentro de su plan estratégico institucional 2013-2015 la iniciativa de que el 10% de los docentes de cada departamento obtenga grados académicos en áreas de formación pedagógica en educación superior o educación médica; además, que el 70% de los docentes de cada asignatura cuenten con formación pedagógica. Esto con el objetivo de capacitar a los docentes en nuevas metodologías de enseñanza, acorde al nuevo plan de estudios. Para ello se estimula la participación de los docentes en seminarios, talleres y conferencias dictados por la Dirección de Docencia referente a temas de interés para la docencia universitaria. En conjunto con esta última, a partir del año 2008 se dictan las Jornadas de Perfeccionamiento Académico de la Facultad de Odontología, dedicando para ello una semana del calendario académico anual. Además, para contribuir a la formación de académicos con postgrado en el área de la educación, es que se ha incentivado a un gran número de estos a realizarlos. Actualmente, un total de 26 docentes se ha titulado de un programa de Magíster en Pedagogía Universitaria o de Educación Médica, cinco están actualmente cursando uno de estos programas y uno está en un programa de doctorado en el área de educación. De estos 31 docentes, 17 ya han cursado el programa de Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud del departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la UdeC, y cuatro son actualmente alumnos regulares de dicho programa. Este programa se encuentra acreditado y actualmente, está dictando su séptima versión. Tiene una duración de dos años y está orientado a docentes de pregrado y

postgrado del área de la salud, con interés en la investigación y mejoramiento del desempeño de actividades docentes. El cursar un programa a nivel de postgrado en educación médica, convierte a estos docentes en expertos en el área de la educación médica y en la implementación de innovaciones curriculares. Este grupo de docentes ha tenido la oportunidad de participar directamente en la implementación del cambio de malla curricular y de innovaciones pedagógicas. Se desconoce, sin embargo, cómo ha sido este proceso, cómo los elementos de la cultura organizacional de la institución han influido en su iniciación, implementación e institucionalización; que valor le asignan los grupos sociales, cuál ha sido su impacto, cómo entienden el fenómeno y si se ha podido llevar a cabo las mejoras en las prácticas pedagógicas a través de las innovaciones.

El tema es relevante; implementar innovaciones curriculares involucra introducir cambios desde la dimensión cultural de las organizaciones (14). Estudios previos han examinado la influencia que tiene la cultura organizacional en la implementación de innovaciones en contextos empresariales (30). Sin embargo, existe escasa evidencia empírica a nivel internacional en instituciones de educación superior (5,7,12), menor aún en carreras del área de la salud (31,32) y en programas de odontología, respecto a cómo se han experimentado los procesos conducentes a la implementación de innovaciones curriculares desde una dimensión de la cultura organizacional de la institución, según la perspectiva de los propios actores del proceso en los escenarios educativos. A su vez, se necesita innovar en los métodos de investigación que se acerquen a los procesos de cambio y valoren la resistencia que generan las innovaciones en educación, abarcando las distintas dimensiones que expliquen la complejidad del fenómeno.

Es por esto, que es de interés realizar estudios que describan los elementos de la cultura organizacional involucrados en la implementación de innovaciones curriculares, desde la perspectiva de docentes odontólogos, con Magíster en Educación Médica, en una Facultad de Odontología de una Universidad de alta complejidad, considerando que tienen una visión de expertos en el área.

1.2 Justificación de la Investigación

Al terminar el estudio se espera que sus resultados sirvan para generar nuevo conocimiento, respecto a cómo se manifiesta el fenómeno de cambio que involucra la implementación de innovaciones curriculares y los aspectos de la cultura organizacional involucrados en su desarrollo, los cuales obedecen a un contexto local, propio de cada idiosincrasia. El valor teórico es relevante, considerando que la gestión del currículum y de las innovaciones pedagógicas es un proceso cultural llevado a cabo por un grupo de docentes, en cuya unidad social recae la responsabilidad final de la ejecución. Son sus concepciones, forma con la cual estructuran sus actos, costumbres, estructuras sociales, roles, tradiciones, normas, valores, interacciones y motivaciones los que determinarán que la implementación del currículum prescrito y las innovaciones pedagógicas involucradas sean conducentes al éxito o fracaso. Al no encontrarse estudios realizados en universidades chilenas, dentro del contexto definido que abordara la temática en estudio con el enfoque propuesto, se considera que se puede obtener un aporte para la comunidad docente.

Los resultados del estudio también pueden derivar en soluciones prácticas, ya que al describir el fenómeno en los términos planteados, las autoridades de la Facultad de Odontología, directores de departamentos, encargados de asignatura y, en general, docentes, podrán realizar intervenciones que mejoren las falencias encontradas y reforzar aspectos positivos, mejorando el contexto en general en el que se desenvuelven los docentes y los estudiantes, aportando a mejorar las prácticas que permiten un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, siendo directamente beneficiado con ello los estudiantes. Además, permite al programa de Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud obtener información relevante sobre cómo se manifiesta el fenómeno dentro de un contexto local, desde el punto de vista de sus estudiantes titulados y, con ello, introducir mejoras en dicho programa.



Capítulo II. MARCO TEÓRICO

2.1 Currículum

“El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber además, qué es lo que sucede en el aula; cómo aprenden los alumnos; cómo se puede organizar para ello los recursos y el tiempo; qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en un determinado contexto. El profesor no es sólo un experto conocedor de una disciplina, sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica” (33).

(Miguel Ángel Santos Guerra, 1990)

El currículum, según Grundy (34), es una construcción cultural producto de una multiplicidad de relaciones humanas en la forma de construir el conocimiento; no es un concepto abstracto referido puramente a los contenidos, sino que es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Stenhouse (35), sostiene que es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Coll y Martín (36) agregan que es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas.

Grundy (34), señala que el currículum posee dos enfoques, uno “Conceptual” y otro “Cultural”. El primero corresponde a los lineamientos con los que se puede diseñar un currículum, considerando los requerimientos y preferencias del cliente. El segundo se basa en la experiencia de las personas y razones de ser que tendrá el currículum. Para comprender el significado de un conjunto de prácticas curriculares, se debe considerar los elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, así como el reflejo del medio social, el cómo actúa e

interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. Grundy (34) se basa en la teoría de los “Intereses constitutivos del conocimiento” de Jürgen Habermas (37), en la cual se establece el interés como un elemento fundamental para dar sentido a las formas de construir el conocimiento en el ser humano, definiendo el interés como el placer que asociamos con la existencia de un objeto o una acción. Habermas (20) explica que dicho placer lleva al conocimiento y, posteriormente, a la acción, por lo cual se establece que los conceptos de “saber”, “interés” y “acción”, se relacionan directamente y de manera natural.

Grundy (34) plantea que el currículum como praxis establece una relación entre el interés técnico y el emancipador, el currículum práctico basado en la relación profesor alumno como una forma de cambiar la manera de percibir al mundo. Para que se generen cambios en educación esta propone que el docente debe tener una conciencia crítica y reflexiva para cuestionar su propia práctica, en relación a las oportunidades de aprendizaje que se dan en el aula. El docente no debe limitarse a la teoría curricular, debe ser capaz de llevarlo a la práctica a través de la acción, praxis del currículum, para llevar a cabo la emancipación del currículum. La mejora en la calidad del trabajo docente está en estrecha relación con el proceso investigación-acción, lo cual crea un grado de autonomía y responsabilidad con las propias prácticas del trabajo, generando experiencias de aprendizaje auténticas en los alumnos. La investigación y el desarrollo del currículum deben incorporar y comprender al profesor, estudiando constantemente los propios docentes su labor, lo cual favorece el proceso de transformación de conciencia necesario para el proceso de profesionalización. En general, existe gran desconocimiento en relación al concepto de currículum; se le otorga un valor más bien técnico, para generar un producto, en el que los docentes se enfocan en aplicar el currículum establecido para concebir determinados objetivos planteados, en vez de generar un currículum centrándose en factores que influyen directamente en el aprendizaje del alumno. Esto se debe, en general, a un desconocimiento o falta de interés por plantear nuevos desafíos debido a las tareas y exigencias administrativas propias de la labor docente (34).

2.1.1 Reformas Curriculares

A fines del siglo XX las universidades europeas se vieron enfrentadas a la necesidad de llevar a cabo una serie de reformas, que involucraban un cambio en las estructuras curriculares, en las metodologías de enseñanza, gestión docente, movilidad estudiantil y oportunidades de empleo, entre otros. Esto con el fin de satisfacer las demandas sociales, económicas y culturales del contexto producto de la globalización (38).

Para América Latina se ha desarrollado el proyecto Alfa Tuning América Latina, el cual busca establecer pautas para las estructuras educativas, iniciando un debate cuyo objetivo es la identificación y el intercambio de información, además del mejoramiento de la colaboración entre instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanas como europeas (38).

En Chile, las universidades que integran el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) se han adscrito al modelo curricular de formación por competencias propuesto por el proyecto Tuning. Esto ha significado introducir cambios en la estructura curricular, en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, y en las formas de evaluación, entre otros elementos (39).

Los currículums basados en competencia se caracterizan por enfocarse en los actos, prácticas o aplicaciones y no en el contenido; buscan mejorar la relevancia de lo que se aprende, evitar la fragmentación tradicional de los programas, facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo, generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas, favorecer la autonomía de los individuos, y transformar el rol del docente hacia una concepción de facilitador. Para llevar a cabo esto es primordial un cambio en el rol que los docentes desempeñan. Su papel debe ser transformado hacia una concepción de facilitador, lo cual implica llevar a cabo adecuaciones principalmente en la enseñanza, la que debe estar centrada en el estudiante. Involucra además, organización, seguimiento y evaluación continua del

aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes, constituyéndose en elementos esenciales para desarrollar adecuadamente el enfoque por competencias (39).

Promover el cambio metodológico en la enseñanza universitaria exige, además de la participación activa del profesorado y estudiantes, la colaboración de todos los estamentos de la institución y de las administraciones implicadas. De ahí que se pueden distinguir tres planos de responsabilidad en la toma de decisiones, en relación con el establecimiento de las condiciones para que se pueda producir este cambio y su implantación efectiva. En un primer nivel los responsables son el Ministerio de Educación, en un segundo nivel la universidad, facultades y departamentos, y en un tercer nivel los equipos docentes, profesores y estudiantes (40).

2.2 Innovaciones Curriculares

Para adaptarse a las demandas del contexto actual, las instituciones de educación superior han tenido que modernizar y reformular sus currículums, promoviendo el uso de aprendizaje colaborativo, la introducción de las tecnologías de información y comunicación (TICs). Además de la integración de diversas asignaturas en otras con estructuras más flexibles, que estimulen la construcción del conocimiento por parte del propio estudiante a través de la introducción de nuevas concepciones e innovaciones curriculares que incentiven un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo (24,41).

La calidad de los procesos formativos en instituciones de educación superior que imparten carreras del área de la salud y las proyecciones de éxito académico de los estudiantes en su formación, requieren la participación de factores tales como ambiente educacional, promoción del entendimiento, aprendizaje autodirigido, desarrollo de pensamiento crítico y calidad de la docencia, entre otros (29,42,43). Estos factores son importantes, ya que contribuirán a la obtención de un espectro variado de situaciones de aprendizaje significativo en las distintas disciplinas o áreas clínicas específicas que se dan en la atención integral de un paciente, además de influir en las etapas de desarrollo y formación de criterios clínicos sólidos

basados en el conocimiento científico (29). La innovación en educación superior adquiere importancia para promover en las nuevas generaciones de estudiantes la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse ante una sociedad cambiante (7).

Magno y Sembrano (43) indican que innovación significa la introducción de nuevas ideas, metodologías o estrategias que pueden ser percibidas y adoptadas por individuos o grupos de ellos para convertirse en nuevas ideas y prácticas. Por lo tanto, innovación incluye tanto la creación como la implementación de ideas novedosas y útiles. Mckeow (44) entiende por innovación a la introducción de algo nuevo y útil, como puede ser un nuevo método, técnica, práctica o también la creación o modificación de un producto o servicio.

En entornos educativos, la innovación implica un cambio en el plan de estudios o currículum, y/o nuevas modalidades de trabajar. Autores como Cohen y Ball (45), definen las innovaciones educativas como “alejarse de la práctica habitual, ya sea de modo intencional o no, originando cambios en las políticas educativas, prácticas, diseño e implementación curricular, metodologías de evaluación, recursos pedagógicos y tecnológicos, entre otros”.

Margalef y Díaz-Barriga (10,46) definen las innovaciones curriculares como el proceso de transformación del currículo de un programa académico, en que se incorporan las novedades en educación del momento, con el fin de generar cambios y mejorar las condiciones del programa, logrando con ello un cumplimiento efectivo de los resultados de aprendizaje en concordancia con el perfil de egreso y de acuerdo a las demandas sociopolíticas y culturales del contexto local. Aquello involucra una transformación profunda en los paradigmas, concepciones, prácticas sociales y educativas en una comunidad en particular, producto de la reflexión y apropiación de los actores de la educación, principalmente alumnos y profesores (10,46). Para que el cambio sea considerado una innovación, éste debe de ser consciente y deseado, sistematizado y producto de un proceso planificado, con fases establecidas, con un marco temporal de referencia, un seguimiento y evaluación determinados (5).

Las innovaciones introducidas en educación superior durante las dos últimas décadas han comprendido la creación y el fortalecimiento de redes internacionales de cooperación, un aumento en la movilidad docente y estudiantil, nuevas estructuras de gestión, nuevos métodos de evaluación, acreditación y financiamiento, diversificación de cursos y programas, y la aplicación de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje (2,3). Entre estos cambios, algunos están relacionados con modificaciones a nivel macro, a nivel institucional o de gobierno, y otros están relacionados con modificaciones a nivel micro, como por ejemplo estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje (7).

Los actuales docentes se han visto enfrentados durante las últimas décadas a todo un proceso de cambio en las concepciones y en las prácticas didácticas, con la introducción de un aprendizaje centrado en el estudiante, donde el concepto del docente de antaño como transmisor de conocimiento ha sido reemplazado por uno de rol de facilitador y promotor del aprendizaje, que estimula el pensamiento crítico, la construcción del conocimiento, la capacidad reflexiva y la adquisición de habilidades para que el estudiante logre las competencias necesarias para enfrentarse al mundo real (4,22).

2.2.1 Necesidad de Implementar Innovaciones

La necesidad de cambio y de implementar innovaciones en las instituciones de educación superior provienen de estímulos tanto internos como externos al docente. Los estímulos internos constituyen elementos que se generan a partir de características y necesidades propias del individuo. Dentro de estos factores se describe la motivación de los docentes por mejorar sus prácticas pedagógicas y el compromiso de ellos hacia los estudiantes para que estos mejoren su aprendizaje (5,47–49). Los estímulos externos que impulsan el cambio están constituidos por las necesidades y demandas provenientes de los estudiantes, de la sociedad, del mercado laboral, el desarrollo tecnológico, económico y de políticas gubernamentales. Ejemplos de esto son las actuales reformas curriculares que se están llevando a cabo, los cambios en la relación docente estudiante, desde un

aprendizaje centrado en el docente hasta uno centrado en el alumno, y las políticas y procedimientos para promover un aprendizaje activo y significativo (49,50). Se ha observado una relación positiva entre la percepción de necesidad de implementar innovaciones por parte de los docentes y la calidad de la institución de educación superior (7).

2.2.2 Visión sobre Innovaciones en Educación

El cambio y la adopción de prácticas pedagógicas y la incorporación de innovaciones en educación dependen de las concepciones, creencias y visiones educativas que tengan los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje (47). Black y Gregersen señalan que para lograr cambios efectivos, es importante cambiar la visión de cada uno de los individuos que conforman la organización en una en que estos, en primera instancia, conciben la necesidad de realizar el cambio, para luego creer en este y para ejecutarlo y seguir con el hasta su fin (51). Existen docentes que según sus características de personalidad de persistencia, autonomía y orden, serían más proclives a cuestionar su quehacer docente y a realizar innovaciones pedagógicas (52). La motivación intrínseca según estudios, parece ser clave para impulsar la innovación en la educación superior(53).

2.2.3 Reacción Frente a las Innovaciones Educativas

Los docentes responden de diversas formas al enfrentarse a innovaciones en educación. Algunos tienen una predisposición positiva, adoptando la innovación, otros tienden a resistirse al cambio. Unos adoptan rápidamente la innovación, mientras que otros tardan en ello o no lo realizan. Un grupo de ellos se resisten a los cambios, teniendo sus motivos, mientras que otros se oponen al cambio de manera temporal a la espera de que otros lo realicen y de ahí ellos están dispuestos a hacerlo (7).

Un estudio con enfoque fenomenológico a nivel de una universidad privada mexicana señala que las innovaciones curriculares como decisión institucional no son las que propician el cambio en el docente. Es el propio bagaje de conocimiento

el que le ayuda o dificulta este cambio, puesto que las nociones esenciales que domina y comprende influyen para que la acción en el aula sea compatible o incompatible con la nueva pauta cultural. En el estudio se reconocieron dos tipos de docentes: aquellos que deciden explicar el problema que encierra la nueva experiencia, abriéndose a la posibilidad de conocer y comprender el cambio educativo, y aquellos que se niegan a superar los retos y se empeñan en posponer procesos de explicación y aprendizaje (54).

2.2.4 Fases del Cambio Implicadas en la Gestión de Innovaciones en Educación

Autores como Fullan (14), Huberman y Miles (55), describen que el proceso de cambio ocurre a través del tiempo y en tres fases que se presentan superpuestas entre sí: iniciación, implementación e institucionalización. Estas fases en la práctica pueden coexistir y desarrollarse a través de un proceso no lineal, con una interacción continua, retroalimentación y modificación, siendo la meta final la institucionalización. Sin embargo, para que esta última fase ocurra, el proceso de cambio debe haberse iniciado con éxito y haber sido completamente implementado. Cada fase requiere del éxito de la anterior y de distintos tipos de estrategias. La primera fase, de iniciación, está constituida por el proceso que conlleva a la decisión de proceder y adoptar el cambio. La segunda fase, de implementación, involucra el primer intento o experiencia de poner en práctica la idea; esta etapa ocurre durante los primeros dos a tres años. La tercera fase, la institucionalización, implica que las nuevas prácticas ya han sido adoptadas de manera habitual o rutinaria por todos los responsables de su implementación y que estas conduzcan a los resultados que se esperaban de ellas (o por el contrario, es descartada o se va desgastando con el tiempo). Los que están a cargo de liderar y facilitar el cambio deben trabajar comenzando por el final del proceso, describiendo como visualizan la institucionalización, cuáles son los resultados esperados y en base a ello llevar a cabo las demás etapas.

2.2.4.1 Fase de Iniciación del Cambio

La iniciación es la primera etapa en el proceso de cambio. En ella se concibe y decide emprender la innovación, desarrollándose un compromiso con el proceso. Las actividades claves en esta fase son la decisión de comenzar y tener una visión de cuáles son los objetivos a lograr, considerando el contexto de la cultura organizacional de la institución con respecto al cambio particular que se desea desarrollar. En esta etapa existen variables que, a pesar de afectar todo el proceso de cambio, se evidencian en mayor medida en ella, las cuales son: la razón de ser del cambio, quién origina la necesidad y luego quién realiza el cambio. Cuando se plantea la necesidad de cambio, debe existir un enfoque claro y bien estructurado cuya orientación sea acorde a los objetivos que persigue la institución. La innovación puede iniciarse de arriba hacia abajo como una necesidad impuesta por la institución o las altas jerarquías hacia los docentes, o viceversa (14).

Otras variables que afectan pero no limitan la etapa de iniciación son: la capacidad de las organizaciones de tener un liderazgo participativo para la toma de decisiones colectivas y efectivas; la participación de los docentes y autoridades; apoyo hacia la innovación; disponibilidad de recursos. Deberán existir, además, canales de comunicación abierto, se debe contar con el apoyo, la comprensión y la participación de las autoridades y la comunidad docente para poder luego llevar a cabo la implementación. Los docentes deben contar con la formación y capacitación necesaria y la disponibilidad de fondos para llevar a cabo la innovación. Respecto a los actores involucrados en este proceso, se describe que estos deben mostrar una predisposición positiva hacia la innovación y existir un ambiente de colaboración (14).

2.2.4.2 Fase de Implementación del Cambio

La implementación de innovaciones propuestas constituye la segunda etapa del proceso de cambio, y es a la que se le otorga la mayor atención, la más compleja y difícil de lograr (11). Una vez que la visión de la institucionalización es clara y consistente, los líderes se concentran en esta etapa en que se pone en práctica la

innovación a través de su planificación y apoyo en la implementación. Las actividades que se producen durante ella son la realización de planes de acción, el desarrollo y mantenimiento del compromiso, la verificación del progreso y la superación de los obstáculos (14).

Los factores clave que hacen que esta etapa sea exitosa, de acuerdo con Huberman y Miles (55), son: 1) apoyar y retroalimentar de manera constructiva el proceso; 2) establecer oportunidades de capacitación continua para las docentes y con ello mejorar sus prácticas pedagógicas y los resultados de estas últimas.

Estos dos factores mencionados con anterioridad (retroalimentación y capacitación) son elementos claves para el desarrollo de la comprensión, expectativas y de prácticas claras y consistentes asociadas a la innovación. La claridad sobre los objetivos y lo que se espera, son necesarios para disminuir cualquier confusión o inconsistencias en la puesta en práctica de la innovación. Debe existir por parte de líderes, coordinadores y asesores una clara responsabilidad en la coordinación y orquestación de la innovación. El control sobre la implementación de la innovación debe ser compartido (no de arriba hacia abajo); las distintas jerarquías deben establecer buenas relaciones de trabajo, empoderando a todos los actores involucrados en el cambio. Debe existir apoyo en todo momento y presión para realizar correctamente el cambio. Además, se deben establecer incentivos para los docentes involucrados en la innovación (55).

Fullan (14) señala que las innovaciones educativas son "difíciles de concebir y aún más difíciles de poner en práctica". Sólo cuando la innovación ha sido completamente implementada, esta puede ser mantenida en el tiempo. Muchas innovaciones en educación fracasan, ya que las personas encargadas de realizar el cambio enfatizan en demasía la etapa de iniciación y no lo suficiente la de implementación e institucionalización. La implementación o adopción de innovaciones puede tener lugar en diferentes niveles y, a menudo, progresa a través de varias etapas en el tiempo (14).

2.2.4.3 Fase de Institucionalización del Cambio

Corresponde a la fase en la que la innovación y el cambio dejan de considerarse como algo nuevo y se convierten en parte de la forma habitual, rutinaria de hacer las cosas en la institución, en cuanto a frecuencia, consistencia, precisión y resultados. En esta etapa, la mayor parte de los problemas relacionados a la implementación como recursos, tiempo y materiales, está ya resuelto. El paso de la implementación a la institucionalización, a menudo, implica la transformación de un proyecto piloto a una iniciativa de toda la institución (14).

Las actividades clave en esta etapa de acuerdo con Huberman y Miles (55), son: 1) énfasis en que el cambio quede instaurado dentro de la estructura de la institución, su organización y recursos; 2) eliminación de prácticas competitivas o contradictorias, para lo cual debe existir una activa colaboración y participación de los miembros durante todas las etapas; 3) establecimiento de vínculos fuertes con todos los esfuerzos de cambio, tanto en los programas de estudios como en la enseñanza en el aula; 4) modificación de la forma de pensar de los docentes y con ello sus acciones para sostener el cambio en el tiempo; 5) apoyo constante por los miembros del equipo y las autoridades que permitan el diálogo y negociación; 6) presencia como profesores asesores de facilitadores locales, para la capacitación profesional y el acompañamiento en el proceso.

La acción de los líderes es clave en esta etapa, ya que determinará si la innovación se logra institucionalizar. Entre las acciones que apoyan la institucionalización por parte de los líderes se encuentran: perseverancia frente a los objetivos; sostener en el tiempo el compromiso con la implementación; crear ambientes seguros para desafiar y explorar suposiciones, de modo que los desacuerdos, confusiones o la insatisfacción no impida el éxito de la implementación; ser sinceros respecto a lo que realmente está sucediendo e invitar a una mejora continua (14).

Michael Fullan (14) ha reflexionado sobre el cambio en educación y sobre la dialéctica entre la racionalidad y el caos. La tensión provocada entre el cambio de arriba hacia abajo, frente al de abajo hacia arriba, es una situación donde el cambio

es multidimensional y omnipresente. Fullan establece varios principios en relación al cambio. Señala que cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede forzar. Que el cambio es un fenómeno no lineal, cargado de incertidumbre, emoción y, en ocasiones, de negativismo. Los problemas son inevitables y de ellos se aprende. La visión y la planificación estratégica del cambio vienen después. El individualismo y el colectivismo deben tener el mismo poder. Ni la centralización ni la descentralización funcionan, por lo cual se necesitan estrategias descendentes y ascendentes. Establecer contacto con el entorno es fundamental para el éxito, donde las mejores organizaciones aprenden tanto de su propio entorno como de otros. Todas las personas son agentes de cambio, por lo cual toda la comunidad debe participar en este proceso y no sólo los expertos en el tema.

Respecto a la gestión del proceso de innovación, este debe ser realizado de forma autónoma por los directivos y docentes que estén capacitados para transferir las nuevas concepciones y prácticas, idealmente no dependiendo en demasía de consultores externos (1,46). Los docentes deben trabajar en equipo en los proyectos educativos de modo colaborativo, estimulando el trabajo con otras instituciones educativas y, además, deben estar comprometidos con el cambio (56).

En un estudio de caso, a nivel de enseñanza básica, se identificaron una serie de factores determinantes que condicionan el éxito en la implementación de la innovación educativa, los cuales fueron: el nivel de competencia de los docentes en el empleo estratégico de las innovaciones en su espacio en el aula; compatibilidad entre sus concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; grado de dependencia y necesidad de apoyo e infraestructura por parte de la institución; compatibilidad o distancia entre la filosofía o cultura educativa del centro escolar con la innovación educativa propuesta. Asimismo, los factores asociados al docente, como la correcta capacitación y creer en el cambio, fueron los puntos más significativos (57).

A nivel universitario el apoyo de infraestructura y tiempo para llevar a cabo estos cambios se considera como un factor importante, en conjunto con la compatibilidad entre la innovación curricular y la filosofía o cultura educacional de la institución

(58,59). Muchas veces, la gestión de una innovación curricular fracasa ya que proviene como una imposición unidireccional por parte de las autoridades o especialistas en el área hacia los docentes y alumnos, siendo que los reales ejecutores de los modelos son los propios docentes (46). Además, se señala como un factor obstaculizador el hecho que los docentes no dispongan de recursos económicos y del tiempo necesario para llevar a cabo las innovaciones, y que la labor del docente como educador sea subvalorada frente al rol del investigador, clínico o administrador (59,60).

En cuanto a grupo etario, un estudio describe que los docentes entre los 37-47 años de edad son los que manifestaron la mayor necesidad de implementar innovaciones y, a su vez, son los que más las llevaban a cabo en comparación con otros grupos (7). Fullan (14) señala que el elemento determinante para realizar el cambio es el desarrollo de la motivación intrínseca colectiva de los miembros de la organización. Hasanefendic et al. (53), a su vez, identificó que la motivación de los docentes por generar cambios en sus prácticas eran de origen intrínseco, proveniente de ciertos intereses particulares de ellos como individuos, más que de los de origen extrínsecos generados por la institución. Es la motivación intrínseca la que origina el cambio que conlleva a la gestión de las innovaciones en el currículum.

2.3 Cultura Organizacional

Para introducir la innovación en las prácticas educativas y que estas tengan éxito, se debe considerar el contexto cultural de la comunidad educativa, considerando al docente como un sujeto social miembro de esta comunidad. Para ello, se deberá cambiar creencias y actitudes, y transformar la estructura y cultura educacional en una donde las comunidades profesionales de docentes trabajen en conjunto para el desarrollo de proyectos educativos pertinentes al contexto. Por lo tanto, deberán existir o desarrollarse condiciones a nivel organizacional y laboral que refuercen el criterio propio, y la oportunidad de tomar decisiones por parte de los docentes y el poder aprender el uno del otro (56).

La cultura organizacional se define como un conjunto de filosofías, ideologías, valores, suposiciones, creencias, expectativas, actitudes y normas compartidas por los miembros de una organización y que dan sentido, guían e influyen en su quehacer (13,61). Schein (16) explica a la cultura organizacional como una serie de concepciones creadas, descubiertas y compartidas por un grupo, que son aprendidas y desarrolladas a lo largo del tiempo, a medida que los integrantes de la organización logran lidiar y resolver los problemas que se presentan de adaptación externa (sobrevivencia, crecimiento y aclimatación al ambiente) e interna (integración interna que permitirá un correcto funcionamiento y la habilidad para adaptarse y aprender). Estas concepciones, de funcionar correctamente, son consideradas válidas para ser enseñadas a los otros miembros de la organización como una forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación a estos problemas.

Schein (50) describe también que la cultura organizacional se divide en tres niveles. El primer nivel son artefactos y prácticas visibles, que comprenden los componentes físicos de la organización que transmiten el significado cultural. El segundo nivel trata de la cultura profesada por los miembros de una organización: los valores y creencias. Y el tercer nivel se refiere a los supuestos subyacentes (lo no negociable) de la organización. Estos niveles tienen un orden jerárquico, articulados entre sí, de manera que al introducir una modificación en uno de ellos se introducirá progresivamente un cambio en los demás. Algunas profesiones han desarrollado culturas propias que son el fruto de un período intenso de educación y enseñanza, reforzado por evaluaciones entre los pares. En ocasiones se puede también observar organizaciones fragmentadas y diferenciadas, lo cual se describe como el reflejo de una multiplicidad de subculturas que tienen sus propias presunciones subyacentes (16).

Bourdieu y Passeron (62) consideran que los sistemas educativos no sólo reproducen la estructura económica y social, sino también lo cultural, en lo cual lo que se enseña es la cultura de un grupo o clase social que ocupa una determinada posición dentro de la estructura de la sociedad. El docente ejerce sus funciones mediante acciones pedagógicas, controladas e impuestas por las clases

dominantes, como si estas fueran universales. Bourdieu (63), considera a la universidad como un campo de enfrentamiento de lucha de poder entre los individuos que ocupan distintas posiciones dentro de la estructura social de este campo, por un capital simbólico, el cuál le otorga prestigio a la persona que lo posee. Acorde a Bourdieu y Passeron (62), los docentes universitarios son personas que adoptan una determinada postura intelectual, pero a su vez una postura social y política. El cómo los individuos aprenden, la manera de actuar o maniobrar dentro de este campo es denominado por él como *habitus*. Este *habitus* vincula lo objetivo con lo subjetivo, o sea es un mediador entre lo objetivo o campo social en el que está inserto el sujeto, y lo subjetivo, que es la percepción del sujeto dentro de ese campo. El *habitus* constituye el modo de acción y de pensar originado en base a la posición que ocupa la persona dentro del campo. El cómo se comporta el sujeto dentro de este campo específico es denominado *márgenes de maniobra*. El sujeto sabe o aprende a través de la participación, cuales son las acciones o pautas que son esperables o permitidas dentro de este campo y las internaliza dentro de su subjetividad (63).

Autores como Kezar y Eckel (64) indican que la cultura organizacional no sólo es fundamental para las organizaciones orientadas a los negocios; también es un tema que se ha incorporado a la investigación relacionada con las instituciones de educación superior.

En la sociedad actual, las necesidades sociales, económicas y tecnológicas ejercen presión para que surja el cambio y la innovación en las instituciones de educación superior. La innovación puede ser realizada en los distintos niveles de la organización e introducirse a nivel sistémico, como son los cambios en la estructura organizativa de la institución, reformas curriculares; o también puede surgir a nivel local como cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas, o la manera de relacionarse el docente con los alumnos, por ejemplo. Autores como Simsek y Seashore (8), indican que cualquier estrategia de cambio o implementación de una innovación depende directamente de la cultura organizacional de la institución. Otras investigaciones argumentan que la cultura

organizacional es considerada un factor clave que influye en las innovaciones educativas (65), y que estas pueden actuar como un factor promotor u obstaculizador de estas (5).

Keup et al. (66), sugieren que el éxito de cualquier esfuerzo de transformación puede depender de la medida en que se aborden los problemas de la cultura organizacional, y conocerlas es fundamental para llevar a cabo transformaciones en las instituciones y lograr resultados exitosos al implementar innovaciones (66). Sin embargo, la innovación no necesariamente es percibida como útil o beneficiosa por todas las partes involucradas. Algunas organizaciones tienen recursos, estructuras, procesos y valores que fomentan la adopción de innovaciones, mientras que otras no. Dentro de las organizaciones pueden existir subculturas que se resisten a los cambios.

Autores como Stevens (9), dentro de un contexto de educación escolar, señalan que las perspectivas sobre las innovaciones educativas se ven afectadas por los diferentes actores educativos en contextos específicos. Existirían elementos que condicionan el fracaso de estas innovaciones, tales como la falta de capacitación de directivos y docentes en aspectos pedagógicos, carencia de incentivos y acompañamiento hacia los docentes al implementar innovaciones, y no adecuación de los modelos a las condiciones locales.

Autores como Flores y Gairín (21,67), en contextos de educación escolar, señalan que la cultura organizacional de la institución es un factor importante que contribuye al proceso de aprendizaje y mejora de los docentes, ya que aparte de enseñar en este ambiente, los docentes continúan aprendiendo y mejorando. Aprender y adoptar innovaciones en educación es parte de ese proceso.

Fullan (14) reconoce que el cambio educativo se beneficia de un entorno de apoyo, en que las prácticas colaborativas son claves para implementar y sostener los cambios en el tiempo. Indica que para el éxito de un proceso de innovación es de importancia que los actores involucrados creen en la innovación, para luego comprenderlo y encontrarlo significativo, y así después sentir que son parte

fundamental del proceso para, posteriormente, implementarlo, experimentando el éxito del cambio. El mismo autor señala que “descuidar la fenomenología del cambio, el cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a como ha sido planificado, está en el corazón del fracaso de la mayoría de las reformas sociales”. En este punto, cabe resaltar lo que plantean Vogliotti y Macchiarola (68), quienes señalan que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación superior no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios pretendidos.

Los estudios indican que es más probable que la innovación ocurra en organizaciones que tienen estructuras integradas, que enfatizan la diversidad y acentúan la colaboración y el trabajo en equipo (6,19,69).

2.4 Elementos de la Cultura Organizacional Involucrados en la Implementación de Innovaciones

La literatura identifica una serie de elementos de la cultura organizacional presentes al implementar innovaciones en educación superior:

2.4.1 Orientación de los objetivos o metas

Refleja la visión institucional, la cual debe ser formulada con claridad, compartida y conocida por sus miembros (11). Este aspecto es determinante al momento de lograr el éxito en la implementación de innovaciones en educación, ya que estas deben ser concordantes, orientadas y direccionadas de acuerdo a los objetivos y metas institucionales (7,12).

2.4.2 Orientación de la innovación

Refleja la medida en que los miembros de la institución de educación superior manifiestan una actitud positiva hacia las innovaciones educativas. Para lograr esto todos los miembros de la institución deben ser partícipes del proceso (13).

2.4.3 Toma de decisiones participativa

Refleja la medida en que los docentes de la institución participan en la toma de decisiones. Tiene un papel vital en el establecimiento de una atmósfera propicia para la innovación (15). Puede empoderar a los miembros de todos los niveles, respaldar el espíritu de equipo y crear una responsabilidad compartida para la innovación. Es un factor descrito como facilitador al momento de implementar innovaciones educativas (7,14). Estructuras organizacionales piramidales restringen la autonomía de los docentes respecto a las decisiones relacionadas al diseño curricular y sobre la implementación de innovaciones (7).

2.4.4 Liderazgo

El comportamiento del liderazgo examina hasta qué punto los profesores perciben a la autoridad como alguien que deja en claro lo que se espera de los docentes, y que organiza las actividades de la institución de una manera estructurada. El líder debe demostrar compromiso, interés y apoyo hacia la innovación (5,17,70). Es importante ya que modela la cultura de la institución e influye en el grado de compromiso de los docentes y en su bienestar (18). Culturas organizacionales que se estructuran de manera piramidal, en donde las decisiones que son tomadas jerárquicamente, de forma no democrática, dificultan la comunicación y la implementación de innovaciones (7). El compromiso y el apoyo de las altas direcciones es fundamental para que la innovación sea exitosa (12,16).

2.4.5 Visión compartida

Es un concepto, que ha sido menos estudiado en la literatura, refleja hasta qué grado los miembros de diferentes niveles comparten los objetivos y la visión con la

institución (18). La visión compartida es considerada importante al implementar innovaciones en educación, direccionando a los miembros del equipo otorgándole sentido a su trabajo y permite establecer relaciones entre los miembros de la institución (7). Es un factor que puede ayudar a disminuir la resistencia al cambio, además de otorgar un sentido de pertenencia y de comprensión a los miembros que llevan a cabo la innovación (18).

2.4.6 Relación colaborativa entre los miembros

Múltiples autores han descrito como relevante para implementar innovaciones, una cultura en la que exista apoyo y colaboración entre sus miembros y en el trabajo que realizan (7,20,71). La colaboración y el trabajo en equipo son factores que facilitan la ejecución de las innovaciones (6,12). Fullan (14) reconoce que el cambio educativo se beneficia de un entorno de apoyo, en que las prácticas colaborativas son claves para implementar y sostener los cambios en el tiempo (71). Los estudios indican que es más probable que la innovación ocurra en organizaciones que tienen estructuras integradas, enfatizan la diversidad y acentúan la colaboración y el trabajo en equipo (6,19).

2.4.7 Comunicación

Son los criterios, conceptos y valores que tienen en cuenta los miembros de la organización a la hora de comunicarse, lo que permite la divulgación de la cultura de la institución. La cultura y la comunicación son agentes que se retroalimentan de manera recíproca al interior de la organización. En algunas de ellas, la comunicación es la que construye la cultura y la establece como algo común entre los diferentes niveles; en otras organizaciones, la cultura es la que establece las pautas de comunicación entre los individuos que la componen (14).

Una cultura organizacional que fomenta la comunicación horizontal tendrá mayor factibilidad de promover innovaciones efectivas. En la fase de iniciación está descrito que las culturas con mayores redes de comunicación generan un mayor número de ideas innovadoras, en relación a comunidades que acostumbran a

aislarse. El proceso de innovación involucra la adquisición de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, lo cual hace que sea importante la comunicación de estas dentro de la organización (6).

2.4.8 Motivación e incentivos

Los académicos hoy en día se enfrentan a las demandas externas que promueven la investigación y, a su vez, la implementación de innovaciones. La primera otorga mayores recursos a las instituciones y mejores incentivos para los docentes. Esto ha provocado dificultades para los miembros de las instituciones, los cuales deben lograr un equilibrio entre el resultado de la investigación y la enseñanza innovadora. Como consecuencia de ello, algunos docentes emplean la mayoría de su tiempo en proyectos de investigación a expensas de tener poco tiempo para invertir en la enseñanza. Para estimular las innovaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje, se deben tener en cuenta muchos factores, incluida una evaluación de la docencia que sea premiada y reconocida por la institución (7). Además, los docentes deben estar motivados, sentir que cumplen un rol importante en el cambio y recibir algún tipo de gratificación o estímulo (14).

Autores como Stevens (9), dentro de un contexto de educación escolar, señala que las perspectivas sobre las innovaciones educativas se ven afectadas por la falta de incentivos hacia los docentes al implementar innovaciones.

2.4.9 Cultura de aprendizaje, capacitación docente

El aprendizaje implica un cambio de conducta por parte del que aprende. Gairín (21) señala “si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización”. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan”.

Actualmente, se considera necesario para llevar a cabo innovaciones curriculares e ir a la vanguardia de las nuevas tendencias en educación médica, la necesidad de contar con docentes de calidad que posean competencias educacionales integradas en el área disciplinar, investigación y gestión, además del diseño, desarrollo, implementación y evaluación para llevar a cabo adecuadamente los programas académicos (22,23). La disponibilidad, calidad y efectividad de la formación docente ha sido identificada como factor clave y predictor de éxito o fracaso al momento de implementar iniciativas de innovación, que pretendan reformular y mejorar los programas de educación de carreras del área de la salud (1,23–25,29). La literatura ha descrito como esencial la profesionalización del docente, observándose todo un cambio cultural respecto a su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las estrategias de enseñanza y formación; rol que permite introducir cambios e innovaciones en el marco del currículum y promover un activo ambiente de aprendizaje en escuelas del área de la salud (29,72,73). La profesionalización docente involucra poseer los conocimientos, dominios conceptuales y experiencia en relación a aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socio-afectivos, metacognitivos y axiológicos de la labor docente (46). Debido a esta necesidad de docentes capacitados en los modelos actuales de educación médica, es que durante las últimas décadas ha aumentado el número de programas de capacitación o perfeccionamiento en docencia universitaria (74).

La capacitación pedagógica por parte de los docentes que llevan a cabo estas transformaciones es considerada fundamental; sin embargo, diversos estudios indican que la mayoría de los docentes de las carreras del área de la salud posee escasa formación o entrenamiento en el área pedagógica y limitado interés en capacitarse a través de programas formales (1,23–25,29). Estudios señalan que para implementar una innovación en el currículum, se debe capacitar a todos los miembros involucrados para asegurar la continuidad de esta (1). Se debe formar a los docentes en dichas innovaciones, considerando que el tránsito por las distintas etapas va desde la comprensión del proceso innovador a la transferencia y efectividad de estas en el aula, ocurriendo de forma gradual, y a la vez modulada por procesos afectivos, motivacionales y volitivos propios del docente (46). El

proceso formativo del docente debe ser continuo y permitir la adquisición de las competencias que respondan a los distintos niveles de apropiación, acompañado por mentores competentes que modelen, guíen y retroalimenten al docente aprendiz de la innovación (1,46).

Autores como Flores y Gairín (21,67), en contextos de educación escolar, señalan que la cultura organizacional de la institución es un factor importante que contribuye al proceso de aprendizaje y mejora de los docentes, ya que aparte de enseñar en este ambiente, los docentes continúan aprendiendo y mejorando. Aprender y adoptar innovaciones en educación es parte de ese proceso.

Autores como Stevens (9), dentro de un contexto de educación escolar, señalan que las perspectivas sobre las innovaciones educativas se ven afectadas por los diferentes actores educativos en contextos específicos. Identifican como factores que condicionan el fracaso, la falta de capacitación de directivos y docentes en aspectos pedagógicos y la escasez de acompañamiento hacia los docentes al implementar innovaciones.

2.5 Experiencia en Instituciones de Educación Superior

Un estudio realizado en seis universidades de China, aplicado a 1051 participantes entre estudiantes y docentes, concluyó que es importante para la implementación de innovaciones educativas una cultura organizacional, cuyos miembros tengan claro la orientación de los objetivos y cuál es la orientación de las innovaciones, liderazgo y relación de colaboración entre sus integrantes, por sobre otros elementos. Entre las dimensiones de la cultura organizacional, los factores que se identificaron como más significativos fueron la orientación clara de los objetivos y la relación de colaboración entre los docentes (7).

Otro estudio llevado a cabo de tipo cualitativo en quince universidades del Reino Unido (5), en el cual se evaluó la experiencia de docentes implementando innovaciones en las metodologías de enseñanza–aprendizaje, señala varios factores de la cultura organizacional que favorecen la implementación de

innovaciones. Se menciona que la comunidad, o el contexto cultural en el cual se encuentra el docente que realiza la innovación, debe otorgar la sensación de seguridad necesaria para que así éste reconozca la necesidad de realizar cambios. Además, debe contar con el apoyo de las autoridades (director de departamento, decano u otro) para llevarlo a cabo. Asimismo, la institución debe contar con políticas institucionales que, en la práctica, se utilicen para fines de promoción que establezcan equidad entre actividades de investigación y docencia. Además, los pares y autoridades deben demostrar interés en difundir los resultados de la implementación de innovaciones. También debe haber disponibilidad de recursos a través de los propios departamentos, o por medio de fondos para la innovación, y existir unidades de apoyo para el aprendizaje y desarrollo educativo. En este estudio también se encontraron factores que obstaculizan la implementación de innovaciones, como la poca valoración que se le otorga a las actividades relacionadas a la docencia en comparación con la investigación; falta de reconocimiento y de interés por parte de los colegas y autoridades para realizar innovaciones; políticas institucionales rígidas que impidan iniciativas individuales por parte de sus integrantes; exceso de procedimientos burocráticos para obtener aprobación, apoyo y recursos para llevarlas a cabo; existencia de políticas de evaluación de calidad que impiden asumir los riesgos involucrados al implementar innovaciones (5).

En el contexto de carreras del área de la salud, un estudio de teoría fundamentada llevada a cabo en Ontario, Canadá, aplicado a 13 programas de enfermería, en que se investigó como la cultura organizacional influye en la adopción e implementación de la simulación como estrategia de enseñanza aprendizaje, encontró que los cinco factores claves de la cultura organizacional, que modulan la simulación en enfermería –liderazgo, intercambio de información, locación de espacios físicos, motivaciones compartidas y apoyo para manejar el cambio (elementos de componente físico y psicológico que facilitan el proceso)– están interrelacionados pero, a su vez, son factores independientes (31).

En las carreras del área de la salud es imperativo responder a los modelos actuales de enseñanza aprendizaje, en los cuales se construye conocimiento, desde una base teórica trabajada de tal forma que se convierta en aprendizaje efectivo. Para los docentes, integrar las nuevas competencias adquiridas en sus actividades de enseñanza es fundamental, para así promover metodologías efectivas de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes.

En Chile como en el extranjero existen diversos estudios, tanto cualitativos como cuantitativos, que evalúan el impacto de los programas de capacitación en docencia y que avalan la necesidad de capacitación en docencia para la implementación de innovaciones curriculares (1,23,24,46), existiendo una amplia documentación sobre la experiencia de programas de perfeccionamiento docentes para profesionales del área de la salud. La mayoría de estos estudios han consistido en la aplicación de encuestas y entrevistas (22,75,76); sólo en algunos casos se ha recurrido a la observación en el aula o a estudios que permitan una visión comprehensiva, a mediano o largo plazo, del proceso de implantación de estas innovaciones curriculares (72,74,77–81). Sin embargo, existe escasa evidencia empírica respecto a cómo se han experimentado los procesos conducentes a la implantación de innovaciones curriculares desde una dimensión de la cultura organizacional, según la perspectiva de los propios actores del proceso en los escenarios educativos. A su vez, se necesita innovar en los métodos de investigación que se acerquen a los procesos de cambio y resistencia que generan las innovaciones en educación, abarcando las distintas dimensiones que expliquen la complejidad del fenómeno.

Es por esto, que es de interés realizar estudios que describan los factores de la cultura institucional involucrados en la implementación de innovaciones curriculares desde la perspectiva de docentes odontólogos, con Magíster en Educación Médica, en una Facultad de Odontología, considerando que estos académicos tienen una visión de expertos en el área.



Capítulo III. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DIRECTRICES

OBJETIVO GENERAL:

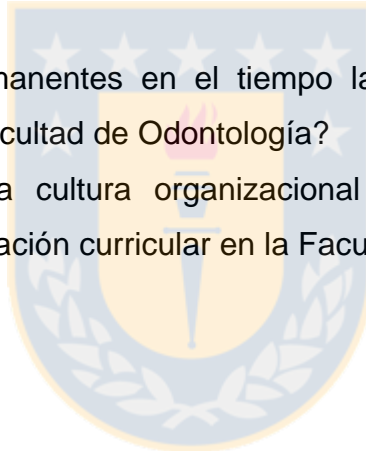
Describir los elementos de la cultura organizacional involucrados en el proceso de implementación de innovaciones curriculares, según docentes con Magíster en Educación Médica, de una Facultad de Odontología de una universidad de alta complejidad de Chile.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- i. Describir los elementos de la cultura organizacional involucrados en la iniciación del proceso de innovación curricular, según docentes con Magíster en Educación Médica, de una Facultad de Odontología de una universidad de alta complejidad de Chile.
- ii. Describir los elementos de la cultura organizacional involucrados en la implementación de la innovación curricular, según docentes con Magíster en Educación Médica, de una Facultad de Odontología de una universidad de alta complejidad de Chile.
- iii. Describir los elementos de la cultura organizacional involucrados en la institucionalización de la innovación curricular, según docentes con Magíster en Educación Médica, de una Facultad de Odontología de una universidad de alta complejidad de Chile.

PREGUNTAS DIRECTRICES

- i. ¿Cuáles son los motivos por los cuales se decide realizar innovaciones curriculares en la Facultad de Odontología?
- ii. ¿Cómo es el proceso de iniciación de la innovación curricular en la Facultad de Odontología?
- iii. ¿Qué elementos de la cultura organizacional facilitaron u obstaculizaron la iniciación de la innovación curricular en la Facultad de Odontología?
- iv. ¿Cómo se realiza el proceso de implementación de innovaciones curriculares en la Facultad de Odontología?
- v. ¿Qué elementos de la cultura organizacional facilitaron u obstaculizaron la implementación de las innovaciones curriculares en la Facultad de Odontología?
- vi. ¿Cómo se hacen permanentes en el tiempo las innovaciones curriculares implementadas en la Facultad de Odontología?
- vii. ¿Qué elementos de la cultura organizacional facilitan u obstaculizan la instauración de la innovación curricular en la Facultad de Odontología?



DISEÑO METODOLÓGICO



Capítulo IV. MÉTODO

El presente estudio se basó en la metodología de investigación de tipo cualitativo. Se utilizó esta metodología ya que se buscó lograr una aproximación a la complejidad de los significados, de los sentidos sociales y de las interpretaciones que le otorgan los individuos (docentes) a su realidad, sus acciones, vivencias y al entorno en el que se desempeñan como académicos (Facultad de Odontología), desde lo más puro, y no a través de métodos inductivos (82).

El alcance del estudio fue descriptivo, y con una perspectiva teórico-metodológica etnográfica (83). Se utilizó este enfoque ya que interesaba estudiar y describir los componentes de la cultura organizacional, la percepción y el comportamiento social de un grupo de personas que interactuaban entre sí (una determinada unidad social), generando cultura, significados y prácticas compartidas (83), sobre una temática determinada: los factores de la cultura organizacional presentes en la implementación de innovaciones curriculares, en un determinado contexto que fue la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción.

4.1 Participantes

La población en estudio correspondió a docentes odontólogos de la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción, titulados de un programa de Magíster en Educación. Respecto a la delimitación operacional se, utilizó como *criterios de inclusión* a aquellos docentes titulados del programa de Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción y que tuviesen contrato a plazo fijo o indefinido en la Facultad de Odontología. Como *criterios de exclusión*, se consideró a docentes con contrato a honorarios, con un contrato igual o inferior a 11 horas y/o que estuviesen ausentes por un periodo superior a 6 meses durante el último año. Esto último debido a que incluirlos podría haber inducido a un sesgo por la menor participación y familiarización de ellos con la ejecución de innovaciones curriculares.

Como estrategia de selección de informantes se realizó un muestreo de máxima variación, para obtener la mayor heterogeneidad posible. Seleccionando a docentes de distintos grupos etarios, de diversa jerarquía académica, con o sin cargos administrativos, mayor o menor experiencia en docencia, diferentes cohortes del programa de magíster, de distintas disciplinas dentro de la facultad, de los tres ciclos de formación y con contratos por jornada completa y parcial.

De un total de 26 docentes que conformaban la población de estudio, 14 cumplían con los criterios inclusión y exclusión. Se seleccionó a siete docentes, de los cuales cuatro fueron mujeres y tres hombres, que hubiesen implementado innovaciones curriculares, con edades que fluctúan entre los 33 y 56 años, con un promedio de 41 años, de diferentes cohortes del programa de Magíster, pertenecientes a distintas disciplinas de la Facultad de Odontología, que realicen docencia en los distintos ciclos de formación. Se realizó el cierre muestral una vez que se logró la saturación teórica de la información necesaria para satisfacer los objetivos del estudio.

4.2 Técnicas o instrumentos de recolección de datos

La obtención de datos se realizó por medio de tres instrumentos para permitir la triangulación de estos: notas de campo, observación participante y entrevistas semiestructuradas a docentes.

A partir del análisis de la información recolectada de la revisión bibliográfica, se realizó una pauta para guiar la observación participante y las notas de campo.

Las entrevistas (Anexo 1) quedaron estructuradas a partir del análisis de la información recopilada que emergió de la revisión bibliográfica, de la observación participante y de las notas de campo. Las entrevistas se fueron realizando de manera individual, con una duración en promedio entre 45 minutos a 1 hora, en dependencias de la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción.

Las dimensiones que se consideraron al realizar las entrevistas fueron:

- Elementos de la cultura organizacional involucrados en la fase de iniciación.
- Elementos de la cultura organizacional involucrados en la fase de implementación.
- Elementos de la cultura organizacional involucrados en la fase de institucionalización.

4.3 Procedimiento

Previo a comenzar el estudio, el propio investigador gestionó la autorización institucional para realizar la investigación, por medio de una solicitud presentada al Comité de Bioética de la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción, previo a la presentación del anteproyecto de tesis. Posteriormente, también se solicitó la autorización a la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción, a través de la Directora del Comité de Ética de dicha institución.

Una vez seleccionados los posibles participantes, el investigador se reunió de manera personal con cada uno de los docentes, para explicar en qué consistía el estudio, solicitando verbalmente su participación en esta investigación para luego formalizar la autorización mediante la firma de un consentimiento informado (Anexo 2), entregándole una copia al entrevistado. Además, se aplicó un cuestionario sociodemográfico a los informantes (Anexo 3).

La producción de datos se realizó a partir de las notas de campo y de las entrevistas individuales realizadas por el investigador, en compañía de un experto, en un horario de común acuerdo durante el año 2017-2018. Se realizó el análisis de cada entrevista, previo a la ejecución de la siguiente, pudiendo entrevistar nuevamente al mismo sujeto en otra instancia. La observación participante, notas de campo y entrevistas fueron ejecutadas en dependencias de la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción.

Las notas de campo fueron registradas de manera escrita por el investigador. Las entrevistas se registraron por medio de audio digital y transcritas bajo acuerdo de confidencialidad por servicios externos y por el propio investigador.

4.4 Análisis de los datos

Los datos obtenidos de la observación participante, notas de campo y entrevistas semiestructuradas fueron analizados por medio de la técnica de análisis de contenido. De acuerdo a los criterios de Medina (82), el análisis se conformó por tres fases: segmentación y codificación de unidades de significado, identificación de los temas principales o núcleos temáticos emergentes, y por último, integración e interpretación de los resultados en vectores cualitativos (82). La técnica de análisis de contenido se basa en la lectura, textual o visual, como instrumento de recogida de información. Krippendorf (84) la definió como una técnica destinada a formular inferencias reproducibles; es decir, que los resultados deben ser similares si los mismos datos fuesen analizados en un contexto similar.

El proceso de análisis tiene ciertas fases que Bardín (85) definió como: fase de *preanálisis*, en la cual se seleccionaron ciertos documentos que se sometieron a análisis, como es el caso de las entrevistas, donde se delimitaron las unidades de texto, unidades de análisis o unidades de codificación; fase de *explotación de material*, donde se codificó en función de los indicadores formulados con anterioridad. En este punto se identificaron las categorías, las cuales según los criterios de Berelson (86) debieron ser homogéneas, exhaustivas (agotando la totalidad del texto), exclusivas (no se debe incluir un mismo elemento en dos categorías diferentes), objetivas (dos codificadores deben llegar a los mismos resultados) y pertinentes (deben adecuarse al contenido y al objetivo); fase de *tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos*, a través de la cual se sintetizó y seleccionaron los resultados, inferencias e interpretaciones.

4.5 Consideraciones éticas de la investigación

Se solicitó la autorización para realizar la investigación al Comité de Bioética de la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción.

Además, a todos los participantes se les explicó en qué consistía el estudio y se les solicitó un consentimiento informado (Anexo 2) previo a la entrevista y al estudio de campo. Se resguardó su anonimato a través de la asignación de una codificación numérica a cada uno de ellos, por el investigador. Se garantizó la confidencialidad de los datos.





Capítulo V. RESULTADOS

A continuación, se procede a presentar el resultado del estudio realizado. El análisis de contenido se llevó a cabo en tres fases o niveles: segmentación y codificación de unidades de significado; identificación de núcleos temáticos; integración e interpretación de los resultados en vectores cualitativos (82).

Nivel 1. Segmentación y codificación de unidades de significado

Se utilizó segmentación de párrafos a partir de los textos de entrevistas, observaciones y notas de campo para el posterior análisis y codificación de las unidades de significado, asociadas a elementos de la cultura organizacional involucrados en la implementación de innovaciones curriculares. Se obtuvo un total de 930 unidades de significado, las que fueron clasificadas en 93 códigos, de los cuales 78 pertenecen a las categorías teóricas y 15 fueron unidades emergentes.

En la Tabla 5.1 se muestran todos los códigos identificados, con sus respectivas abreviaturas y definiciones.

Tabla 5.1. Definición de códigos

| Nombre del código | Abreviatura | Definición del Código |
|---|-------------|--|
| 1. Estímulos externos que generan la necesidad de innovar. | EE | Descripción de elementos del medio académico que motivan la innovación pedagógica. |
| 2. Estímulos internos que generan la necesidad de innovación. | EI | Descripción de elementos del docente que motivan la innovación pedagógica. |
| 3. Idea de innovar de verticalidad descendente. | IIVD | Descripción de propuestas de innovación impuestas hacia los docentes. |
| 4. Idea de innovar de verticalidad ascendente. | IIVA | Descripción de propuestas de innovación que surgen desde los docentes. |
| 5. Representante que detecta la necesidad de innovar. | RDI | Sujeto que identifica la necesidad de introducir una innovación pedagógica. |
| 6. Representante que idea la innovación. | RI | Sujeto que plantea el diseño instruccional a desarrollar. |
| 7. Representante responsable de la decisión final de innovar. | RRI | Sujeto que autoriza la propuesta de innovación pedagógica. |
| 8. Proceso de análisis de la innovación. | PAI | Descripción de fase en la cual se determinará a quién está dirigida, qué innovación se realizará y cómo se llevará a cabo. |

| | | |
|---|------|---|
| 9. Decisiones compartidas sobre la iniciación de innovación. | DCII | Descripción del modo de actuar participativo de los docentes frente a la resolución de temas referentes a la idea de innovar. |
| 10. Comunicación a la institución sobre la idea de innovar. | CII | Difusión a las autoridades sobre la idea de realizar innovaciones pedagógicas. |
| 11. Comunicación entre pares sobre la idea de innovar. | CPI | Difusión entre pares sobre la idea de realizar innovaciones pedagógicas. |
| 12. Objetivos de la innovación. | OI | Descripción de los fundamentos pedagógicos que tiene la introducción de innovaciones pedagógicas. |
| 13. Difusión de los objetivos de la innovación por la institución. | DOI | Métodos de comunicación por parte de la institución sobre los objetivos de la innovación pedagógica. |
| 14. Conocimiento de los objetivos de la innovación por los participantes. | COI | Información que poseen los docentes en relación a los objetivos de la innovación pedagógica. |
| 15. Causa de desconocimiento de los objetivos de la innovación. | CDO | Motivos por los cuales los docentes ignoran los objetivos de la innovación pedagógica. |
| 16. Iniciativas individuales en la fase de iniciación. | LII | Modo impositivo de actuar de un superior jerárquico frente a la idea de cambio. |
| 17. Liderazgo participativo en la fase de iniciación. | LPI | Modo democrático de actuar de un superior jerárquico frente a la idea de innovar. |
| 18. Compromiso de líderes respecto a la idea de innovar. | CLI | Valoración sobre el apoyo de superiores jerárquicos frente a la idea de innovar. |
| 19. Sectores que apoyan la idea de innovar. | SAI | Identificación de segmento de docentes predispuestos a colaborar con la iniciativa de cambio. |
| 20. Característica de los docentes comprometidos con la idea de innovar. | CDC | Identificación de aspectos referentes a comportamiento, valores y creencias de los sujetos que están comprometidos con la idea de innovar |
| 21. Apoyo institucional en etapa de iniciación. | AII | Comportamiento de la institución que promueve la idea de innovar |
| 22. Apoyo de pares en etapa de iniciación. | ACI | Actitudes del entorno del sujeto que apoya la idea de innovar |
| 23. Reacción positiva del entorno docente frente a la idea de innovar. | RPE | Comportamiento favorable del entorno docente frente al estímulo de innovar |
| 24. Valoraciones positivas respecto a la idea de innovar. | VPI | Descripción de las percepciones favorables de los docentes respecto a la idea de innovar. |
| 25. Visión compartida sobre la importancia de innovar. | VCI | Identificación de propósitos en común que se espera lograr al realizar la innovación |
| 26. Sectores que rechazan la idea de innovar. | SRI | Identificación de segmento de docentes resistentes a colaborar con la iniciativa de cambio. |
| 27. Característica de los docentes detractores de la idea de innovar. | CDD | Identificación de aspectos referentes a actitudes, comportamiento y costumbre de los sujetos que rechazan la idea de innovar. |

| | | |
|---|-----|---|
| 28. Valoraciones negativas respecto a la idea de innovar. | VNI | Descripción de las percepciones desfavorables de los docentes respecto a las innovaciones. |
| 29. Motivos de falta de compromiso con la idea innovar. | MFC | Descripción de las circunstancias por la cual el sujeto rechaza la idea de innovar. |
| 30. Reacción negativa del entorno frente a la idea de innovar. | RNI | Comportamiento desfavorable del entorno docente frente al estímulo de innovar. |
| 31. Costumbres referentes a la gestión del diseño de la innovación curricular. | CGD | Descripción del proceder de los docentes respecto al modo de secuenciar y organizar el contenido de la innovación pedagógica. |
| 32. Costumbres referentes a la gestión del desarrollo de la innovación curricular. | CDE | Descripción del proceder de los docentes respecto a la creación y producción de los contenidos y materiales referentes a la innovación pedagógica. |
| 33. Visión compartida referente a la necesidad de planificar el cambio de malla curricular. | VPC | Manifestaciones por parte de los docentes sobre necesidad de optimizar la gestión del cambio de malla curricular. |
| 34. Gestión del recurso tiempo para la planificación de la innovación por docentes con jornada parcial. | GRT | Modo de administrar el tiempo de los docentes con jornada parcial para la gestión de la innovación. |
| 35. Costumbres referentes a la gestión de la implementación de la innovación curricular. | CGI | Descripción del proceder de los docentes respecto a la ejecución y puesta en práctica de la innovación pedagógica. |
| 36. Descripción de la innovación curricular implementada. | DIC | Descripción de innovaciones pedagógicas implementadas. |
| 37. Evaluación formal de la innovación curricular. | EFI | Descripción de las estrategias de carácter formal utilizadas por los docentes para evaluar el correcto funcionamiento de las innovaciones pedagógicas. |
| 38. Evaluación informal de la innovación curricular. | EII | Descripción de las estrategias de carácter informal utilizadas por los docentes para evaluar el correcto funcionamiento de las innovaciones pedagógicas. |
| 39. Representante que diseña y desarrolla la innovación curricular. | RDD | Sujeto quién diseña y desarrolla la propuesta de innovación pedagógica. |
| 40. Motivos para no participar en el diseño y desarrollo de la innovación curricular. | MDD | Descripción que realizan los docentes en relación a las circunstancias por lo cual no participaron en el diseño y desarrollo de la innovación pedagógica. |
| 41. Representante que implementa la innovación curricular. | RII | Sujeto qué implementa la propuesta de innovación pedagógica. |
| 42. Liderazgo autoritario en la fase de implementación. | LA | Valoración sobre estilo de liderazgo que no contemple la participación de los demás docentes. |
| 43. Liderazgo participativo en la fase de implementación. | LP | Valoración sobre estilo de liderazgo que promueve la participación de todo el grupo. |
| 44. Compromiso de líderes en la fase de implementación. | CL | Valoración de la importancia de un liderazgo que manifieste interés por ejecutar innovaciones pedagógicas. |

| | | |
|---|-----|--|
| 45. Decisiones impuestas en la fase de implementación. | DII | Descripción sobre innovaciones curriculares ejecutadas por los docentes de modo obligatorio. |
| 46. Decisiones compartidas en la fase de implementación. | DCI | Descripción sobre resoluciones llevadas a cabo en conjunto por un grupo de dos o más docentes durante la ejecución de la innovación pedagógica. |
| 47. Difusión del diseño y desarrollo de la innovación curricular. | DDD | Descripción de las costumbres comunicacionales de los docentes para realizar la divulgación referente al diseño y desarrollo de las innovaciones curriculares. |
| 48. Difusión entre pares sobre la implementación de innovaciones curriculares. | DP | Descripción de las costumbres comunicacionales de los docentes para realizar la divulgación entre ellos referente a la ejecución de las innovaciones curriculares. |
| 49. Comunicación a las autoridades locales sobre la implementación de innovaciones curriculares. | CA | Descripción de las costumbres comunicacionales de los docentes sobre informar a las autoridades locales (Decano, Director de Departamento, Jefe de Carrera) sobre la ejecución de las innovaciones curriculares. |
| 50. Comunicación a la institución sobre la implementación. | CI | Descripción de las costumbres comunicacionales de los docentes sobre informar a la institución (autoridades, asesores externos a la Facultad) sobre la ejecución de las innovaciones curriculares. |
| 51. Retroalimentación entre pares durante el diseño y desarrollo de la innovación curricular. | RPD | Respuesta comunicativa frente a la información específica entregada por los pares durante el diseño y desarrollo de la innovación con la intención de introducir mejoras en la innovación. |
| 52. Retroalimentación entre pares durante la implementación de la innovación curricular. | RPI | Respuesta comunicativa frente a la información específica entregada por los pares durante la implementación de la innovación con la intención de introducir mejoras en la innovación. |
| 53. Retroalimentación por parte de los alumnos durante la implementación de la innovación curricular. | RAI | Respuesta comunicativa frente a la información específica entregada por los alumnos a los docentes durante la implementación de la innovación con la intención de introducir mejoras en la innovación. |
| 54. Comportamiento de los docentes implementadores de la innovación frente a la retroalimentación. | CDR | Descripción del modo de proceder de los docentes ejecutores de la innovación, frente al estímulo de retroalimentación. |
| 55. Desconocimiento por parte de los docentes sobre el cambio curricular. | DD | Descripción sobre la Ignorancia por parte de los docentes sobre el cambio curricular. |
| 56. Falta de comunicación respecto a la implementación del nuevo modelo curricular. | FCI | Descripción sobre los motivos por los cuales existe carencia de información hacia los docentes respecto al cambio curricular. |

| | | |
|---|-----|---|
| 57. Apoyo entre docentes en la fase de implementación de innovaciones. | ADI | Descripción del comportamiento colaborativo que se da en el equipo de trabajo docente durante la implementación de innovaciones curriculares. |
| 58. Comportamiento que perjudica la colaboración entre docentes en etapa de implementación innovaciones. | CPC | Descripción de comportamiento que menoscaba el trabajo en equipo entre los docentes durante la implementación de innovaciones curriculares. |
| 59. Implementación autónoma de las innovaciones. | IAI | Descripción sobre situaciones de implementación de innovaciones de manera individual. |
| 60. Predisposición a la implementación de innovaciones en relación a grupo etario. | PIG | Percepción sobre el comportamiento que manifiestan los docentes en relación a la implementación de innovaciones, de acuerdo al segmento etario al que pertenecen. |
| 61. Necesidad de capacitación interdisciplinaria. | NCI | Requerimientos de capacitación disciplinar descritos por los docentes. |
| 62. Necesidad de capacitación docente para implementar innovaciones. | NC | Requerimientos de capacitación pedagógica descritos por los docentes. |
| 63. Consecuencias de la falta de capacitación pedagógica al implementar innovaciones. | CFC | Descripción que hacen los docentes de las consecuencias que tiene la falta de formación pedagógica. |
| 64. Forma de capacitar a los docentes para implementar innovaciones. | FCD | Descripción del modo que tiene la institución para capacitar a sus docentes en ejecutar las innovaciones pedagógicas. |
| 65. Estado de capacitación docente. | ECD | Tipo de formación pedagógica que tiene los docentes de la institución. |
| 66. Evaluación de la capacitación pedagógica. | ECP | Percepción que tienen los docentes de su capacitación. |
| 67. Compromiso institucional en fase de implementación. | CFI | Actitud de apoyo que manifiesta la institución. |
| 68. Disponibilidad de recursos para implementar la innovación. | DRI | Descripción de los elementos de los cuales disponen los docentes para implementar innovaciones. |
| 69. Necesidad de recursos para implementar la innovación. | NRI | Descripción de los elementos necesarios para que los docentes puedan implementar las innovaciones. |
| 70. Motivación e incentivos a nivel institucional hacia los docentes al implementar innovaciones. | MID | Descripción de estímulos que otorga la institución a los docentes para implementar innovaciones pedagógicas. |
| 71. Ausencia de castigos por parte de la autoridad universitaria hacia docentes que no participan en las actividades. | ACA | Inexistencia de medidas por parte de las autoridades universitarias que sancionen a los docentes que se niegan a participar de las actividades. |
| 72. Presencia de vocación docente. | PVD | Compromiso por la docencia sin mediar estímulos económicos. |
| 73. Motivación al implementar innovaciones. | MII | Placer por realizar la implementación de innovaciones pedagógicas. |

| | | |
|--|-----|---|
| 74. Formación pedagógica asociada a la implementación de innovaciones. | FPI | Relación entre docentes implementadores de innovaciones y formación pedagógica. |
| 75. Motivación mediada por estímulos económicos. | MEE | Descripción de docentes que requieren de estímulos económicos para realizar innovaciones pedagógicas. |
| 76. Desmotivación por la actividad pedagógica. | DAP | Descripción de los motivos de la falta de incentivos por parte de los docentes en realizar innovaciones pedagógicas. |
| 77. Cultura del conformismo. | CC | Descripción de las costumbres indiferentes frente a la acción de innovar que tienen algunos docentes. |
| 78. Cultura de lo tradicional. | CT | Descripción de características que tienen los docentes que mantienen las prácticas pedagógicas tradicionales. |
| 79. Actitudes que adoptan los docentes frente a la implementación de innovaciones. | AAD | Descripción del modo de actuar de los docentes al implementar innovaciones pedagógicas. |
| 80. Temor frente al cambio. | TFC | Descripción de sensaciones de miedo percibida por los docentes debido al cambio. |
| 81. Capacidad de adaptación al cambio. | CAC | Descripción sobre aclimatación respecto al cambio |
| 82. Instauración de las innovaciones en la institución/asignatura. | IIA | Descripción referente a institucionalización de innovaciones pedagógicas. |
| 83. Mantenimiento de prácticas pedagógicas tradicionales. | MPT | Descripción sobre la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales. |
| 84. Resistencia a mantener el cambio. | RMC | Eliminación de prácticas pedagógicas innovadoras implementadas. |
| 85. Mejoras continuas de los programas. | MCP | Descripción de aspectos relacionados a los programas académicos que han evolucionado positivamente. |
| 86. Visión de enseñanza centrada en el estudiante. | VEC | Percepción del docente referente a prácticas pedagógicas enfocadas hacia los alumnos. |
| 87. Visión de cambio en metodologías de enseñanza. | VCM | Percepción del docente referente a modificación de las prácticas pedagógicas. |
| 88. Congruencia de prácticas institucionalizadas y objetivos institucionales. | CIO | Descripción sobre la concordancia entre las innovaciones pedagógicas instauradas y los objetivos de la institución. |
| 89. Comunicación a las autoridades locales sobre institucionalización de innovaciones. | CAL | Acto de informar a las autoridades locales sobre innovaciones pedagógicas instauradas. |
| 90. Difusión de la institucionalización entre pares. | DIP | Acto de informar a los pares sobre innovaciones pedagógicas instauradas. |
| 91. Liderazgo que apoye la institucionalización de la innovación. | LAI | Valoración de liderazgo que ampare la instauración de la innovación pedagógica. |
| 92. Importancia de la capacitación docente para sostener cambio en el tiempo. | ICD | Descripción de la relevancia que ha tenido la formación pedagógica de los docentes para la institucionalización de la innovación. |

| | | |
|---|-----|---|
| 93. Apoyo institucional para fomentar la capacitación pedagógica. | AIC | Descripción de acciones que realiza la institución para estimular el perfeccionamiento docente. |
| 94. Apoyo o acompañamiento de asesores para la institucionalización. | AAI | Supervisión por parte de expertos para facilitar la instauración de la innovación pedagógica. |
| 95. Percepción de la Facultad sobre la institucionalización de innovaciones. | PII | Apreciación que tiene la Facultad sobre la instauración de las innovaciones pedagógicas. |
| 96. Motivación e incentivos a nivel institucional y de las autoridades para mantener las prácticas innovadoras. | MI | Estímulos por partes de la institución y autoridades para sostener las innovaciones pedagógicas en el tiempo. |
| 97. Motivación e incentivos a nivel de pares para mantener las prácticas innovadoras. | MIP | Estímulos por partes de los pares para sostener las innovaciones pedagógicas en el tiempo. |

Fuente: Elaboración propia.

Del total de códigos conceptuales que emergieron a través de la recolección de datos, se agruparon aquellos que lograban responder a los objetivos del estudio. Siguiendo con lo anterior, se realizó la distribución de códigos por cada uno de los siete participantes y por cada documento primario utilizado. Los códigos predominantes fueron: Estímulos externos que generan la necesidad de innovar; Costumbres referentes a la gestión del diseño de la innovación curricular; Descripción de la innovación curricular implementada; Evaluación informal de la innovación curricular; Representante que diseña y desarrolla la innovación curricular; Difusión del diseño y desarrollo de la innovación curricular; Necesidad de capacitación docente para implementar innovaciones; Disponibilidad de recursos para implementar la innovación; y Motivación e incentivos a nivel institucional hacia los docentes al implementar innovaciones.

De manera particular, se obtuvieron las frecuencias individuales para cada documento primario, E para cada entrevista (con su respectivo número acorde al entrevistado), OP para observación participante y NC para notas de campo. En la Tabla 5.2 se puede apreciar el desglose completo de las frecuencias de unidades de significado.

Tabla 5.2. Base de datos unidades de significado

Desglose completo de la frecuencia de unidades de significado según código, para siete entrevistados (E), observación participante (OP) y notas de campo (NC).

| Nombre del código | Abreviatura | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | OP | NC | Total |
|---|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| 1. Estímulos externos que generan la necesidad de innovar. | EE | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | | 3 | 22 |
| 2. Estímulos internos que generan la necesidad de innovación. | EI | | 4 | | 2 | 7 | | 3 | | | 16 |
| 3. Idea de innovar de verticalidad descendente. | IIVD | 1 | 1 | 1 | | 1 | 2 | | | 3 | 9 |
| 4. Idea de innovar de verticalidad ascendente. | IIVA | 2 | 1 | 2 | | 4 | 3 | 1 | | 2 | 15 |
| 5. Representante que detecta la necesidad de innovar. | RDI | | | | 1 | 3 | 1 | 1 | | | 6 |
| 6. Representante que idea la innovación. | RI | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | 8 |
| 7. Representante responsable de la decisión final de innovar. | RRI | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 9 |
| 8. Proceso de análisis de la innovación. | PAI | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | | | 9 |
| 9. Decisiones compartidas sobre la iniciación de innovación. | DCII | | | | | 2 | 6 | 1 | | | 9 |
| 10. Comunicación a la institución sobre la idea de innovar. | CII | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 4 |
| 11. Comunicación entre pares sobre la idea de innovar. | CPI | 2 | 1 | | | 2 | 1 | 2 | 2 | | 10 |
| 12. Objetivos de la innovación. | OI | | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | | | 10 |
| 13. Difusión de los objetivos de la innovación por la institución. | DOI | | 1 | | | 1 | 2 | | | 2 | 6 |
| 14. Conocimiento de los objetivos de la innovación por los participantes. | COI | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 5 |
| 15. Causa de desconocimiento de los objetivos de la innovación. | CDO | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 4 |
| 16. Iniciativas individuales en la fase de iniciación. | LII | | | | | 3 | | | 3 | | 6 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 17. Liderazgo participativo en la fase de iniciación. | LPI | | 1 | | | | 1 | 2 | 3 | | 7 |
| 18. Compromiso de líderes respecto a la idea de innovar. | CLI | | | | | 2 | 1 | 1 | | | 4 |
| 19. Sectores que apoyan la idea de innovar. | SAI | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | | 5 |
| 20. Característica de los docentes comprometidos con la idea de innovar. | CDC | 1 | 1 | | | 2 | | 1 | 2 | | 7 |
| 21. Apoyo institucional en etapa de iniciación. | AII | | | | | 3 | 3 | | 1 | | 7 |
| 22. Apoyo de pares en etapa de iniciación. | ACI | 1 | | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 7 |
| 23. Reacción positiva del entorno docente frente a la idea de innovar. | RPE | | 1 | | | 3 | | 1 | 2 | | 7 |
| 24. Valoraciones positivas respecto a la idea de innovar. | VPI | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 4 |
| 25. Visión compartida sobre la importancia de innovar. | VCI | | | | | 1 | 2 | 1 | 1 | | 5 |
| 26. Sectores que rechazan la idea de innovar. | SRI | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 2 | | 7 |
| 27. Característica de los docentes detractores de la idea de innovar. | CDD | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 3 | 2 | | 11 |
| 28. Valoraciones negativas respecto a la idea de innovar. | VNI | 1 | 2 | | | | | | | | 3 |
| 29. Motivos de falta de compromiso con la idea innovar. | MFC | 1 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | 8 |
| 30. Reacción negativa del entorno frente a la idea de innovar. | RNI | 1 | | | | 5 | | 3 | 2 | | 11 |
| 31. Costumbres referentes a la gestión del diseño de la innovación curricular. | CGD | 2 | 1 | 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | | 21 |
| 32. Costumbres referentes a la gestión del desarrollo de la innovación curricular. | CDE | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | | 13 |
| 33. Visión compartida referente a la necesidad de planificar el cambio de malla curricular. | VPC | 2 | 2 | | 3 | | 1 | 4 | | | 12 |
| 34. Gestión del recurso tiempo para la planificación de la innovación por docentes con jornada parcial. | GRT | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | 1 | 8 |
| 35. Costumbres referentes a la gestión de la | CGI | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | | 15 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|--|----|
| implementación de la innovación curricular. | | | | | | | | | | | |
| 36. Descripción de la innovación curricular implementada. | DIC | 2 | 2 | | 7 | 1 | 6 | 2 | 3 | | 23 |
| 37. Evaluación formal de la innovación curricular. | EFI | | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | 10 |
| 38. Evaluación informal de la innovación curricular. | EII | | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | | | 18 |
| 39. Representante que diseña y desarrolla la innovación curricular. | RDD | 4 | 4 | 5 | 7 | 1 | 2 | 3 | 2 | | 28 |
| 40. Motivos para no participar en el diseño y desarrollo de la innovación curricular. | MDD | 2 | | | 3 | | 1 | | | | 6 |
| 41. Representante que implementa la innovación curricular. | RII | 2 | | | 3 | 3 | | 2 | 2 | | 12 |
| 42. Liderazgo autoritario en la fase de implementación. | LA | | | | 3 | | 1 | | | | 4 |
| 43. Liderazgo participativo en la fase de implementación. | LP | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 8 |
| 44. Compromiso de líderes en la fase de implementación. | CL | | 1 | | | | | 2 | | | 3 |
| 45. Decisiones impuestas en la fase de implementación. | DII | | | | 1 | 1 | | 1 | | | 3 |
| 46. Decisiones compartidas en la fase de implementación. | DCI | 3 | 1 | 4 | 2 | | 2 | 1 | | | 13 |
| 47. Difusión del diseño y desarrollo de la innovación curricular. | DDD | 3 | 1 | 5 | 5 | 1 | 2 | 1 | 2 | | 20 |
| 48. Difusión entre pares sobre la implementación de innovaciones curriculares. | DP | | 2 | 3 | 2 | 1 | | | 2 | | 10 |
| 49. Comunicación a las autoridades locales sobre la implementación de innovaciones curriculares. | CA | 1 | 1 | 3 | 3 | | 1 | | | | 9 |
| 50. Comunicación a la institución sobre la implementación. | CI | | 1 | 1 | | | | | | | 2 |
| 51. Retroalimentación entre pares durante el diseño y desarrollo de la innovación curricular. | RPD | | | 1 | 4 | | | | 1 | | 6 |
| 52. Retroalimentación entre pares durante la | RPI | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | | 12 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| implementación de la innovación curricular. | | | | | | | | | | | |
| 53. Retroalimentación por parte de los alumnos durante la implementación de la innovación curricular. | RAI | | 2 | | 2 | 2 | 1 | 1 | | | 8 |
| 54. Comportamiento de los docentes implementadores de la innovación frente a la retroalimentación. | CDR | 1 | | | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 9 |
| 55. Desconocimiento por parte de los docentes sobre el cambio curricular. | DD | 2 | 5 | 2 | 3 | | | | | | 12 |
| 56. Falta de comunicación respecto a la implementación del nuevo modelo curricular. | FCI | 3 | 4 | 1 | 1 | | | | | | 9 |
| 57. Apoyo entre docentes en la fase de implementación de innovaciones. | ADI | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | | 2 | | 12 |
| 58. Comportamiento que perjudica la colaboración entre docentes en etapa de implementación innovaciones. | CPC | 4 | 2 | | | 2 | | 2 | | | 10 |
| 59. Implementación autónoma de las innovaciones. | IAI | | | | | 3 | | 1 | 1 | | 5 |
| 60. Predisposición a la implementación de innovaciones en relación a grupo etario. | PIG | 3 | | 1 | | 1 | | 1 | | | 6 |
| 61. Necesidad de capacitación interdisciplinaria. | NCI | 2 | 2 | | | 2 | | | | | 6 |
| 62. Necesidad de capacitación docente para implementar innovaciones. | NC | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | | | 16 |
| 63. Consecuencias de la falta de capacitación pedagógica al implementar innovaciones. | CFC | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | | | 12 |
| 64. Forma de capacitar a los docentes para implementar innovaciones. | FCD | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 4 | 2 | | 13 |
| 65. Estado de capacitación docente. | ECD | | 1 | | 1 | 1 | 2 | 1 | | 3 | 9 |
| 66. Evaluación de la capacitación pedagógica. | ECP | | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | | | | 10 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 67. Compromiso institucional en fase de implementación. | CFI | | 1 | | 1 | 2 | 3 | 1 | | | 8 |
| 68. Disponibilidad de recursos para implementar la innovación. | DRI | 2 | 3 | 3 | 6 | 2 | 3 | 3 | | 2 | 24 |
| 69. Necesidad de recursos para implementar la innovación. | NRI | 4 | 2 | 5 | 7 | 3 | | 5 | | | 26 |
| 70. Motivación e incentivos a nivel institucional hacia los docentes al implementar innovaciones. | MID | 4 | | | | 1 | 2 | 3 | | | 10 |
| 71. Ausencia de castigos por parte de la autoridad universitaria hacia docentes que no participan en las actividades. | ACA | 3 | | | 2 | | 1 | 1 | | | 7 |
| 72. Presencia de vocación docente. | PVD | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 3 | | | 7 |
| 73. Motivación al implementar innovaciones. | MII | | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | | 11 |
| 74. Formación pedagógica asociada a la implementación de innovaciones. | FPI | 1 | | 1 | 2 | | | 1 | | 7 | 12 |
| 75. Motivación mediada por estímulos económicos. | MEE | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | | 8 |
| 76. Desmotivación por la actividad pedagógica. | DAP | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | | | 10 |
| 77. Cultura del conformismo. | CC | 2 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 7 |
| 78. Cultura de lo tradicional. | CT | | 1 | 1 | 2 | 2 | | 2 | | | 8 |
| 79. Actitudes que adoptan los docentes frente a la implementación de innovaciones. | AAD | | | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | | 10 |
| 80. Temor frente al cambio. | TFC | 2 | | 2 | | 3 | 2 | | | | 9 |
| 81. Capacidad de adaptación al cambio. | CAC | 1 | 1 | 1 | 2 | | 1 | | | | 6 |
| 82. Instauración de la innovación en la institución/asignatura. | IIA | | | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | | 1 | 9 |
| 83. Mantención de prácticas pedagógicas tradicionales. | MPT | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | | 2 | 12 |
| 84. Resistencia a mantener el cambio. | RMC | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | 2 | 13 |
| 85. Mejoras continuas de los programas. | MCP | | | 2 | | | 1 | 3 | | 3 | 9 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|
| 86. Visión de enseñanza centrada en el estudiante. | VEC | 3 | 1 | | 1 | 2 | | | | | 7 |
| 87. Visión de cambio en metodologías de enseñanza. | VCM | 1 | 2 | 3 | 1 | | 2 | | | | 9 |
| 88. Congruencia de prácticas institucionalizadas y objetivos institucionales. | CIO | | | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | 7 |
| 89. Comunicación a las autoridades locales sobre institucionalización de innovaciones. | CAL | | 2 | | 1 | 1 | 2 | 1 | | | 7 |
| 90. Difusión de la institucionalización entre pares. | DIP | | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | 6 |
| 91. Liderazgo que apoye la institucionalización de la innovación. | LAI | 1 | | | | 3 | 2 | 1 | | | 7 |
| 92. Importancia de la capacitación docente para sostener cambio en el tiempo. | ICD | 2 | | | 3 | 1 | 2 | 2 | | | 10 |
| 93. Apoyo institucional para fomentar la capacitación pedagógica. | AIC | 1 | | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | | 2 | 12 |
| 94. Apoyo o acompañamiento de asesores para la institucionalización. | AAI | | | | | 2 | 3 | | | | 5 |
| 95. Percepción de la facultad sobre la institucionalización de innovaciones. | PII | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 5 |
| 96. Motivación e incentivos a nivel institucional y de las autoridades para mantener las prácticas innovadoras. | MI | | | | 3 | 3 | 2 | 2 | | 1 | 11 |
| 97. Motivación e incentivos a nivel de pares para mantener las prácticas innovadoras. | MIP | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 4 |
| TOTAL: | | 106 | 108 | 95 | 147 | 155 | 114 | 118 | 53 | 34 | 930 |

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la predominancia de unos códigos por sobre otros, se decidió escoger para presentar los resultados a aquellos que tributarán específicamente al objetivo principal y específicos de este estudio: los elementos de la cultura institucional presente en la implementación de innovaciones curriculares; o bien los que tuvieran

más o menos frecuencia de códigos. Se utilizaron, además, algunos códigos con baja frecuencia debido a su importancia teórica.

Nivel 2. Identificación de núcleos temáticos

El segundo nivel de análisis lo constituyó el proceso de integración de las unidades de significado presentadas con anterioridad.

A partir de aquello, se agruparon los códigos y se conformaron siete categorías de análisis o núcleos temáticos, que permiten acercarnos a la descripción de los elementos de la cultura organizacional involucrados en la implementación de innovaciones curriculares, según los docentes con Magíster en Educación:

1. Génesis del cambio.
2. Recepción de los docentes frente a la idea de introducir innovaciones curriculares.
3. Gestión de la fase de implementación del cambio.
4. Elementos de la cultura organizacional presentes en la fase de implementación del cambio.
5. Elementos de la cultura organizacional presentes en la fase de implementación del cambio.
6. Variables docentes respecto al cambio.
7. Institucionalización del cambio.

En la Tabla 5.3 se muestran las siete categorías que representan los núcleos temáticos, con sus respectivas sub-categorías que la componen, siendo un total de 29, permitiendo así la distribución de los códigos en una secuencia lógica y descriptiva.

Tabla 5.3. Categorías y sub categorías.

| Categorías | Sub categorías |
|--|---|
| 1. Génesis del cambio. | Detección de necesidades que dan origen a la innovación curricular. |
| | Roles desempeñados por los docentes en la fase de iniciación. |
| | Análisis y difusión de la propuesta de innovación curricular. |
| | Objetivos de la innovación curricular. |
| | Liderazgo en la fase de iniciación de la innovación curricular. |
| 2. Recepción de los docentes frente a la idea de introducir innovaciones curriculares. | Identificación de valoraciones y comportamientos de sectores docentes con una predisposición positiva hacia la innovación curricular. |
| | Identificación de valoraciones y comportamientos de sectores docentes con una predisposición negativa hacia la innovación curricular. |
| 3. Gestión de la fase de implementación del cambio. | Características del diseño y desarrollo de las innovaciones curriculares. |
| | Características de la implementación de innovaciones curriculares. |
| | Costumbres de los docentes respecto a la evaluación de las innovaciones curriculares. |
| | Roles de los docentes durante la fase de implementación del cambio. |
| 4. Elementos de la cultura organizacional presentes en la fase de implementación del cambio. | Valoración de liderazgo en la fase de implementación. |
| | Valoración sobre decisiones compartidas en la fase de implementación. |
| | Hábitos comunicacionales en la fase de implementación. |
| | Valoración del trabajo colaborativo entre los miembros en la fase de implementación. |
| | Visión compartida entre los miembros en la fase de implementación. |

| | |
|--|---|
| | Cultura de capacitación docente en la fase de implementación. |
| | Apoyo institucional en etapa de implementación. |
| | Cultura de motivación e incentivos en la fase de implementación. |
| 5. Variables docentes respecto a la fase de implementación del cambio. | Característica de los docentes que implementan innovaciones pedagógicas. |
| | Característica de los docentes que no implementan innovaciones pedagógicas. |
| | Identificación de componentes afectivos asociados a la implementación de innovaciones curriculares. |
| 6. Institucionalización del cambio. | Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes. |
| | Orientación de los objetivos para la institucionalización. |
| | Hábitos comunicacionales en fase de institucionalización de la innovación curricular. |
| 7. Elementos de la cultura organizacional que influyen en la institucionalización. | Valoración de liderazgo para la institucionalización de innovaciones curriculares. |
| | Cultura de capacitación docente para la institucionalización de innovaciones curriculares. |
| | Apoyo institucional para la permanencia en el tiempo de la innovación curricular. |
| | Motivación e incentivos para sostener las innovaciones curriculares en el tiempo. |

Fuente: Elaboración propia.

Nivel 3. Integración e interpretación de los resultados

A partir del análisis de datos, de la identificación de las unidades de significado relevantes y la asignación de estas a sub categorías que iban emergiendo y éstas, a su vez, a los núcleos temáticos que emergieron en el segundo nivel de análisis, se presentan los resultados de las categorías a continuación:

5.1 Génesis del cambio

En este núcleo temático quedan englobados los aspectos involucrados en la fase de iniciación del cambio, referentes a la generación de la idea de innovar, de generar el cambio. Incluye elementos que motivan la idea de innovar, cómo nace la idea de innovar, cuáles son los objetivos de esta, cómo es su desarrollo, actores involucrados, roles de liderazgo. Para realizar dicha descripción, la categoría se divide en cinco sub categorías.

5.1.1 Detección de necesidades que dan origen a la innovación curricular.

5.1.1.1 Estímulos externos que generan la necesidad de innovar

De acuerdo a los entrevistados, existen algunos elementos externos a ellos mismos que generan la necesidad de idear innovaciones pedagógicas. En general, en este punto, se refieren a distintos cambios que los rodean en su quehacer académico. Algunos de estos cambios se refieren a los experimentados por los alumnos.

En concreto, los docentes mencionan que los estudiantes de la carrera de Odontología han ido variando sus intereses y, por lo mismo, sus modos de aproximarse a las materias.

“Ahora están tan, tan bombardeados de información que si tú no les haces las cosas entretenidas, la forma de aprender entretenida, ellos no se interesan mucho, no se motivan mucho” [Entrevistado 1].

El mismo entrevistado profundiza en esta idea, mencionando que los mismos estudiantes han exigido explícitamente cambios en sus metodologías de enseñanza, a unas más enérgicas.

“[Los alumnos] reclaman, en el petitorio [año pasado cuando hubo paro], reclamaban que querían cambios, cambios en las metodologías, que estas fueran más dinámicas, en fin (...)” [Entrevistado 1].

Otro aspecto de los alumnos que genera la necesidad de innovar, es la percepción

de los docentes en relación a aspectos que los desmotivan. En este sentido, algunos de ellos desean innovar para mejorar la motivación que sus alumnos tienen en clases.

“(...) contagiarlos un poco más porque es súper desmotivante para uno como profe, que lleguen diez o doce cabros a clases y tú dices bueno no sé, quizás puedo cambiar otra cosa, (...) es un poco para tratar de lograr motivarlos de alguna forma, entonces yo creo que por ahí parte, la chispa” [Entrevistado 5].

El mismo entrevistado señala que es la retroalimentación que los estudiantes otorgan a sus docentes, en relación a la dificultad de comprensión de contenidos, lo que lo motiva a innovar para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

“De ver, por ejemplo, cuando uno está haciendo una clase y tú ves cara de pregunta y dices: bueno, la forma en la que estoy haciendo esto quizá no está llegando como yo quiero; entonces si trato de buscar otras formas de que los chicos por lo menos entiendan para dónde va la micro” [Entrevistado 5].

Además, otro entrevistado hace referencia a la necesidad de innovar, producto de las exigencias académicas de la institución, quien está suscrita a la instauración de un modelo orientado a las competencias en el contexto de la reforma curricular que está llevando a cabo.

“Porque la universidad se puso de acuerdo, porque claro tiene que ver con este cambio en el desarrollo de la educación basada en las competencias, para equiparar a los profesionales, entonces la idea es que salgan profesionales de acá que sean equiparables a los del resto del mundo” [Entrevistado 3].

Si bien todos los docentes entrevistados realizaron un Magíster en Educación Médica, señalan que uno de los motivos por el cual decidieron hacer innovaciones

fue como resultado de requisitos impuestos por el programa de postgrado que cursaron.

“Por lo que sé ehh son parte de sus trabajos ehh de magíster o de diplomado en la mayoría de los casos, algunos son por necesidades del docente de realizar estas innovaciones” [Entrevistado 2].

Finalmente, otro de los elementos externos señalado en el discurso por los docentes, que generan la necesidad de introducción de innovaciones pedagógicas, es la necesidad de adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y el mayor acceso a conocimiento que esto conlleva, lo cual ha generado la necesidad de innovación en las metodologías de enseñanza aprendizaje con el fin de que sean más interesantes para el alumnado.

“Creo que la sociedad está cambiando, los tiempos cambian y todos estamos cambiando (...), hay más avances tecnológicos, más acceso a la información, ya no es como antes en que un docente se instalaba adelante a darte una catedra sobre una verdad absoluta y todos callaban. Ahora todos tienen acceso a la información y esto mismo hace que lo que antes resultaba atractivo para un alumno como lo era una clase magistral, ehh ahora resulte un poco fome” [Entrevistado 1].

5.1.1.2 Estímulos internos que generan la necesidad de innovar

Dentro de los elementos que generan la necesidad de idear innovaciones pedagógicas, están los que tienen su origen en motivaciones internas propias de los docentes y que luego repercutirán en sus prácticas pedagógicas. De acuerdo a esto, varios docentes señalan que uno de los aspectos que los motiva a realizar estos cambios e introducir innovaciones es lograr con ello una mejor comprensión de los contenidos por parte del alumnado, de acuerdo a sus distintos estilos de aprendizaje y, con ello, lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

“Me mueve que los estudiantes como que logren entender realmente todo,

(...), hacer las cosas como más claras para ellos, (...). O sea, puede ser que un alumno lea un libro y para él le queda súper claro con el libro, pero para otro no, quizás otro necesita ver lo que va a hacer (...), ahí está el cambio de metodología con los videos, porque quizás otro necesite formas de que lo hagan reflexionar para ir pensando bien y que por medio de la reflexión entender lo que está haciendo, entonces eso requiere de distintas metodologías educativas como para poder llegar al alumno” [Entrevistado 3].

Varios docentes hacen referencia a sus experiencias pasadas negativas como alumnos en pregrado, en relación a las metodologías docentes empleadas, y reflexionan sobre no repetir el mismo patrón.

“Ehh puede ser que a lo mejor parte de que tuve una experiencia de pregrado no tan satisfactoria, o sea, yo estuve en pre-grado en clases que me parecían malas, o sea que directamente tuve que leer una diapositiva que estaba en la pantalla, imágenes de mala calidad, desordenes en las presentaciones. En realidad claro, no me gustaría repetir esas cosas que en realidad yo en algún minuto critiqué” [Entrevistado 2].

Otro docente relata cómo su experiencia positiva con un profesor innovador que tuvo en la etapa escolar fue su modelo a seguir, y realiza una analogía de éste con el profesor de una película. Además, agrega que otro docente de la Facultad de Odontología también fue motivo de inspiración para realizar docencia e introducir innovaciones pedagógicas.

“Yo hasta cuarto medio, no sabía qué diablos quería hacer [estudiar] (...), hasta que llegó en cuarto año [etapa escolar] un profesor que... ¿tú viste La Sociedad de los Poetas Muertos?. Ese gallo, ese gallo fue mi profesor de biología [nombre de docente], (...) todas sus clases fueron iguales, todas casi parado arriba de la mesa, nos sacaba de la sala, jugaba con nosotros, ¡este gallo extraordinario! yo nunca olvidé sus clases y después una inspiración mía aquí en la universidad, fue el [nombre de docente]. Yo creo que era la única clase en la que estaba puntual, primera fila y me reía con cada cosa

que decía, también era una forma distinta, no era técnico así para entregar la información, te lo matizaba y tú lo escuchabas, era un orador ese gallo. Ese era mi referente” [Entrevistado 7].

En relación a la experiencia de pregrado, otro docente reflexiona sobre cómo la idea de innovar se ve influenciada en base a como consideraría que hubiese sido más efectivo su propio proceso de enseñanza aprendizaje.

“Pero yo llegue en una onda o en una parada, como había sido alumna recién y me había acordado más o menos de cómo había pasado [proceso de enseñanza-aprendizaje] hace relativamente poco. Cuando yo recién empecé a trabajar acá, yo siempre pensaba como me hubiera gustado a mi que me hubieran enseñado esto” [Entrevistado 5].

Finalmente, varios docentes en su discurso señalan que la generación de la idea de innovar nace a partir de la motivación por la docencia que ellos tienen como individuos; además, agregan que no todos los docentes manifiestan esta motivación.

“Emm, eso sí quiero hacer una innovación creo que parte por uno, depende de la motivación de si uno quiere hacer algo o no... Hay docentes que les gusta la docencia, que quieren hacer cosas que están, no sé, más como que más motivados o no, que realmente les gusta, y otros que no están ni ahí” [Entrevistado 2].

5.1.1.3 Idea de innovar de verticalidad descendente

La idea de innovar puede provenir como una necesidad impuesta hacia los docentes por parte de la institución o de la Facultad de Odontología en la que se desempeñan los docentes. Al respecto, algunos de los entrevistados señalan el cambio de currículum como una innovación impuesta.

“Si po´ en el cambio curricular ¿o no? Claro, ahí fui con el [nombre de docente] yo era la segunda a bordo cuando se hizo la nueva malla un Q1204 [código de proyecto]” [Entrevistado 6].

Otros docentes mencionan la instauración del modelo educativo de Macrocompetencias Genéricas como una innovación dentro del programa académico, cuya instauración responde a necesidades de la institución universitaria.

“(...) todo lo que es macrocompetencia sí, absolutamente sí. Yo ahí es donde he visto como lo grande a nivel institucional y que esté traspasando un poco todo el tema de las facultades y que se vea un cambio importante” [Entrevistado 5].

5.1.1.4 Idea de innovar de verticalidad ascendente

La verticalidad ascendente de la idea de innovar corresponde a la innovación que se origina de los propios docentes de la disciplina y que no es impuesta por la institución universitaria o por la Facultad de Odontología. En este contexto, la idea de innovar, según relatan varios de los docentes, proviene del encargado de asignatura.

“Pero así es como lo veo yo, o sea yo [encargado de asignatura] en principio, tomo yo una resolución con respecto a eso, pero de todas maneras es para hacer como una prueba piloto; entonces yo digo: mira sabes que vamos a hacer esto, (...), lo programo, lo vamos a hacer así (...)” [Entrevistado 5].

Los docentes en su discurso indican también que muchas de las ideas provienen de los docentes colaboradores de la asignatura.

“Entonces nosotros, pucha en la asignatura de nosotros estamos viendo la posibilidad de integrar una evaluación también por desempeño” [Entrevistado 3].

Sin embargo, en algunas disciplinas son pequeños grupos que se establecen por afinidad los que toman las decisiones.

“Un grupito pequeño de los que, con los que consideramos que tenemos más afinidad para trabajar, hacemos las propuestas, funcionamos; si al resto le gusta bien, si no aceptamos sus propuestas, pero por lo general ya no trabajamos como asignatura sino que tres o cuatro personas funcionan”
[Entrevistado 1].

Según los entrevistados, existe la libertad e independencia para idear innovaciones dentro de la Facultad de Odontología, lo cual sin embargo debe ser consultado a nivel local con el encargado de asignatura.

“Si uno tiene el interés de modificar algo, ya sea la forma de hacer una clase, incorporar seminarios, análisis de casos clínicos, siempre hemos tenido la posibilidad de manifestarlo y, generalmente, hemos tenido un apoyo si no es en un 100% de las veces, en el 99% de las veces por el jefe de asignatura. Ehh y la decisión pasa por, obviamente, uno de los jefes [de asignatura]”
[Entrevistado 2].

5.1.2 Roles desempeñados por los docentes en la fase de iniciación

5.1.2.1 Representante que detecta la necesidad de innovar

Toda innovación tiene uno o más actores involucrados que desempeñan diversos roles dentro de lo que es la fase de iniciación. Al respecto y según el discurso, existen personas que desempeñan el cargo de encargado de asignatura quienes divisan o detectan el requerimiento de realizar el cambio dentro de la disciplina, en base a la detección de resultados desfavorables en las evaluaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

“Generalmente yo [encargado de asignatura] cuando veo que hay resultados malos en las evaluaciones, por ejemplo, entonces hay que hacer algo para mejorar eso y que aprendan” [Entrevistado 7].

En otros casos, la detección de la necesidad de cambio la realizan entre varios miembros de la disciplina.

Se hacen muchas clases ehh, muchas clases magistrales por ejemplo y la idea es, siempre hemos pensado, en que hay que disminuirlas; lo hemos conversado con varios docentes” [Entrevistado 1].

Según algunos de los entrevistados, dentro de la disciplina hay docentes que participan en mayor medida en la detección de la necesidad de innovar que otros. El entrevistado agrega que él, como encargado de disciplina, considera las ideas que provienen de los docentes colaboradores.

“Ehhh, yo creo que generalmente parten de mí sí [rol encargado de asignatura]. Cuando yo empecé, yo empecé a trabajar [en la Facultad de Odontología como docente colaborador], (...) o sea, yo creo que de mi parte harto [respecto a idear innovaciones] porque a mí me gusta, pero si yo veo que a alguien más se le ocurren cosas y muchas veces las puedo acatar también [como encargado de asignatura]” [Entrevistado 5].

5.1.2.2 Representante que idea la innovación

Para llevar a cabo cualquier innovación debe existir una o más personas quienes plantean el diseño instruccional a realizar cuyo objetivo será mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Algunos entrevistados señalan que son sólo parte de los integrantes de la asignatura, los que tiene mayor afinidad entre sí, que finalmente trabajan la idea de innovar para luego llevarla a cabo.

“Trabajamos finalmente en grupos más pequeños (...) con los que consideramos que tenemos más afinidad (...), pero por lo general ya no trabajamos como asignatura, sino que tres o cuatro personas funcionan. Y somos nosotros al final los que tenemos la idea y después la realizamos” [Entrevistado 1].

Mientras que otros docentes señalan que son los encargados de asignaturas quienes idean la innovación y organizan el desarrollo de esta a través de sus colaboradores, teniendo estos últimos la libertad para proponer modificaciones, las cuales deben ser visadas por el encargado de asignatura.

“Los encargados [de asignatura], son los que ven, los que dicen [respecto a las metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas] y organizan quién va a hacer que cosa (...). Ahora uno igual puede variar lo que ellos dicen, uno puede hacer proponerles algo distinto y ellos dar el visto bueno de todo” [Entrevistado 2].

5.1.2.3 Representante responsable de la decisión final de innovar

La toma de decisiones dentro de una Facultad es realizada por determinados actores que cumplen ciertos roles o cargos según el reglamento de docencia de pregrado de la Facultad. Al respecto, dentro de la Facultad de Odontología se encuentran varios departamentos, cada uno de los cuales está compuesto por disciplinas. A su vez, cada una de ellas imparte cierto número de asignaturas que varía de una disciplina a otra. Cada asignatura tiene un docente Encargado de Asignatura designado por el Director de Departamento, cuyo rol es llevar a cabo el correcto cumplimiento del programa del curso y supervisar todo lo referente a la asignatura; dicho encargado trabaja con un equipo de docentes colaboradores. Al respecto, según el discurso, todos los docentes señalan que es el encargado de asignatura quién decide, finalmente, si la propuesta de innovación se ejecutará, siendo la respuesta por parte de éste generalmente favorable.

“Pero en general ha habido una buena recepción [por el encargado de asignatura], entonces como que una vez conversada la decisión final la toma el jefe [encargado de asignatura] obviamente, pero nunca ha habido un no rotundo porque en realidad no quiere cambiarlo” [Entrevistado 2].

Sin embargo, uno de los docentes entrevistados de una disciplina en particular señala como obstaculizador el depender de la aprobación del encargado de

asignatura frente a la idea de innovar, ya que éste prefiere mantener las prácticas tradicionales de enseñanza.

“[Respecto a la idea de realizar innovaciones pedagógicas] El problema es que depende mucho del jefe de asignatura.... el encuentra más práctico hacer clases magistrales, entonces ahí uno opina y todo, pero la persona que toma la decisión final es él, pasa por él al final” [Entrevistado 1].

Otro docente señala que ser encargado de asignatura ha contribuido en gran medida a materializar las innovaciones que idea a nivel de asignatura, diferente a cuando era docente colaborador en que sólo lograba realizar innovaciones con un pequeño grupo del curso.

“Yo diría que sí, bastante [ser encargado de asignatura es un facilitador para idear innovaciones], porque de alguna forma (...) esa jerarquización te da que tú puedas permear un poquito tu idea con todos los docentes, porque van remando para ese lado; pero yo no tendía a hacer eso mismo cuando no estaba encargada de asignatura, ahí yo llegaba y hacía no más, lo hacía, pero lo hacía con mi grupito [de alumnos] no más, entonces era mucho más micro y por eso me retaban también” [Entrevistado 5].

5.1.3 Análisis y difusión de la propuesta de innovación curricular.

5.1.3.1 Proceso de análisis de la innovación

Toda innovación requiera de una primera etapa en la cual se analiza el problema a solucionar, las necesidades de aprendizaje del alumnado y el contexto en el cual se llevará a cabo. En este contexto y según el discurso, los docentes acostumbran a realizar esto a modo de conversación entre varios docentes de la disciplina.

“No sé, conversando como que oye como que acá, de repente falta esto; si quizás deberíamos hacer esto, así como que, los alumnos no saben hacer esto, o cosas que pasan igual, entonces como para dejarles una solución uno empieza como a idear” [Entrevistado 3].

En general, los docentes llevan a cabo este análisis dentro de pequeños grupos que se establecen por afinidad.

“Lo que hago es plantearla primero a los colegas más, más cercanos y les pregunto sobre su opinión, y de ahí vemos si es factible realizarla, quién quiere participar, como lo hacemos para organizarla y hacerla” [Entrevistado 1].

Por el contrario, uno de los docentes señala que realiza este proceso de modo solitario para luego ejecutarlo.

“Se me ocurre la idea y ya, se me ocurre la idea y la hago, y si no resulta no resulta, no resultó no más. ¡Cambio y punto!” [Entrevistado 5].

5.1.3.2 Decisiones compartidas sobre la iniciación de innovación

En la mayoría de las disciplinas las decisiones sobre la innovación son llevadas a cabo por varios miembros de esta. Respecto a este punto los docentes indican que, en general, tienen la costumbre de sociabilizar las ideas en conjunto con los miembros del equipo de docentes de la disciplina, para con ello llegar a un consenso en común.

“Sociabilizo con todos los docentes que puedan colaborar. Invité a algunos que no habían participado antes en las asignaturas, tomé las dos asignaturas y ordenamos los contenidos de acuerdo a los objetivos que queremos ver este semestre, decisiones individuales, muy difícil que tome alguna, (...), generalmente tengo la idea, la anoto, la sociabilizo y empiezo a recibir lluvia de ideas para optimizarme, y después de eso hago una planificación y la vuelvo a presentar” [Entrevistado 7].

5.1.3.3 Comunicación a la institución sobre la idea de innovar

La idea de innovar por parte de los docentes puede ser informada a nivel de las autoridades de la Facultad de Odontología. Al respecto un docente señala que sólo

se comunica esta información a los docentes que trabajan con el entrevistado y que no se comunica a las autoridades de la Facultad la idea de innovar.

“En realidad se comunica a los que trabajan con uno, al grupo, pero más arriba [en referencia a las autoridades de la Facultad] no llega esa información” [Entrevistado 7].

Otro de los informantes señala que sólo comunicó y solicitó las autorizaciones respectivas para llevar a cabo la innovación en la cual estaba involucrado su proyecto de tesis.

“Si, como era de mi tesis, tuve que informar y pedir los permisos a la Facultad, pero sólo para la tesis, para las otras innovaciones no” [Entrevistado 4].

Algunos docentes señalan que no les interesa difundir la idea de innovación ante las autoridades, sino que los motiva el comunicar los resultados de la innovación si estas resultasen exitosas.

“Mira, yo tengo que reconocer que en esa parte soy absolutamente impulsiva; o sea, de repente si me gusta algo y yo sé que puede resultar y llego y meto no más. Y como institucionalizar un poco el tema antes de [ejecutarlo], me cuesta (...), a mí me gusta mostrar que las cosas cuando resultan más que aparecer con un documento que diga esto va a resultar porque yo creo que tututu...” [Entrevistado 5].

5.1.3.4 Comunicación entre pares sobre de la idea de innovar

Los docentes entrevistados se desenvuelven en asignaturas integradas por más de un docente. La innovación pedagógica a implementar podrá ser ejecutada por uno o un grupo de docentes dependiendo del caso. Según el discurso, la idea de innovar es comunicada, compartida y discutida por los demás miembros de la asignatura.

“Usualmente nunca trabajo solo en esto, o sea siempre parto de la base de que puedo estar muy equivocado con las ideas que se me ocurren (...), tuve

una reunión para sociabilizar eso. Esa es mi forma de operar, socializo con todos los docentes que puedan colaborar” [Entrevistado 7]

Otro docente relata que además de sociabilizar las innovaciones con su colega de asignatura, lo realiza con docentes de otras disciplinas para unificar criterios respecto a áreas de conocimiento en común.

“Con mi colega, sí, y si hay docentes que aportan a la asignatura y en mi caso, esta asignatura aporta a varias disciplinas; entonces si por ejemplo yo quiero hacer una innovación porque los alumnos no están aprendiendo bien los contenidos de periodoncia, cierto, los comparto con el colega de periodoncia y le digo “pienso hacer esto, que piensas tú”, y unificamos criterios” [Entrevistado 6]

Así como otro entrevistado señala que no siempre comunica la idea sobre innovar a todos los docentes de la asignatura, ya que no siempre están todos presentes. Este reconoce el problema y señala que hace falta solucionar esto.

“De repente yo siento que ahí falta un poco, pero no por ahmmm..., yo creo que va más por un tema de comunicación, quizás mía, porque yo sé que por lo menos, mira no en el caso cuando hicimos el caso clínico integrador, yo creo que no pasó eso, pero quizás en otras cosas. Hay veces en que yo he querido como entrar con cosas, y estoy con algunos docentes y le alcanzo a explicar a ellos y a los otros les mando correos por decirte algo así. Pero si tú no estás metido entre medio, quizás alguien no entendió bien la idea y ahí yo tengo problemas cómo de comunicación y ahí debería ver alguna fórmula para...” [Entrevistado 5].

5.1.4 Objetivos de la innovación curricular.

5.1.4.1 Objetivos de la innovación

La Universidad de Concepción está implementando un nuevo modelo curricular orientado a las competencias, por lo cual las innovaciones pedagógicas introducidas deberán ser conducentes y orientadas en esa línea. Al respecto, algunos docentes señalan explícitamente que la universidad en la cual realizan la docencia está suscrito a este modelo cuyo objetivo es formar profesionales con las competencias necesarias para desarrollarse a nivel laboral.

“Porque la universidad se puso de acuerdo, porque claro tiene que ver con eso, con este cambio en el desarrollo de la educación basada en las competencias, para equiparar a los profesionales; entonces la idea es que salgan profesionales que también sean equiparables a los del resto del mundo. Esa es como la idea más general” [Entrevistado 3].

Respecto a los objetivos de innovaciones implementadas a nivel de asignatura, un docente señala que el objetivo de estas es mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

“Lo que buscamos también son formas de ser un facilitador del conocimiento, que no sea solamente esa clase que ahora está siendo bastante más interactiva que antes, sino que buscar algunos otros elementos que puedan ser entretenidos para los cabros y que favorezcan su aprendizaje al final” [Entrevistado 7].

Dentro de las innovaciones implementadas, uno de los docentes indica tener dudas respecto a si el alumnado conoce los objetivos de una determinada innovación utilizada para evaluar la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.

“Pero a lo mejor no estamos tan claros si esa evaluación [OSCE: Examen Clínico Objetivo Estructurado], (...) el alumno la ve realmente como algo importante, en que realmente está siendo evaluado como de forma integral,

ya que lo ve como algo muy estresante, entonces dificultades, de todo tipo, pero nada, nada tan terrible” [Entrevistado 2].

5.1.4.2 Difusión de objetivos de innovación por la institución

Al momento de idear una innovación y determinar su implementación, los objetivos de esta innovación pueden ser comunicados o no a diversas personas o entidades. Al respecto, los entrevistados señalan que se realizó una sociabilización del cambio de malla curricular en las jornadas de capacitación docente de la facultad, además de otras capacitaciones; sin embargo, dependerá de cada par informarse al respecto.

“En las jornadas de capacitación docente de la facultad se les informo a todos y la universidad también ha hecho capacitaciones (...), o sea hubo preocupación por capacitar, pero ahí depende del interés del colega por informarse” [Entrevistado 6].

5.1.4.3 Conocimiento de los objetivos de la innovación por participantes

Los objetivos de toda innovación pueden ser o no conocidos por las personas involucradas en su implementación. Al respecto, algunos entrevistados relatan desconocer cuales son los objetivos del cambio curricular y uno de ellos señala que esta falta de conocimiento es atribuible a él.

“[Respecto al cambio curricular] Igual hay un tema de dejación de mi parte. Sí. Yo debería haberme preocupado de revisar eso, ahora que viene el cambio de malla (...), pero en realidad hay hartas cosas que me estás preguntando que yo no sé, y que en realidad debería saber (...) y tal vez yo lo debería preguntar también” [Entrevistado 4].

Otro entrevistado señala que los docentes poseen distinto grado de conocimiento respecto a los objetivos de la innovación; sin embargo, los que poseen mayor formación en el área pedagógica tienen más conocimiento al respecto.

“Yo te diría que había de todo, los colegas con mayor formación en educación estaban más al tanto.” [Entrevistado 6].

5.1.4.4 Causa de desconocimiento de objetivos de innovación

Existen diversas causas atribuibles a la falta de conocimiento de los objetivos de la innovación descrita por los entrevistados. Al respecto, uno de los entrevistados señala desconocer los objetivos del cambio de malla curricular debido a que su atención estaba focalizada en sus estudios de postgrado.

“Y la verdad es que he pospuesto todo porque como estaba preocupado de mis estudios [postgrado]” [Entrevistado 4].

Otro docente señala que se ha realizado difusión respecto al cambio curricular para que este sea conocido por los docentes; sin embargo, hay algunos a los cuales no les interesa.

“Se ha hecho difusión del tema, pero por supuesto siempre hay gente que simplemente no pesca no más” [Entrevistado 6].

5.1.5 Liderazgo en la etapa de iniciación de la innovación.

5.1.5.1 Iniciativas individuales en la fase de iniciación

Al idear la innovación existen diversos tipos de liderazgos ejercidos por los miembros de las distintas jerarquías de la institución. Uno de los entrevistados reconoce adoptar una actitud impulsiva, de manera individual al momento de idear y querer implementar una innovación, y señala haber sido reprendida con frecuencia producto de esto.

“Y por lo mismo me retaban hartos, (...), mira yo tengo que reconocer que en esa parte soy absolutamente impulsiva, o sea de repente, si me gusta algo y yo sé que puede resultar, llego y meto no más. Y como institucionalizar un

poco el tema, antes de, me cuesta y de hecho creo que me cuesta hasta el día de hoy hacerlo” [Entrevistado 5].

5.1.5.2 Liderazgo participativo en la fase de iniciación

Otros líderes ejercen un rol democrático, en el cual consideran la opinión del resto de sus pares al idear las innovaciones.

“Los encargados [de asignatura]. Son ellos ehh los que ven, los que dicen y organizan quién va a hacer que cosa, (...), ahora uno igual puede variar lo que ellos dicen, uno puede proponerles algo distinto y ellos dar el visto bueno de todo... pero eso depende más de uno, uno puede proponer cosas distintas si uno quiere hacerlo” [Entrevistado 2].

5.1.5.3 Compromiso de líderes respecto a la idea de innovar

Las innovaciones se originan en los distintos estamentos de la institución. Independiente de quién idea la innovación, los líderes podrán o no apoyarlas. Según el discurso, algunos de los entrevistados consideran importante que las autoridades tengan real interés por innovar y que esto se manifieste en la práctica.

“Yo, realmente lo que encuentro clave es que la gente, las autoridades dentro de la facultad, o dentro de la universidad, tengan como el espíritu realmente de innovar. Por eso te decía, el hecho de que no sea solamente de la boca para afuera” [Entrevistado 5].

Un entrevistado indica que en la Facultad de Odontología, en ocasiones, falta apoyo por parte de los líderes en la etapa de iniciación de la innovación.

“Mira, yo no desconozco que haya gente [autoridades] que quieran hacer las cosas como bien, pero siento como que falta, a lo mejor es porque, quizás no sé, de repente les falta como más energía y apoyo para ponerle a las cosas” [Entrevistado 5].

Uno de los entrevistados hace referencia al comportamiento por parte de un superior jerárquico que obstaculiza la idea de innovar.

“Hay un director de departamento que limita un poco las cosas” [Entrevistado 7].

5.2 Recepción de los docentes frente a la idea de introducir innovaciones curriculares

En este núcleo temático, se identificó elementos involucrados en la fase de iniciación del cambio, referentes a la percepción y comportamiento de los docentes frente a la idea de realizar innovaciones por parte de sectores a favor y en contra de la idea de cambio. Para realizar dicha descripción, la categoría se divide en dos sub categorías.

5.2.1 Identificación de valoraciones y comportamientos de sectores docentes con una predisposición positiva hacia la innovación curricular.

5.2.1.1 Sectores que apoyan la idea de innovar

En la etapa de iniciación pueden coexistir visiones positivas y negativas respecto a la idea de innovar. Respecto a la primera visión, existen docentes de la Facultad de Odontología que presentan una predisposición positiva al respecto. Según la mayoría de los entrevistados, dentro de los sectores que colaboran con la idea de innovar se encuentran el grupo de docentes de menor rango etario, quienes vislumbran la idea de cambio como una oportunidad y manifiestan menor temor que los grupos etarios de mayor edad.

“A mí me da la impresión que los más jóvenes tenemos como más flexibilidad, más que flexibilidad no es eso, sino que nos asusta menos el cambio, como que quizás lo tomamos como más un desafío de lo que viene, de cambiar y como una oportunidad de cambio, eso. Los docentes que a mí me hicieron

clases están más asustados de cómo vamos a hacer esto (...) y como menos flexible quizás al cambio”. [Entrevistado 3].

5.2.1.2 Características de los docentes comprometidos con la idea de innovar

Los docentes de la Facultad de Odontología que apoyan la idea de innovar y se demuestran comprometidos con el cambio denotan ciertas características. Uno de los entrevistados señala que los docentes más entusiastas son los que se comprometen con la idea de innovar.

“En general, bueno, depende del docente..., hay algunos que acatan y otros deciden hacer cosas distintas; hay distinto tipo de docentes, unos que se conforman y otros que les gusta llegar y hacer cosas, que son en realidad ehhh como más entusiastas”. [Entrevistado 2].

Otro de los entrevistados señala que son factores volitivos del docente, como la motivación, lo que lo llevan a innovar y que el ser encargado de asignatura es un factor facilitador al momento de querer realizar la innovación. Agrega, eso sí, que el cargo le ha implicado ser capaz de adaptarse a situaciones adversas como la crítica a su labor.

“Yo realmente creo que va por ese tema de motivación personal. Si tú ves, para mí es la forma de ver la educación en general. Siento que uno debiera tener como la chispa para partir y de repente, por lo mismo te digo, como te reitero, yo no me siento súper, ni mucho menos, pero a mí me encanta en el fondo tratar o tener la opción de poder hacer estos cambios. Yo la única opción que tuve en este minuto, así como en la carrera académica es estando como encargada de asignatura (...)” [Entrevistado 5].

5.2.1.3 Apoyo institucional en etapa de iniciación

Las innovaciones, en sus distintas etapas de ejecución, reciben el apoyo de diversos sectores. Uno de estos respaldos puede provenir de la propia institución o de la facultad en donde estas se llevarán a cabo. Según el discurso, uno de los

entrevistados señala que en la Facultad de Odontología existe el apoyo y la voluntad favorable frente a la idea de innovar, y que docentes de otras facultades reconocen este aspecto por parte de la facultad.

“Mira, sabes de lo que he visto yo acá, por lo menos en la facultad facilitan harto y habiendo voluntad yo creo que se mueven montañas. Sinceramente, siempre he pensado lo mismo: si uno quiere hacer las cosas, de alguna forma van a tratar de sacarlas. Voluntades a nivel institucional acá dentro de la facultad yo creo que hay muchas; de hecho, yo siempre he escuchado de esto cuando he hecho cursos afuera [en otras facultades] de la parte docente, ya que siempre destacan a la facultad de nosotros, que hay muchos profes que son de acá que quieren hacer cosas, así que eso da pie para que uno parta con proyectos con buen pie” [Entrevistado 5].

Algunos de los entrevistados consideran como el elemento más importante de la etapa de iniciación el apoyo y la confianza a nivel institucional que le otorgan.

“Tenemos el apoyo, la confianza. Confían, confían en lo que uno está haciendo” [Entrevistado 6].

El entrevistado anterior señala, además, que la institución manifiesta interés por la innovación; sin embargo, esto no necesariamente se traduce en conductas por parte de los docentes que impliquen realizar innovaciones.

“A nivel institucional si se quieren hacer cosas, pero a nivel personal es lo que te frena de repente para seguir haciendo [innovaciones]” [Entrevistado 5].

5.2.1.4 Apoyo de pares en etapa de iniciación

Los docentes pares pueden apoyar o no la idea de innovar. Según el relato de uno de los docentes, en su disciplina existen docentes que apoyan inmediatamente la idea de innovar mientras que otros, parcialmente. El docente atribuye que sus pares apoyan las innovaciones cuando estas proviene del encargado de asignatura, que

es el superior jerárquico, pero cree que el apoyo es variable si la idea proviene de un par como lo son los docentes colaboradores.

“[Respecto al grado compromiso de los docentes colaboradores] Hay algunos que enganchan al tiro y otros que lo ven con un poquito con más de recelo, (...) ese tipo de cambios, que son más macro. De repente lo implementaba como encargada de asignatura, porque ahí obviamente tienen que acatarlo [los docentes colaboradores], pero quizás si yo hubiera llegado con una idea parecida [sin ser encargada de asignatura], no sé si hubiera tenido la misma resonancia en todos los profesores” [Entrevistado 5].

El mismo docente agrega que en su disciplina, en general, la mayoría de sus integrantes la apoyan en distinto grado. Esto a pesar de que algunos docentes tienen sentimientos negativos frente a la idea de innovar. En resumen, estos docentes igual se integran y adoptan un comportamiento de apoyo frente a la innovación.

“Sabes que, yo lo que he visto es que, a pesar de todo, si se comprometen; puede que quizás, en su fuero interno digan: sabes que esta cuestión no va a funcionar. Pero cuando yo he solicitado que hagan cosas, algunos más, otros menos, pero ninguno que yo he visto que vaya remando fuera de la corriente, por lo menos en la asignatura” [Entrevistado 5].

5.2.1.5 Reacción positiva del entorno docente frente a la idea de innovar

Al idear la innovación educativa son muchas las reacciones que pueden surgir del medio en el cual se realizará después la innovación. Esta reacción del entorno, en general, es percibida como buena según los entrevistados; sin embargo, debe ser visada por el encargado de asignatura, quién decide o no su ejecución final.

“Pero en general ha habido una buena recepción [de la idea de innovar], entonces como que conversada, la decisión final la toma el jefe obviamente

[encargado de asignatura], pero nunca ha habido un no rotundo porque en realidad no quiere cambiarlo” [Entrevistado 2].

Otro docente relata su reacción favorable y sus apreciaciones frente a una innovación impuesta a nivel institucional

“Mira, a mí en principio cuando yo me empecé a relacionar a todo este tema de macrocompetencias genéricas, (...), me gustó el hecho de que la universidad diera cabida a estas cosas. Yo sé que es un trabajo enorme y lento, yo sé que no va a haber resultados quizás de la noche a la mañana porque es muy difícil, sobre todo en el caso de macrocompetencias, específicamente, que estamos hablando de temas incluso valóricos ahí (...). [Entrevistado 5].

También relata que percibe interés por parte de los docentes de la facultad por aprender acerca de las innovaciones relatadas.

“En el caso sí, o sea los que necesitaban capacitar por lo menos para términos de lo que necesitaban a nivel de facultades, me parece que sí, anduvo bien. No sé cómo es la situación en otras facultades respecto a esto, pero a mí me parece que acá hay hartito espíritu de aprender estas cosas” [Entrevistado 5].

5.2.1.6 Valoraciones positivas respecto a la idea de innovar

Las opiniones positivas respecto a innovar son variadas. Al respecto, uno de los entrevistados indica que considera beneficioso realizar innovaciones en educación, que es necesario adaptarse a los cambios y que los resultados se observarán a futuro.

“O sea, creo que ehh, si se, si se intentan realizar cambios, el fin es porque sean mejor, ehh, por lo tanto, creo que los cambios si puedan ser beneficiosos, (...), creo que, ojalá más pronto que tarde, pero que eventualmente el cambio va a tener que ser para mejor. O sea, yo parto de

esa idea, si puede, puede tener trabas, puede ser necesario a adaptarse al cambio no solamente los alumnos, sino que también los docentes y todos los que participan; pero creo que eventualmente el cambio, si no se nota una mejoría inmediata, va a ser mejor a futuro, sí” [Entrevistado 3].

El mismo entrevistado señala los posibles beneficios que tendría el cambio curricular en cuanto al enfoque orientado por competencias, indicando que al evaluar en base a las competencias se optimizaría el recurso de pacientes que el alumnado normalmente requiere.

“O sea la idea es comenzar a hacer este cambio de evaluación por competencia, empezar a salirse un poco de los requisitos, porque también es un buen tema que se ha visto y que lo hemos conversado que hay un tema también hasta de pacientes; entonces de repente el que tengan que hacer no se po´ veinte de una cosa, ya exagerando, quizás el alumno está bien con cinco. Entonces también eso como que acortaría o disminuiría la necesidad de tener pacientes o cierto tipo de pacientes específicos” [Entrevistado 3].

5.2.1.7 Visión compartida sobre la importancia de innovar

La importancia de introducir innovaciones en el área de la educación radica en favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Al respecto, los docentes de la Facultad de Odontología concuerdan en que es importante innovar, que es su labor como docentes lograr que el alumnado aprenda, considerando además que las generaciones de alumnos son diversas año a año.

“Importantísimo, porque eso es lo que estamos haciendo aquí, enseñar y tienen que aprender. Porque los alumnos obviamente no siempre son iguales y no necesariamente lo que te resulta un año te resulta el otro” [Entrevistado 6].

Otro entrevistado señala que lo considera necesario sobre todo cuando hay resultados desfavorables en alguna evaluación.

“Considero que fueron necesarios, por ejemplo, sobre todo cuando yo noto que eso, es una opción absolutamente mía, pero si quieres ver algo más objetivo, yo cuando veo que hay resultados malos con respecto a una parte en una evaluación, entonces yo digo “Ahh ya, a lo mejor aquí también voy tener que entrar a hacer algo diferente, a explicar algo distinto” [Entrevistado 5].

5.2.2 Identificación de valoraciones y comportamientos de sectores docentes con una predisposición negativa hacia la innovación curricular.

5.2.2.1 Sectores que rechazan la idea de innovar

En relación a las visiones negativas que se generan con la idea de innovar, los participantes reportan la existencia de cierto grupo de docentes que manifiestan explícita o implícitamente su desacuerdo frente a esto. Según varios entrevistados, los sectores que se muestran reacios al cambio en la Facultad de Odontología están conformados por docentes con una menor formación en el área pedagógica.

“En general, yo te diría que son los colegas que no tienen mayor formación en educación. [Entrevistado 2].

El otro segmento está constituido por docentes de un rango etario de mayor edad.

“Son los más viejos, los de mayor edad; los más jóvenes estamos más dispuesto al cambio” [Entrevistado 2].

Otro docente agrega que considera que es complejo realizar cambios mientras persista la generación de docentes considerados de mayor edad.

“Difícil [realizar cambios], si aquí mientras no se vaya esta generación [docentes de mayor edad] a la que quiero harto (...)” [Entrevistado 7].

5.2.2.2 Característica de los docentes detractores de la idea de innovar

Los docentes que rechazan la idea de innovar son percibidos y descritos por varios de sus pares como sujetos con costumbres tradicionales, difíciles de modificar, autorreferentes al modo de llevar a cabo su actuar docente.

“(...) en general son más conservadores pa’ sus cosas, entonces sí lo han hecho, han educado siempre ehh de la misma forma, cuesta que cambien” [Entrevistado 2].

Asimismo, otro docente agrega que este tipo de docente es el que manifiestan mayor incomodidad y dificultad de adaptación a los cambios.

“En general los profes más tradicionales son los que más se quejan y a los que más les cuesta el acomode. (...) y uno preferiría quedarse como está porque esa es su...su cómo se llama... su zona de confort” [Entrevistado 4].

Otro docente agrega que este tipo de docente se caracteriza por mantener un enfoque tradicional de la enseñanza de tipo jerárquico, centrado en el docente.

“(...) yo soy igual tradicional para muchas cosas, pero creo que, no sé si será que los mismos cabros te estimulan, que todo el día estas rodeado de alumnos, (...), no es porque trate de imitar a los cabros, pero siempre he estado en la onda de acercarme harto a ellos y creo que los profes que mantienen esa jerarquía, sin ser pedante, pero que mantienen esa jerarquía de que el profe está allá y el alumno acá, que no cambian su carril (...)” [Entrevistado 7].

Por último, el entrevistado agrega que considera que no es posible modificar esta costumbre.

“(...) pero que están muy muy arraigada a algunos procesos, yo creo que nunca van a cambiar el switch” [Entrevistado 7].

5.2.2.3 Valoraciones negativas respecto a la idea de innovar

En relación a las opiniones negativas emanada por los entrevistados respecto al cambio de currículum, algunos entrevistados señalan que existen pares que consideran innecesario ciertas modificaciones que se realizarán en la clínica, debido a que esta área está bien evaluada dentro de la carrera.

“Los colegas han compartido opiniones que no están tan de acuerdo [cambio de malla curricular], porque en realidad consideran que uno de los cambios importantes que se va a hacer es en la clínica, siendo que es de las cosas mejor evaluadas respecto a nuestro pregrado.” [Entrevistado 2].

El mismo entrevistado reflexiona y reafirma lo anterior agregando que el modo de operar actual es eficaz, ya que los alumnos una vez titulados están bien catalogados por sus empleadores.

“A lo mejor porque estamos súper acostumbrados a hacer las cosas de una forma y que al parecer nos resulta bien para la formación de los alumnos. Resulta, ehh, bien valorada por todos en las encuestas. Nuestros exalumnos están súper bien rankeados en sus trabajos, salen bien preparados (...) [Entrevistado 2].

Siguiendo con lo anterior, se cuestionan la real justificación del cambio ya que existe la percepción de que se ha procedido correctamente.

“(...) me consta de repente haberlo conversado de pa’ que vamos a cambiar esto si en realidad las cosas funcionan, estamos súper bien así como estamos” [Entrevistado 2].

5.2.2.4 Motivos de falta de compromiso con la idea de innovar

En relación a las causas que dan origen a la falta de compromiso que tienen algunos docentes frente a las innovaciones, estas son variadas. Una de estas tiene relación con la existencia de cursos conformados por un gran número de alumnos.

Desde esta perspectiva, uno de los docentes señala que considera que se deberían cambiar las metodologías de enseñanza–aprendizaje. Sin embargo, se han mantenido las prácticas tradicionales ya que el encargado de asignatura las encuentra más convenientes de ejecutar, debido a la cantidad de alumnos.

“(...). siempre hemos pensado en qué hay que disminuirlas [clases magistrales, (...)], depende mucho del jefe de asignatura.... el encuentra más práctico hacer clases magistrales por la cantidad de alumnos (...)”
[Entrevistado 1].

Otra de las razones de la falta de compromiso con las innovaciones es referente a elementos relacionados directamente con los docentes. Uno de los entrevistados hace referencia a que el cambio de malla, a nivel de clínica, involucra que los docentes de ciertas áreas del conocimiento, deben contar con la capacitación disciplinar de las tres áreas que involucra la rehabilitación oral. No todos poseen estas características, por lo cual el entrevistado presume que la falta de capacitación disciplinar podría ser una de las causas de rechazo del cambio curricular y desconoce, además, si estos docentes estén dispuestos a capacitarse para adaptarse al nuevo currículum.

“El cambio de malla viene con el tema del docente trivalente, (...) entonces también tendrían que ehh capacitarse en otra área y no sé si estén dispuestos” [Entrevistado 2].

Agrega que atribuye parte del rechazo del grupo etario de mayor edad, al hecho que a este segmento se les dificulta adecuarse a los cambios tecnológicos en relación a las innovaciones.

“Lo otro es que, por ejemplo, todo lo nuevo tiene ehh más tecnología y en general los de más edad no están muy adecuados a esto; les cuesta, les cuesta el cambio” [Entrevistado 2].

Otro punto al que se hace referencia es respecto al miedo a la crítica y al cambio como un obstaculizador frente a la idea de innovar.

“Hacer cambios implica salir de tu zona de confort y si tú sales de tu zona de confort, es ¿chuta, y si me critican por esto?; ese quizás temor al rechazo, temor a salir a lo desconocido, te frena un poco para hacer cosas distintas” [Entrevistado 5].

Hay docentes que señalan que la falta de compromiso es debido a la idiosincrasia propia de algunos docentes que se oponen a la idea de innovar

“(…) es la antigua escuela no más po’, la antigua escuela, gente que nunca se acoplo a los tiempos cambiantes (…) ahora yo también he asistido a clases de algunos “macucos” aquí y por Dios que aburrido, entonces yo creo que es un tema de raíces no más” [Entrevistado 7].

5.2.2.5 Reacción negativa del entorno frente a la idea de innovar

Las reacciones desfavorables del entorno en el cual los entrevistados realizan su labor docente son variadas. Estas pueden ir desde adoptar una actitud pasiva y no realizar cambios. Al respecto, un entrevistado señala que los docentes longevos tienden a repetir el mismo modelo de enseñanza-aprendizaje con el que fueron formados, ya que lo consideran efectivo.

“Quizás al hacerlo [cambio] pasa un poco por encima de los paradigmas que tienen los profes que son más antiguos, porque ellos quizás aprendieron de otra forma; creo que muchos profesores tienden a hacer eso. Porque en el fondo tú dices: quizás la forma en que yo aprendo es la forma que yo puedo enseñar, que es la única que sé, que es la que me acomoda, la que yo creo que funciona” [Entrevistado 5].

También puede involucrar una actitud negativa, como reprender a un docente que desea realizar una innovación con un grupo de alumnos, por considerar que estos estarían en ventaja respecto a los otros grupos que no recibiría la innovación.

“De hecho, [el docente encargado de asignatura] a mí me retaba las primeras veces cuando llegaba con esquemas (...). Me decía ¡sabes que!, porque llegaba y me pedía las hojas que yo había hecho y al principio me decía ¡no les pases eso, porque el resto de los docentes no lo tiene y podrían verse como aventajados los chicos de tu grupo!” [Entrevistado 5].

Este mismo docente entrevistado, que en la actualidad es encargado de asignatura, percibe que hay pares que están en desacuerdo con las ideas que el plantea sobre innovar; sin embargo señala que no se lo manifiestan explícitamente.

“[Respecto al desacuerdo de pares con la idea de innovar] Nadie que me haya dicho en forma directa; yo si lo percibo, pero nunca me han hecho como una confrontación con respecto a algo que yo haya querido aplicar dentro de la asignatura” [Entrevistado 5].

Sin embargo, existen docentes que se oponen a la idea de innovar explícitamente, cuestionando las innovaciones planteadas.

“[En referencia a algunos docentes] siempre buscan como el pero de las cosas (...), cuestionan todo” [Entrevistado 7].

En resumen, a nivel institucional existe la voluntad por realizar cambios pero es a nivel individual donde esto no ocurre, ya que no todos consideran que realizar innovaciones tenga resultados beneficiosos.

“Yo creo que a nivel institucional si están las voluntades, pero a nivel personal hay gente que no cree que estas cosas [innovaciones] funcionan” [Entrevistado 5].

5.3 Gestión de la fase de implementación del cambio

En este dominio se abarcó elementos presentes en la fase de implementación del cambio. En el cual se describen diversos tipos de innovaciones implementadas, las costumbres, valoraciones, roles de los docentes y modo de llevar a cabo el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de estas. La categoría se divide en cuatro sub categorías.

5.3.1 Características del diseño y desarrollo de las innovaciones curriculares.

5.3.1.1 Costumbres referentes a la gestión del diseño de la innovación curricular

Posterior a la gestión de la idea de innovar es que ocurre el diseño de esta. La costumbre de planificar las actividades que rigen cada asignatura está determinada por el programa de la asignatura, el cual tiene la característica de ser inalterable por un período de 5 años. Por el contrario, el Syllabus de la asignatura es un documento flexible, modificable, lo cual permite introducir cambios previo a cada semestre; este Syllabus una vez publicado y dado a conocer al alumnado, es inalterable. Al respecto, son varios los docentes que acostumbran a confeccionar el Syllabus para guiar sus actividades -que están determinadas por los programas de cada asignatura-, indicando que al ser los programas no específicos, esto permite modificar constantemente el Syllabus.

“Estamos en eso [confeccionando el Syllabus] y nos basamos en el programa, que está hecho en realidad como súper general, y el Syllabus se encarga de donde va a ir cada uno. El programa es súper abierto, porque creo que la idea es la misma, como no limitarte, porque en el fondo es como en el camino de ir descubriendo como lo vamos a hacer esto” [Entrevistado 3].

Por el contrario, uno de los entrevistados relata que no siempre se lleva a cabo la planificación del diseño de las actividades de la asignatura de acuerdo al Syllabus, y que esto depende del docente que esté a cargo de la asignatura.

“[se trabaja con el Syllabus] Deberían, pero no siempre se hace, por lo menos cuando yo era encargada de asignatura existía, pero depende mucho de quien esté a cargo de la asignatura” [Entrevistado 1].

Para diseñar la actividad, en general los docentes comentan en su discurso que para ello primero requieren dominar el tema a través del estudio, luego proyectar el cómo se llevará a cabo, de modo que no surjan contratiempos.

“O sea, primero hay todo un conocer, estudiar, leer, porque no porque tu hayas hecho un magíster estás al tanto de todo, ¿cierto?. Y luego de esto empezar a planificar, a desarrollar la idea, a poner que seminarios, que metodologías, a como se va a hacer, a como se va a evaluar, acorde con esa metodología ¿cierto?; se evalúa lo que se enseña, como se enseña, ya (...), si no puedes terminar en cualquier cosa” [Entrevistado 6].

5.3.1.2 Costumbres referentes a la gestión del desarrollo de la innovación curricular

Luego de la gestión del diseño de la innovación pedagógica ocurre el desarrollo de la innovación. Según el relato de algunos docentes, esta etapa se realiza de modo ordenado, en la cual se confecciona el material de trabajo que será utilizado y guiará las actividades con posterioridad.

“En general, está todo como super bien estructurado, (...) se hacen guías, pautas para los docentes de las actividades que se van a realizar, tenemos pautas para todo, (...)” [Entrevistado 5].

Varios docentes señalan someter este material a revisión con otros miembros de su disciplina, previo a su utilización, para con ello corregir eventuales errores.

“Yo hago un escrito, esa propuesta se desmenuzó, se modificó, pero todo con fundamento (...). Creo que lo más enriquecedor es que tú propongas y entrégalo para que lo revise el resto, poder alguien que no le pegue a casi nada, pero saca justo un aporte y siempre.” [Entrevistado 7].

5.3.1.3 Visión compartida referente a la necesidad de planificar el cambio de malla curricular

Varios de los docentes hacen referencia a una de las innovaciones que se está ejecutando, que es el cambio curricular, en alusión a la falta de planificación y desinformación que ha existido en torno a su gestión.

“[Respecto a la nueva malla curricular] (...) Considero que falta organización y planificar de mejor forma todo, ya que está como en el aire ehh todo, como que no estamos al tanto de los cambios... hay mucha desinformación” [Entrevistado 1].

5.3.1.4 Gestión del recurso tiempo para la planificación de la innovación por docentes con jornada parcial

Respecto a la organización del tiempo para planificar la innovación, los docentes dentro de su carga académica contemplan horarios destinados a docencia directa, con presencia de alumnos, y jornadas de docencia indirecta. Es en esta última en la cual pueden realizar actividades académicas en relación al diseño y desarrollo de las innovaciones. Varios de los entrevistados relatan utilizar este tiempo para dicha labor, además de otros horarios en que exista disponibilidad de tiempo en conjunto con sus pares. Sin embargo, este tiempo es considerado escaso.

“En mis docencias indirectas y se trabaja en los horarios que se puede y que coincidimos con los colegas, pero falta tiempo” [Entrevistado 4].

En contraposición a lo anterior, algunos docentes indican que la planificación de la implementación es realizada en horario extraordinario.

“Yo he tenido que ocupar tiempo fuera de [horario contratada], absolutamente, muchas veces, (...), con todas las consecuencias que eso trae” [Entrevistado 5].

5.3.2 Características de la implementación de innovaciones curriculares.

5.3.2.1 Costumbres referentes a la gestión de la implementación de la innovación curricular

Es en esta etapa en la cual se lleva a cabo la ejecución de la innovación pedagógica con el alumnado. Según el discurso de uno de los docentes, previo a su ejecución los docentes participantes revisan y coordinan la actividad.

“Generalmente si son actividades en la que participamos varios docentes, lo conversamos antes y afinamos los detalles, y nos organizamos sobre cómo vamos a hacerlo, quien va a encargarse de que cosa (...)” [Entrevistado 5].

Para luego, según el relato de otro docente, una vez puesta en práctica la innovación, se corrigen elementos equívocos, se dialoga sobre la experiencia y las posibles optimizaciones que se puedan introducir.

“La puesta, su puesta en marcha se realiza; si salen errores se corrigen en el camino, conversamos sobre cómo va resultando esta y todo, que mejoras se pueden hacer, que podemos ir cambiando y recogemos las opiniones para mejorar esto, y que nos sirva de experiencia para el próximo año y para otras metodologías nuevas que aplicaremos” [Entrevistado 7].

5.3.2.2 Descripción innovaciones curricular implementadas

La implementación de una innovación puede ocurrir tanto a nivel institucional, de la facultad, como también a nivel local dentro de la asignatura. Respecto a la primera, algunos docentes relatan modificaciones introducidas en la carrera de Odontología como consecuencia del cambio de malla curricular, entre las cuales citan la fusión de distintas asignaturas clínicas denominadas como “áreas del conocimiento” a una sola de carácter integrada.

“El cambio principal es que las asignaturas que se trabajaban separadas [actualmente], no son asignaturas [se les denomina áreas del conocimiento], (...) son todas cátedras de una asignatura que es integral” [Entrevistado 3].

Los docentes entrevistados relatan diversas innovaciones que han sido implementadas en sus asignaturas. Entre estas se han reemplazado metodologías tradicionales con la introducción de estrategias metodológicas en grupos pequeños, como lo es el aprendizaje a través de casos clínicos.

“(...) hice algunas modificaciones de clases magistrales, por ejemplo, a actividades de trabajo en grupos más pequeños, por ejemplo hicimos desarrollo de casos clínicos” [Entrevistado 1].

Otros participantes agregan que han incorporado elementos tecnológicos como el uso de tecleras en sus prácticas docentes, metodologías como el aprendizaje basado en equipos, seminarios, además de la confección de guías clínicas para orientar los procedimientos.

“(...) el uso de tecleras (...), el TBL [referente a metodología de enseñanza-aprendizaje “Team Based Learning”], hay cambios de metodologías, se hacen seminarios que están enfocados a casos clínicos principalmente. [Nombre de docente] creó una especie de guía clínica, de los procedimientos que los alumnos debían realizar, (...) donde el alumno pueda acceder de manera fácil y tener claro que tiene que hacer cada sesión, que instrumental va a ocupar, cuál es la acción clínica que tiene que hacer” [Entrevistado 2].

El uso de tecnologías de información y computación también se ha incorporado en varias asignaturas a través de la implementación de plataformas virtuales. Al respecto, uno de los docentes indica que esto fue utilizado en el área de la comunicación científica.

“También cargamos la parte de investigación un poco, (...) a que hagan un artículo científico, (...) que fue la Plataforma para una Comunicación Científica” [Entrevistado 3].

Otro participante ha incorporado el uso de memes en las actividades de aprendizaje del alumnado.

“(...) trato de usar memes conocidos para adelantar cosas; me explico, si les pongo un caso clínico y les pongo el meme ese de ¡Acompáñame a ver esta triste historia! los alumnos ya saben que ese clínico de alguna manera va a terminar mal, cachay. (...) entonces cuando yo hago la pregunta ¿qué creen que pasó acá?, ellos ya tienen alguna hipótesis en el camino (...)” [Entrevistado 4].

Un docente relata incorporar aspectos de la contingencia nacional al iniciar las actividades.

“Una de las cuestiones que me ha gustado en innovar es la clase que hago, pero tengo distintos temas ahí, siempre coloco la contingencia de lo que ha pasado en la semana o los últimos 15 días, o una noticia o alguna cosa relacionada con, y los primeros 5-10 minutos son para eso. (...) y los chicos están prendidos, (...), es como una previa, me ha dado buenos resultados” [Entrevistado 7].

En relación a cambios implementados en las estrategias de evaluación de las asignaturas, varios docentes indican haber implementado el OSCE (Examen Clínico Objetivo Estructurado) como evaluación final. Al respecto un docente hace referencia a que en una de las asignaturas que imparte lo utilizan al culminar la etapa preclínica y, con ello, corroborar que los alumnos posean las competencias necesarias para comenzar la etapa clínica.

“La etapa preclínica que cerramos con una evaluación de OSCE, como para certificar que estén preparados para atender pacientes” [Entrevistado 3].

Por otro lado, para evaluar el aprendizaje a través del tiempo, los docentes cuentan que han incorporado pautas de evaluación continua en sus asignaturas.

“Instaurar la pauta de evaluación continua, una evaluación continua más clara, que va etapa por etapa, entonces es como la pauta que sigue el alumno para lo que tiene que hacer” [Entrevistado 3].

5.3.3 Costumbres de los docentes respecto a la evaluación de las innovaciones curriculares.

5.3.3.1 Evaluación formal de la innovación curricular

Toda innovación puede ser evaluada para con ello determinar su éxito y posibles cambios a realizar para optimizarla. Esto se puede realizar por medio de métodos formales e informales. Respecto al primero, los docentes señalan que en general no evalúan de manera formal la innovación, sin embargo consideran que es necesario.

“En general en lo cotidiano así, no se hace [evaluar innovaciones]; hace falta eso sí (...), evaluar en realidad qué está pasando con todo esto” [Entrevistado 2].

El mismo docente agrega, al igual que la mayoría de sus pares, que consideran necesario realizar una evaluación formal de la innovación para con ello valorizar con objetividad el éxito de esta.

“Se podría estar evaluando desde los resultados académicos de los alumnos, a la percepción de los alumnos (...) y analizar si está siendo positivo para los alumnos (...) porque es fundamental; un cambio si no se evalúa, ¿qué queda?, una imagen subjetiva de lo que podría ser un resultado. Entonces, si de mí dependiera, me preocuparía de estar evaluando” [Entrevistado 2].

Por el contrario algunos relatan haber aplicado instrumentos de evaluación de algunas de las innovaciones implementadas. Sin embargo, uno de los entrevistados

comenta que debido a la escasez de tiempo no ha realizado el análisis metodológico de los resultados.

“(...) este año lo hicimos [evaluación formal de la innovación] (...) y tengo las encuestas y todo, pero no las he podido revisar. Este año ha sido terrible, no se ha podido hacer nada [por escases de tiempo]” [Entrevistado 3].

5.3.3.2 Evaluación informal de la innovación curricular

La evaluación informal de las innovaciones implementadas corresponde a la apreciación que realizan los docentes de forma subjetiva y sin utilizar herramientas metodológicas. Al respecto, algunos de los docentes entrevistados valoran positivamente las innovaciones implementadas y utilizan como indicador el resultado de las evaluaciones académicas del alumnado, pero sin utilizar herramientas metodológicas para un análisis de esto.

“Nosotros las encontramos espectaculares te digo (risas). No lo digo yo, por lo menos los alumnos que han participado obtienen buenos resultados en las evaluaciones” [Entrevistado 6].

Con respecto a lo anterior, los docentes indican como positiva la experiencia de implementar innovaciones debido a que observan una actitud positiva por parte del alumnado, percepción que es compartida junto a pares sobre un proceso de enseñanza aprendizaje más efectivo.

“Ha sido buena la experiencia, tu notas que llegan con otra predisposición, siento que como que queda más claro todo y lo hemos comentado con los otros colegas y como que aprenden más y llegan mejor preparados a las actividades, tu notas que hay más participación” [Entrevistado 5].

Además, los docentes perciben que los alumnos logran un aprendizaje superior frente a las metodologías tradicionales.

“(...) como que se siente que realmente (...) cierran e integran los

conocimientos con eso, no queda solamente en la materia o en lo que pasaron” [Entrevistado 3].

Por último, el entrevistado anterior considera que la evaluación de las innovaciones es el aspecto más débil en cuanto a la implementación de innovaciones.

“(…) yo insisto que la evaluación es el punto más frágil que nosotros tenemos en general (…)” [Entrevistado 5].

5.3.4 Roles de los docentes durante la fase de implementación del cambio

5.3.4.1 Representante que diseña y desarrollan la innovación curricular

Una de las innovaciones que se está ejecutando en la Facultad de Odontología es el cambio de malla curricular. Según el discurso, los entrevistados relatan la existencia de una comisión en la facultad, con participación de asesores externos encargados del diseño y desarrollo de este, cuyas identidades son desconocidas por los entrevistados.

“Sé que hubo algún asesor externo a la facultad que estuvieron involucrados en una comisión con gente de la facultad, pero no se quienes fueron con nombre y apellido los que participaron de esto” [Entrevistado 2].

De los docentes entrevistados, sólo uno de ellos conforme parte de esta comisión.

“Si po, en el cambio curricular ¿o no? Claro, ahí fui con el [nombre de vicedecano/jefe de carrera] yo era la segunda a bordo cuando se hizo la nueva malla un Q1204 [código de proyecto]” [Entrevistado 6].

Por otro lado respecto al diseño y desarrollo de las innovaciones que son empleadas a nivel local, estas difieren entre una asignatura y otra. En algunas de estas asignaturas los docentes relatan que es el encargado de asignatura, generalmente, quien gestiona el diseño de la innovación.

“Los encargados [de asignatura], son ellos ehh los que ven, los que dicen y organizan quién va a hacer que cosa. A nosotros nos dicen, por ejemplo, tú vas a hacer clases de esto y tú de esto, ellos organizan (...)” [Entrevistado 2].

El mismo entrevistado agrega que el desarrollo de las innovaciones puede ser ejecutado por los docentes colaboradores, en compañía o no del docente encargado de asignatura.

“Y después uno, o en conjunto con él [encargado de asignatura] preparamos lo que haya que hacer” [Entrevistado 2].

Mientras que en otras disciplinas los docentes llevan a cabo en conjunto con sus pares el diseño y desarrollo de las innovaciones.

“Con mi colega, sí, y si hay docentes que aportan a la asignatura, se planifica en conjunto con ellos” [Entrevistado 6].

Por otro lado, existen innovaciones que son diseñadas y desarrolladas de manera solitaria por los docentes.

“Yo llegué y lo hice no más” [Entrevistado 5].

5.3.4.2 Motivos para no participar en el diseño y desarrollo de la innovación curricular

Algunos docentes relatan no haber participado ni en el diseño ni en el desarrollo de las innovaciones a nivel local, debido a la escasez de tiempo producto de la sobrecarga laboral en la universidad.

“ya que no hay tiempo, realmente estoy sobrecargado. A ver, tengo ehh el pregrado, el postgrado, estoy encargado en parte de la acreditación de la especialidad, soy docente de pabellón de la especialidad, ehhhh que más, bueno, mis jornadas directas, entonces no me da el tiempo” [Entrevistado 4].

Por otro lado, un docente relata no haber participado en dichas etapas de innovaciones realizadas a nivel institucional, ya que nunca fue llamado a integrar y formar parte de la comisión encargada de esto.

“En la malla yo no participé, no participé ya que la verdad no se me invitó a formar parte de la comisión que veía eso, ni nada” [Entrevistado 5].

5.3.4.3 Representante que implementa la innovación curricular

Según el discurso, las diversas disciplinas operan de distinto modo en cuanto a quienes son los sujetos que implementan las innovaciones. Los docentes de algunas disciplinas han implementado innovaciones de forma autónoma.

“¡Sólo! Si, me craneé un rato y...luego lo implemente sólo” [Entrevistado 4].

Así como también existen innovaciones en las que un individuo realiza el diseño y desarrollo para luego ser ejecutada cabo por el resto del equipo de docentes.

“Ehhh, hicimos, implementamos el año pasado un OSCE como examen final. (...), también lo hice solo. O sea, yo hice las pautas, la planificación, hice cuadrar las cuestiones, me conseguí las cosas. El profe puso la plata y puso el recurso humano el día “D” (...) Si, ahí llegaron todos y participaron” [Entrevistado 4].

En otras disciplinas son sólo algunos docentes los que llevan a cabo la implementación.

“(...) por lo general ya no trabajamos como asignatura, sino que tres o cuatro personas funcionan. Y somos nosotros al final los que tenemos la idea y después la realizamos” [Entrevistado 1].

5.4 Elementos de la cultura organizacional presentes en la fase de implementación del cambio

En este dominio, relacionado con el anterior, se describen diversos elementos de la cultura institucional que se manifestaron en la fase de implementación del cambio. Estos elementos involucrados estaban relacionados con la valoración de liderazgo, decisiones compartidas y trabajo en equipo, hábitos comunicacionales, visión compartida, cultura de capacitación docente, apoyo institucional y motivación e incentivos hacia los docentes al implementar innovaciones. Para realizar dicha descripción, la categoría se divide en ocho sub categorías.

5.4.1 Valoración de liderazgo en fase de implementación

5.4.1.1 Liderazgo autoritario en la fase de implementación

En cuanto a la implementación de innovaciones a nivel institucional, como lo es el cambio de currículum, algunos docentes indican que fue impuesto por las autoridades.

“Las innovaciones que son más generales no hay mucho que hacer, hay que hacerlas no más [respecto a cambio curricular]. Nos dijeron: ya esto es lo que lo que tenemos, véanlo y hay que hacerlo, no es para que lo comenten porque esto está como está y ya está” [Entrevistado 4].

5.4.1.2 Liderazgo participativo en la fase de implementación

Según la visión de los docentes colaboradores, existe libertad para implementar innovaciones a nivel local, pero sujeta a la aprobación por parte del docente encargado de asignatura, quien manifiesta una buena predisposición a ello.

“El jefe de asignatura, si por lo general siempre hay que consultarle de cualquier cambio o cosa, pero él siempre recoge las opiniones de los colegas;

si uno quisiera cambiar las cosas sí podemos hacerlo, siempre hay una buena acogida” [Entrevistado 4].

Desde la otra vereda, según la visión de los encargados de asignatura, estos les otorgan libertad a los docentes colaboradores de implementar innovaciones a nivel local. Uno de los entrevistados considera que se debe respetar esta libertad.

“O sea, cada uno hace sus clases como ellos piensan, tratamos de que no se repitan los contenidos, de unificar criterios, cierto; pero yo tampoco puedo imponerle a un docente y decirle ¡mira yo no creo que hagan una clase magistral, yo creo que esto deberían hacerlo así! porque en el fondo yo tengo que respetar (...)” [Entrevistado 6].

5.4.1.3 Compromiso de líderes en la fase de implementación

Varios de los entrevistados relatan en su discurso que consideran que el elemento de la cultura institucional más importante es la presencia de un líder con disposición a realizar innovaciones. Agrega que tener un líder con estas características ha generado cambios significativos durante la última década.

“[Elemento clave de la cultura institucional] creo que es tener un líder que innova. (...). Yo los últimos 10 años o 9 años que lleva [nombre de decano], vi más cambios que en los últimos 50 (...); en la facultad siguen siendo los mismos metros cuadrados, pero los cambios que han habido en los últimos 10 años han sido impresionantes” [Entrevistado 7].

El mismo docente agrega que para realizar innovaciones es importante que el líder otorgue autonomía a los docentes para el desarrollo de estas. De lo contrario, si el líder se opone a la innovación, su ejecución será obstaculizada.

“(...) cuando la gente que está a cargo te dejan hacer [implementar innovaciones], te dan esa libertad, eso es vital para innovar. Porque si el que está arriba, finalmente el que toma la decisión, no da los permisos y se mantiene muy retro, se va a producir un bloqueo” [Entrevistado 7].

5.4.2 Valoración sobre decisiones compartidas en fase de implementación

5.4.2.1 Decisiones impuestas en la fase de implementación

Los entrevistados relatan la existencia de innovaciones impuestas que se están implementando a nivel de toda la institución. Una ellas hace alusión al cambio curricular que experimenta la facultad. Si bien existe cierta libertad para realizar modificaciones, la estructura global de la innovación es impuesta.

“El tema del cambio de malla y su implementación ha sido como impuesto a nivel de universidad; hay eso si la flexibilidad para adaptar ciertas cosas, pero la macroestructura proviene de arriba” [Entrevistado 5].

Otra de las innovaciones implementadas e impuesta en todos los niveles de la carrera corresponde al modelo de Macrocompetencias Genéricas de la Universidad.

“Bueno, nosotros estamos aplicando las macrocompetencias en una asignatura nuestra, que es casi como obligación; se está haciendo a lo largo de toda la carrera, en los distintos niveles” [Entrevistado 7].

5.4.2.2 Decisiones compartidas en la fase de implementación

Los docentes entrevistados al referirse respecto a la toma de decisiones que son realizadas durante la implementación, hacen referencia a innovaciones implementadas a nivel local. Al respecto, uno de los docentes señala que nunca toma las decisiones en solitario y que considera valioso conversar con otros docentes, ya que todos tienen distintas fortalezas y debilidades que sirven para complementarse.

“Nunca solo, no me gusta tomar decisiones unilaterales, creo que lo más enriquecedor es que tú converses, propongas y que el resto participe, porque puede que alguien no le pegue a algo, y el otro sí: entonces hay que complementarse, eso es un aporte siempre” [Entrevistado 7].

5.4.3 Hábitos comunicacionales en la fase de implementación

5.4.3.1 Difusión del diseño y desarrollo de la innovación curricular

Existen innovaciones que serán implementadas a nivel de la facultad, como es el cambio de malla curricular y otras a nivel local, como las innovaciones pedagógicas. Respecto al cambio de malla curricular, los entrevistados relatan que se ha sociabilizado por parte de la autoridad este cambio en las jornadas de docencia de la facultad.

“Nos citaron. El [cargo de autoridad] hizo una sociabilización de la malla nueva y (...) nos dividieron en grupos un año y nos mostraron de que se trataba” [Entrevistado 4].

Además los docentes relatan la existencia de un par de reuniones informativas a nivel de facultad.

“En relación a todo el cambio curricular, (...) más que nada las reuniones que han hecho informativas que ha habido, quizás si dos o tres (...)” [Entrevistado 3].

También existe una Comisión de Educación que trabajó en el diseño curricular, quienes a su vez se encargaron de difundir consejos al respecto.

“Sé qué hay una comisión encargada del diseño curricular (...), que es la que está trabajando y es la que sociabiliza después las modificaciones que se van recomendando” [Entrevistado 1].

Por otro lado, en el caso del diseño de las innovaciones pedagógicas que han sido introducidas a nivel de asignatura, sus mecanismos o forma de difusión varía según cada asignatura. Los docentes de algunas de estas asignaturas relatan realizar reuniones para informar a los demás docentes de la disciplina, sobre las innovaciones a incorporar y el proceder de esta y con ello determinar fortalezas y debilidades de estas.

“Hacemos reuniones (...) en donde tú les dices: ¡sabes que vamos a trabajar, vamos a ir evaluando cada trabajo, vamos a tener reuniones cada 15 días para evaluar las dos últimas clases! etc., para ver que sacamos en positivo, negativo” [Entrevistado 7].

En otras asignaturas la difusión tiene un carácter más informal, en el cual según relatan los entrevistados, esto se realiza sólo entre algunos pares.

“(...) tenemos muy pocas reuniones, es más que nada conversaciones de pasillo con algunos, más que algo muy formal” [Entrevistado 1].

Sin embargo, se debe considerar que la mayoría de los entrevistados son encargados de asignatura. Los docentes que no poseen este cargo, relatan en su discurso que la planificación es comunicada en primera instancia al encargado de asignatura, quién verifica que todo esté en orden y luego se difunde al resto de los docentes de la asignatura.

“Uno hace la planificación y primero lo conversa con el [nombre de docente encargado de asignatura], para ver que todo esté bien: la organización de los tiempos, los recursos necesarios, en fin, y de ahí se comparte con el resto” [Entrevistado 4].

5.4.3.2 Difusión entre pares sobre la implementación de innovaciones curriculares

La difusión de entre pares sobre la implementación de innovaciones en la facultad se realiza en instancias formales e informales. Respecto a esta última los docentes relatan que, en general, se informan a través de conversaciones con sus pares más cercanos o con los que comparten durante los periodos de actividades clínicas.

“De los otros colegas sí, muchos se enteran [sobre la implementación de innovaciones], pero más por lo que uno conversa con los más cercanos, con

los amigos o con los que uno comparte clínica... Por ejemplo, yo no me entero mucho de lo que hace o no hacen en los ramos con los que no comparto con sus colegas” [Entrevistado 2].

El docente agrega que consideraría positivo crear instancias para difundir las experiencias de implementación de innovaciones de otros colegas de la facultad y, con ello, aprender de estas.

“Sería bueno hacer ehh, generar una instancia para compartir las cosas, y así poder ehh, sacar ideas en limpio, ya que en general uno está metido en su ramo no más y así uno al final aprende del resto, de sus experiencias” [Entrevistado 2].

Una de las instancias formales de difusión de las innovaciones realizadas por los pares, según el relato de algunos de los entrevistados, son las jornadas de educación médica de la Facultad de Medicina y en las jornadas de educación de la Facultad de Odontología.

“En las jornadas de educación médicas, ahí también veía cosas que me podrían servir (...), en las jornadas de la facultad también” [Entrevistado 4].

5.4.3.3 Comunicación a las autoridades locales sobre la implementación de innovaciones curriculares

Los docentes adoptan distintas actitudes frente a comunicar las innovaciones implementadas a las autoridades de la Facultad de Odontología. Algunos docentes, en su discurso, relatan que el Decano y Director de Departamento fueron informados respecto a la ejecución de innovaciones a nivel local que involucraban proyectos de tesis.

“[Respecto a informar a las autoridades sobre la implementación de una innovación] Ehh a veces, cuando era algo de la tesis si, el Decano se enteraba y bueno también el jefe de departamento” [Entrevistado 3].

Otros docentes relatan desconocer si se les ha comunicado a las autoridades locales sobre la implementación de las innovaciones, consideran que deberían estar informados pero que no es una obligación.

“yo asumo que si tienen que saberlo las autoridades de cuando se han hecho cosas aquí, deben estar informados, en teoría, pero no lo sé, ya que no es necesario contarles tampoco” [Entrevistado 2].

5.4.3.4 Comunicación a la institución sobre la implementación

Respecto a la difusión a nivel institucional de la implementación de innovaciones, los docentes entrevistados relatan en general no comunicar esta información, a excepción de la implementación del nuevo modelo curricular y las macrocompetencias genéricas que son innovaciones ejecutadas a nivel institucional.

“Generalmente no, excepto con las cosas que se implementaban más a nivel institucional, ehh como las macrocompetencias, el cambio de malla... Pero más allá de eso ehh yo te diría que no” [Entrevistado 3].

5.4.3.5 Retroalimentación entre pares durante el diseño y desarrollo de la innovación curricular

Según los entrevistados, la mayoría sociabiliza con sus pares el diseño de la innovación, realizando las correcciones de los elementos susceptibles de mejorar.

“Yo diseñaba y después se las mostraba a los profes, (...) ahí aclaraban sus dudas y comentaban, entonces se afinaba cualquier detalle o cabo suelto que quedó” [Entrevistado 4].

El entrevistado anterior agrega que existen algunos docentes con una actitud pasiva, mientras que por otro lado existen docentes que realizan críticas

constructivas. Esto lo atribuye a que considera que los cirujanos poseen una forma de ser sosegada.

“En general, hay harto coperfil de cirujano, que son súper relajados con la parte administrativa, con la parte teórica; entonces lo ven y dicen: ¡si, eso está bien! La verdad es que ahí el [nombre de docentes] son cómo los que tienen una visión más crítica, que te aporta para mejorar” [Entrevistado 4].

5.4.3.6 Retroalimentación entre pares durante la implementación de la innovación curricular

Durante la ejecución de la innovación algunos de los entrevistados comentan su implementación y posibles modificaciones para introducir mejoras inmediatas, así como a futuro, o en la implementación de otras metodologías.

“La puesta en marcha se realiza, si salen errores se corrigen en el camino. Conversamos sobre cómo va resultando esto y todo, que mejoras se pueden hacer, que podemos ir cambiando y recogemos las opiniones para mejorar esto, y que nos sirva de experiencia para el próximo año y para otras metodologías nuevas que aplicaremos” [Entrevistado 1].

5.4.3.7 Retroalimentación por parte de los alumnos durante la implementación de la innovación curricular

La retroalimentación por parte del alumnado puede darse de manera espontánea, como relatan algunos entrevistados, en los cuales los alumnos relatan al docente aspectos positivos o negativos de la innovación implementada.

“Yo lo veo en alumnos que se acercan a mí y me dicen: encontré súper buena la actividad, o me sirvió para esto o lo otro, o encuentro que faltó un poco más de tiempo, etc.” [Entrevistado 5].

En otras ocasiones la retroalimentación por parte del alumnado es solicitada por los docentes de manera escrita a través de encuestas.

“A todos les gustó mucho, (...) estos resultados son los de la encuesta que apliqué, así los supe” [Entrevistado 4].

Así como también relatan algunos docentes, la solicitud de retroalimentación de manera verbal.

“Uno le pregunta a los alumnos que les pareció la actividad y ahí ellos te comentan lo que opinan” [Entrevistado 7].

5.4.3.8 Comportamiento de los docentes implementadores de la innovación frente a la retroalimentación

Algunos de los entrevistados señalan que existen docentes a los cuales no les interesa la retroalimentación de las innovaciones implementadas.

“(...) los profes no están pendientes de la retroalimentación; entonces ellos van y hacen sus actividades, cumplen, no digo que sean todos (...)” [Entrevistado 7].

Por otro lado hay docentes que reaccionan favorablemente frente a la retroalimentación para luego ponderar si lo considerarían o no.

“Cuando un alumno te dice o te lo demuestra de alguna forma que le gustó, le sirvió lo que tu hiciste, esto para mí, encender esa chispa a mí me encanta, saber que un cabro ponte tu, te comuniqué eso, que uno le logra transmitir algo... y bueno, ahí uno ocupa el criterio y ve si considera o no lo que te cuentan” [Entrevistado 5].

Por otro lado, frente a la retroalimentación negativa, algunos de los docentes relatan que a pesar de ser este escaso, les afecta en gran medida a nivel emocional.

“Son esos uno o dos que, por lo general, las críticas negativas te duelen más que las positivas, te pueden decir mil veces que bien y dos veces que mal, pero las dos veces que mal te marcan más” [Entrevistado 4].

En relación a lo anterior, agrega los motivos por los cuales le afecta tanto, que son el gran esfuerzo en trabajo requerido para implementar una innovación.

“Lo cual era verdad, era verdad, me dolió harto porque la cuestión era como harto trabajo invertido; pero tenían razón, o sea, eventualmente podríamos dirigir esfuerzos a hacerlo distinto” [Entrevistado 4].

5.4.3.9 Desconocimiento por parte de los docentes sobre el cambio curricular

Una de las innovaciones que se está implementando a nivel institucional es el cambio de currículum. Al respecto la Facultad de Odontología comenzó la implementación de este el año 2015. Los docentes entrevistados, cuyas asignaturas aún no implementaban este cambio, relatan poca claridad respecto a su implementación y creen que sus pares de disciplina se encuentran en la misma situación.

“La verdad no está claro cómo se va a implementar y como en primera instancia va a llegar a cuarto año (...). En realidad no me he interiorizado tanto, tengo una idea general, pero nooo, no el detalle; esas dudas existen en los colegas de cuarto año también” [Entrevistado 2].

El entrevistado relata tener escasa información y haber conversado con su superior y manifestarle la necesidad de capacitación interdisciplinar, para así unificar criterios.

“Porque yo por lo menos hablando con mi jefe le decía que sería como súper bueno hacer un tipo de inducción en las distintas disciplinas, para trabajar todos con el mismo criterio; porque si bien yo hago fija y removible en la consulta no es lo mismo que enseñar. Así que es poca la información que a mí me ha llegado por lo menos” [Entrevistado 1].

5.4.3.10 Falta de comunicación respecto a la implementación del nuevo modelo curricular

La falta de información respecto al funcionamiento del cambio curricular la atribuyen los entrevistados a que existe poca claridad al respecto por parte de las autoridades encargadas, por lo cual no han podido comunicar la información.

“La impresión que me da es porque no está definido siquiera, (...) no se ha transmitido la información porque no está claro cómo se va a hacer. A la autoridad que le corresponde tomar la decisión, no sé si será directamente el director de departamento, el jefe de carrera, pero arriba en los niveles más altos creo que no se ha definido” [Entrevistado 2].

5.4.4 Valoración del trabajo colaborativo entre los miembros en la fase de implementación

5.4.4.1 Apoyo entre docentes en la fase de implementación de innovaciones

El compromiso con la innovación se manifiesta con actitudes de colaboración entre sus miembros. Los docentes de las distintas disciplinas operan de distinto modo en este sentido. Existen disciplinas en las cuales la mayoría de sus miembros participan, y se involucran en distinta medida al implementar innovaciones.

“Sí ayudan, obviamente algunos más que otros, como en todo, pero en general sí ayudan y se involucran y participan de estas cosas diferentes que podamos querer hacer, acá en [nombre de disciplina]” [Entrevistado 2].

El mismo entrevistado agrega que esto se debe a que forman un muy buen equipo de trabajo, el cual se apoya y ayuda mutuamente, existiendo buenas relaciones interpersonales.

“Tenemos un súper buen, un buen equipo de trabajo. En general nos apoyamos harto, nos llevamos bastante bien y nos ayudamos” [Entrevistado 2].

Por otro lado, existen disciplinas que tras experimentar desacuerdos entre sus miembros al implementar innovaciones, operan formando pequeños grupos por afinidad.

“Antes (...) funcionábamos como disciplina, pero habían muchos docentes que se ponían en contra, no lográbamos congeniar; entonces al final un grupito pequeño, con los que consideramos que tenemos más afinidad para trabajar (...), tres o cuatro personas funcionan” [Entrevistado 1].

Hay ocasiones en que docentes de otras disciplinas colaboran con la implementación, compartiendo experiencias previas de innovaciones realizadas.

“Entonces le pedí ayuda y me ayudo a hacer la cuestión ehh. Como le había tocado antes, me envió material para que pudiera armar las plantillas, me mostró lo que había hecho y eso nos sirvió” [Entrevistado 4].

5.4.4.2 Comportamiento que perjudica la colaboración entre docentes en etapa de implementación innovaciones

Los entrevistados relatan distintas actitudes negativas por parte de sus pares docentes que van en desmedro de la implementación de la innovación. Uno de los docentes señala en su discurso que existió negación para implementar innovaciones en su asignatura, por parte de un sector de docentes. El entrevistado lo atribuye al hecho de ser considerado joven y llevar una menor permanencia en la disciplina. Optó, finalmente, por trabajar con los docentes que si lo apoyaban o de lo contrario iba a afectar su estado de salud negativamente.

“Hubo hartó rechazo [para implementar innovaciones] por parte de docentes, que quizás le molestó que alguien mucho más joven que llevaba menos años tomará ese cargo [encargado de asignatura], pero si tuve apoyo de otros colegas (...), forme equipos con esa gente porque o sino me iba a enfermar” [Entrevistado 1].

El mismo docente agrega que los pares que no colaboran con la implementación de innovaciones poseen características de holgazanes.

“Hay docentes que simplemente son flojos, que marcan el paso, no hacen nada, se quedan ahí” [Entrevistado 1].

Otro docente comenta que existen docentes que ofrecen participar en la implementación de la innovación, pero que luego no lo hacen y se convierten en críticos de esta.

“Porque efectivamente si hay gente que te dice que ¡sí ahaha, te ayudo! y todo eso, pero al final no hacen nada, y más encima critican lo que se hace, salen con este como sello...” [Entrevistado 5].

5.4.4.3 Implementación autónoma de las innovaciones

Uno de los entrevistados manifestó en su discurso implementar innovaciones pedagógicas de manera autónoma al observar dificultades con sus alumnos tutorizados. Estas innovaciones las realizaba cuando no era encargado de asignatura.

“(...) cuando yo no era jefe de asignatura, lo que hacía era ver una dificultad X en alguno de los alumnos de mi grupo y tratar de retroalimentarla. Cuando yo veía como que eso no funcionaba, llegaba y aparecía con mis esquemas. Entonces iba, buscaba los libros, buscaba que se yo y digitalizaba las cosas y simplemente la ponía” [Entrevistado 5].

Relata que el encargado de asignatura en ese entonces lo reprochaba por esto.

“(...) yo llegaba y hacía no más, lo hacía, pero lo hacía con mi grupito no más, entonces era mucho más micro y por eso me retaban también” [Entrevistado 5].

5.4.5 Visión compartida entre los miembros en la fase de implementación

5.4.5.1 Predisposición a la implementación de innovaciones en relación a grupo etario

Los entrevistados manifiestan que, en general, el grupo etario de docentes de menor edad están más predispuestos a los cambios que los de mayor edad.

“Yo creo que los docentes jóvenes estamos más de acuerdo con hacer las modificaciones que los docentes más antiguos (...), son más ehh, más abiertos a todos estos cambios” [Entrevistado 1].

La justificación de esta actitud es que los docentes “jóvenes” manifiestan un menor sentimiento de temor y son más flexibles, y que estos visualizan la innovación como un desafío u oportunidad.

“A mí me da la impresión que los más jóvenes tenemos como más flexibilidad; no es eso, sino que nos asusta menos el cambio, como que quizás, lo tomamos como más un desafío de lo que viene, de cambiar y como una oportunidad de cambio, eso” [Entrevistado 3].

Otro docente agrega que no son todos los docentes jóvenes, sino que los que están comprometidos con la educación, ya que existen algunos que son innovadores, pero con intereses distintos a la educación.

“(...) básicamente son las últimas generaciones, pero aquellas que están comprometidas con la educación; porque también hay jóvenes que son, que son innovadores, pero digamos que no están apuntando a educar” [Entrevistado 7].

Por otro lado, respecto a los docentes de mayor edad, los entrevistados creen que son más reacios a la implementación de innovaciones por la comodidad de seguir con la inercia de la docencia tradicional, en vez de tener que replantear la forma de llevarla a cabo.

“Quizás porque llevan más tiempos haciendo lo mismo y están más reticentes al cambio por lo mismo porque para muchos de ellos es más fácil seguir haciendo lo que estaban acostumbrados de aquí a 30 años, a que tengas que formularte en la forma de trabajar” [Entrevistado 1].

Otro entrevistado señala que el rechazo al cambio puede ser causado por el temor a éste y por una actitud de menor flexibilidad frente a la modificación.

“Los docentes que a mí me hicieron clases están más asustados de cómo vamos a hacer esto. Si nosotros hacemos esto así antes, ehh... como vamos a hacer esto ahora. Estamos como menos flexible quizás al cambio” [Entrevistado 3].

5.4.6 Cultura de capacitación docente en fase de implementación

5.4.6.1 Necesidad de capacitación interdisciplinaria

La capacitación docente se puede dar en el área disciplinar o pedagógica. En relación a la primera, algunos entrevistados declaran que para implementar el cambio curricular respecto a la integración de la clínica del adulto, se hace necesario la capacitación disciplinar por parte de los docentes de las distintas áreas que la componen, para con ello unificar criterios.

“Sería como súper bueno hacer un tipo de inducción a los [docentes] de las distintas disciplinas, para trabajar todos con el mismo criterio, porque si bien yo hago fija y removible en la consulta no es lo mismo que enseñar” [Entrevistado 1].

5.4.6.2 Necesidad de capacitación pedagógica para implementar innovaciones

Respecto a la capacitación en educación por parte de los docentes para implementar innovaciones, ellos consideran que es necesario y que constituye un elemento esencial para poder llevar a cabo las innovaciones.

“Hacer una innovación, por ejemplo, requiere (...) capacitación de los mismos docentes que van a participar (...). El tema de la capacitación docente es un factor súper importante (...); cuando estamos hablando el mismo idioma nos resulta más fácil ponernos de acuerdo y poder llegar a un destino” [Entrevistado 2].

Varios de los entrevistados opinan que todas las autoridades deberían poseer capacitación pedagógica; si bien relatan que a pesar de contar con las competencias disciplinares y tienen la voluntad de realizar cambios, los limita el hecho de desconocer cómo llevarlos a cabo producto de la falta de capacitación.

“Yo creo que si todos los jefes de asignaturas, de departamento, autoridades, en general sería más fácil hacer cambios. No es por mala voluntad, muchos de ellos son capaces muy capaces y bien preparados, pero como no tienen la formación pedagógica necesaria no se dan cuenta de todo esto, y no saben cómo hacer los cambios” [Entrevistado 1].

Uno de los entrevistados relata que su necesidad de capacitación en educación surgió cuando fue nombrado encargado de asignatura y necesitó de herramientas pedagógicas para realizar una buena docencia, y así integrar la teoría con las prácticas docentes.

“[Cuando] me dejaron todo el curso de [nombre de asignatura] a mí, me di cuenta que me faltaban efectivamente herramientas y que habían cuestiones que yo sabía que no las estaba haciendo bien, pero no sabía cómo hacerlas mejor. Entonces dije: si en realidad parece que esta cuestión hay que hacerla

[magíster], (...) yo creo que, que para mí, era como importante integrar”
[Entrevistado 4].

Agrega que, como consecuencia de la capacitación pedagógica, pudo realizar correctamente la asignatura de la cual era encargado e implementar adecuadamente innovaciones pedagógicas, ya que previo a esto existía desconocimiento de su parte en el área de educación.

“yo pude implementar todas estas cosas ehh después que pase por el tema del Magíster en Educación Médica, porque yo no sabía que existían todos esos materiales o esas posibilidades, (...). En el fondo, la parte de aprender educación te muestra hartas herramientas” [Entrevistado 4].

Otros docentes relatan que existe la necesidad de capacitación continua en docencia.

“Pero nos falta capacitación, considero que siempre hay que estar capacitándose, aunque uno ya haya hecho Magíster en Educación por ejemplo” [Entrevistado 3].

Si bien todos los entrevistados poseen el grado de Magíster en Educación, señalan que la necesidad de capacitación se manifiesta, sobre todo, a nivel de la implementación del cambio de malla curricular más que a nivel local de la asignatura.

“En la asignatura no tenemos mayores problemas en realidad. Ya que todos tenemos formación en educación. Con la reforma sí, yo creo que ahí uno de los problemas para implementarla puede ser la falta de capacitación en docencia (...), pero no es algo generalizado” [Entrevistado 6].

5.4.6.3 Consecuencias de la falta de capacitación pedagógica al implementar innovaciones

Una de las consecuencias de la falta de capacitación en educación, según relatan algunos entrevistados, es que los docentes al implementar las innovaciones no tienen éxito u optan por no implementarlas por desconocimiento.

“Generalmente no resultan bien las cosas o simplemente no hacen innovaciones porque no saben” [Entrevistado 2].

Otro docente agrega que al carecer de formación pedagógica, los docentes no innovan y mantienen la costumbre de seguir implementando las metodologías tradicionales con las cuales ellos aprendieron.

“[Mantención de metodologías tradicionales] Es que ese es el problema cuando, por ejemplo, no hay mucha formación en educación... Hacen las cosas como creen, como les parece mejor, ya que aprendieron así +++ y repiten el mismo patrón al final” [Entrevistado 1].

La falta de capacitación pedagógica también ha traído como consecuencia, en el caso de algunos docentes, deficiencias en metodologías de evaluación.

“Yo creo que no todos; he leído preguntas de certámenes que me entregan algunos colegas que son dramáticas, dramáticas te digo, y con el dolor de mi alma empiezo a corregirlas porque si no ¿que les pido? (...) o que el docente cree que las preguntas de alternativas en el fondo son cinco alternativas de verdadero y falso para abajo” [Entrevistado 6].

El mismo entrevistado señala que la falta de capacitación generaba discusiones innecesarias, que ocasionaban consumo de tiempo producto de la falencia de formación pedagógica.

“Se perdía tiempo porque a veces discutíamos cosas que no tenían nada que discutirse, que eran obvias, pero porque la gente que estaba ahí no estaba formada, entonces ehh perdías tiempo en eso” [Entrevistado 6].

5.4.6.4 Forma de capacitar a los docentes para implementar innovaciones

La capacitación pedagógica puede ser de carácter formal y colectivo, a través de cursos de capacitación, cuando se trata de innovaciones a implementar a nivel institucional o de la facultad; puede ser formal pero realizada a nivel local de disciplina; o de carácter informal, por medio del autoaprendizaje, por iniciativa propia del docente. Respecto a la primera, el entrevistado relata haber concurrido a una capacitación para la implementación del cambio de malla curricular, realizada por una autoridad de la facultad y, además, a una serie de otras actividades de capacitación.

“Mira, yo recuerdo que se sociabilizó la malla, ehh, cuando yo estaba recién entrando al 2013, sí. Recuerdo que el [nombre de vicedecano/jefe de carrera] hizo una capacitación, y de ahí en adelante hubo otras capacitaciones” [Entrevistado 4].

Respecto a la segunda, uno de los entrevistados manifiesta que en su asignatura recibieron capacitación para implementar un determinado tipo de innovación en un centro especializado en esa área, dentro de la misma institución.

“Sí, sabes que recibimos capacitación cuando hicimos las tutorías virtuales en el CFRD (...), tuvimos que ir a un lugar que está especializado en esto (...)” [Entrevistado 5].

Otra de las formas de capacitación de carácter formal ha sido a través del Magíster en Educación Médica, el cuál fue realizado por todos los entrevistados.

“El resto de la capacitación ha sido, sido ehh, más indirecta por el tema, por medio del magíster” [Entrevistado 4].

Algunos docentes señalan que realizar el magíster fue una instancia de capacitación obligada por parte de autoridades locales, a pesar de haber querido realizarlo y que actualmente está agradecido de aquello.

“Siempre quise hacerlo, (...) ahí estaba como entre comillas como obligado, (...), el [nombre de autoridad] me dijo: ¡si tu no haces doctorado, me tienes que hacer magíster sí o sí! Hasta el día de hoy le agradezco eso” [Entrevistado 7].

Respecto al tercer punto, la capacitación informal, algunos de los entrevistados señalan que cuando uno de sus pares desea implementar innovaciones a nivel de disciplina, es esta persona la que luego capacita al resto de los miembros para su correcta implementación.

“Cuando alguien quiere implementar algo [a nivel de disciplina], es en teoría él, esa persona la que está más informado de la innovación que quiere realizar y él se encarga de transmitírselo, enseñar y capacitar a los demás colegas... para poder eh después ejecutarla bien” [Entrevistado 2].

Por último existen instancias de autocapacitación individual de carácter informal, en el cual uno de los entrevistados señala que ha leído libros que lo han ayudado en el tema.

“Fueron varias cosas, algo que me ayudo fue un libro (...), saqué algunos tips de ahí, pero dije: también tengo que aplicarla, y lo otro fue empezar a aplicarlo en clases” [Entrevistado 7].

5.4.6.5 Estado de capacitación docente

En la Facultad de Odontología existen disciplinas en las cuales varios de sus docentes con contrato indefinido poseen capacitación a nivel de postgrado en educación.

“Sí, son en este minuto varios los que han hecho el magíster, otros están cursando el magíster; o sea, casi todos tienen o están haciendo el magíster, y otros que han hecho el año pasado diplomado en educación” [Entrevistado 2].

Por otro lado, existen pares cuya situación contractual es a honorarios, que no están realizando postgrados en educación y ningún tipo de capacitación en esta área.

“(...) pero como también hay dos, tres colegas que en realidad no, no tienen definido cuál va a ser su permanencia en la Universidad [están a honorario]. Ellos no están haciendo magíster ni nada en la parte de educación, pero la parte de planta sí” [Entrevistado 2].

Algunos docentes relatan en su discurso que los docentes con magíster no son valorados.

“Yo encuentro que los magíster dentro de esta facultad están como desperdiciados (...)” [Entrevistado 6].

5.4.6.6 Evaluación de la capacitación pedagógica

Los docentes evalúan de manera positiva la capacitación en docencia que han realizado. En su discurso, uno de los entrevistados señala que la capacitación constituyó los cimientos para ser docente, y le permitió tener otra visión al poder compartir con personas ajenas a su entorno habitual.

“A mí me sirvió mucho, mucho, fue una muy buena experiencia. Me sentó las bases para ser docente (...), me abrió los ojos con respecto a muchas cosas (...). Y eso es lo que me gusta también de las capacitaciones que son como a nivel institucional, porque tienes la opción de hablar con personas de otras facultades, quizás tienen otras visiones y otras formas de ver las cosas, entonces tú te abres” [Entrevistado 5].

La evaluación positiva de la innovación, según los entrevistados, es producto de los cambios surgidos tras la capacitación. Estos cambios se han visto plasmados en el empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación con fundamento empírico.

“Se hacen las cosas con más base. Desde los certámenes, cómo hacer bien preguntas de selección múltiple hasta cómo tener una pauta bien definida para poder corregir los certámenes, o las pruebas prácticas hasta la implementación de las clases; otras formas, metodologías de enseñar. Se está enseñando de otra forma, con fundamento, hay cambios” [Entrevistado 2].

Otro entrevistado agrega que la capacitación pedagógica le permitió comprender sobre el nuevo enfoque del cambio curricular orientado a las competencias, a través de un proceso de enseñanza - aprendizaje centrado en el alumnado. Además, le ha permitido aprender cómo llevar a cabo correctamente la docencia.

“A uno le sirve para comprender mejor (...) la nueva malla, en el sentido que ahora el aprendizaje está centrado más en ellos y en el desarrollo de las competencias que necesitan para enfrentarse al mundo laboral. Además, ahora uno sabe cómo se deben hacer las cosas bien” [Entrevistado 4].

5.4.7 Apoyo institucional en la fase de implementación

5.4.7.1 Compromiso institucional en fase de implementación

El compromiso de la facultad en la etapa de implementación de innovaciones se manifiesta a través del aporte de recursos necesarios para implementar las innovaciones.

“Por ejemplo, una vez tuve que mandar a plastificar, ah si, las plantillas, y me salió setenta mil pesos y me lo hicieron sin ningún problema. O sea, si yo pido ese tipo de cosas, yo tengo el apoyo si necesito esto para la docencia” [Entrevistado 5].

Otro entrevistado manifestó la disponibilidad de realizar capacitaciones dentro de la misma institución, para implementar innovaciones pedagógicas.

“Nos apoyaron con el tema de la capacitación para las tutorías virtuales, si, y eso fue en el CFRD y ahí la gestión la hizo [nombre de docente] a través de la facultad” [Entrevistado 5].

También el compromiso institucional, según algunos docentes, se manifiesta a través de los valores institucionales de confianza hacia sus miembros.

“Que confían, que confían en lo que uno está haciendo, eso es fundamental” [Entrevistado 6].

5.4.7.2 Disponibilidad de recursos para implementar la innovación

Toda innovación requiere de recursos para llevarse a cabo. La institución dispone de fondos para la implementación de innovaciones a través de la postulación a proyectos, en el caso que la propuesta involucre una mayor cantidad de recursos. Varios de los entrevistados relatan conocer la existencia de este apoyo por parte de la institución.

“Porque cuando se necesita hacer algo en lo que se necesiten más fondos o más recursos de cualquier tipo, se hace un proyecto y se piden a dirección de docencia los fondos” [Entrevistado 5].

Los docentes acostumbran a solicitar recursos dentro facultad cuando la implementación de la innovación no demanda grandes recursos económicos.

“Lo que pasa es que las innovaciones que hay acá son en general aplicadas casi sin recursos, o sea los recursos que están son para comprar algunos implementos y algunas cosas de actividades prácticas que se hacen usualmente” [Entrevistado 7].

En algunas disciplinas incluso está instaurado disponer y utilizar recursos provenientes de los postgrados para implementar innovaciones.

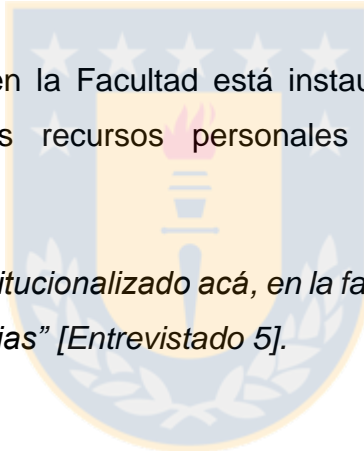
“Yo empecé a implementar cosas (...), estaba postulando a una plataforma como proyecto de docencia, pero no me resultó (...). Yo le dije al doc [encargado de postgrado] pero él me dijo: yo te pago los videos o algo con recursos del postgrado” [Entrevistado 4].

Por otro lado existen disciplinas en las cuales los docentes suelen recurrir a recursos propios para implementar las innovaciones.

“De repente de nosotros mismos juntamos cositas, porque comprar, así como no” [Entrevistado 3].

Otro docente agrega que en la Facultad está instaurada la práctica de que los docentes provean de sus recursos personales propios para implementar innovaciones.

“Está como super institucionalizado acá, en la facultad, esto de que uno traiga sus cosas como propias” [Entrevistado 5].



5.4.7.3 Necesidad de recursos para implementar la innovación

En su discurso, los docentes relatan una serie de carencia de recursos para implementar las innovaciones. Al respecto, el recurso tiempo fue sindicado como el principal recurso. Varios de los docentes señalan que están carentes de tiempo para reemplazar metodologías tradicionales por otras innovadoras, esto como consecuencia de tener muchas horas dedicadas a la supervisión clínica.

“Es que falta tiempo, tu sabes que uno tiene mucho tiempo dedicado a la supervisión clínica, (...). Pero falta tiempo para organizar el tema de las clases expositivas, haciendo otras metodologías” [Entrevistado 2].

Otro entrevistado agrega que ha tenido que recurrir en reiteradas ocasiones a tiempo extralaboral para realizar las innovaciones, lo cual le ha traído repercusiones a nivel personal.

“Yo he tenido que ocupar tiempo fuera de..., absolutamente, muchas veces, por lo mismo para hacer esto. Con todas las consecuencias que eso trae en lo personal” [Entrevistado 5].

Varios de los docentes relatan tener dificultades para compatibilizar el tiempo pedagógico con el tiempo necesario para llevar a cabo la innovación. Al respecto, uno de los docentes señala que dispone de un tiempo menor a una hora pedagógica para ejecutar en aula las innovaciones, siendo que muchas de ellas requieren una mayor cantidad de este.

“Hay un tema estructural de cómo lo podemos hacer para estructurar el tiempo presencial porque pienso que para poder hacer este tipo de cambios de innovaciones metodológicas con TICs, lo que sea, tú necesitas tiempo para trabajar y, lamentablemente, nosotros contamos con cincuenta minutos pedagógicos; que están diez minutos los cabros ahí tratando de entrar a la sala, comiendo y todo, ordenar es un caos” [Entrevistado 1].

A consecuencia de lo anterior, para implementar ciertas innovaciones, los docentes han recurrido a tiempo extralaboral, lo que le genera conflicto, ya que consideran que no corresponde que los docentes trabajen en horario extraordinario y que los alumnos tengan una mayor carga académica que la estipulada en los programas de asignatura.

“Y ahí yo he tratado de implementar el tema de las plataformas, justamente para compensar este tiempo que quizás no tenemos acá; pero a la vez, yo tengo que entender que es tiempo de nosotros y es tiempo de los cabros. Entonces yo pienso que ahí hay que hacer algo, no sé buscar algún método, alguna alternativa, porque estamos metiéndonos el tiempo de plataforma

dentro [del programa académico] o sumándolas a la hora que ya tenemos, y eso no es muy efectivo” [Entrevistado 5].

Otro docente agrega que no han podido extender los tiempos de las actividades presenciales, por no contar con el espacio físico para aquello.

“El problema es que no hay, no existe disponibilidad de espacios de salas para realizar sesiones más largas” [Entrevistado 4].

Otro de los recursos señalado por la mayoría de los entrevistados es la necesidad de recurso humano. Uno de los entrevistados relata que existe necesidad de aumentar este recurso para llevar a cabo modificaciones mayores, o para realizar actividades en grupos pequeños.

“Tener la cantidad de docentes necesarios para llevar a cabo quizás una modificación mayor, o una actividad que necesite trabajar en grupos más pequeños. Lo más difícil fue hacer cambios en cuanto a las metodologías de enseñanza, en las que necesitaba participación de varios docentes” [Entrevistado 1].

Otro docente agrega que las condiciones contractuales de jornada parcial de la mayoría de los docentes de su disciplina hacen que no coincidan en horario, y con ello dificulta planificar innovaciones, indicando que se hace necesario el recurso económico para contratar a los docentes por un número mayor de horas.

“(…) en general, nosotros [docente] estamos contratados por jornadas parciales, nuestros horarios no coinciden entonces para hacer algo, requiere de mucho tiempo para planificar (...). O sea, falta el recurso humano, que pasa por el tema económico de tener más recursos para contratar más horas (...)” [Entrevistado 2].

En menor medida, algunos docentes cuentan que han existido problemas referentes a la carencia de materiales para realizar actividades procedimentales.

“Lo único [falta] de repente de materiales, sobre todo para la parte procedimental” [Entrevistado 3].

Para finalizar, otros docentes relatan problemas con la implementación de innovaciones que involucren TICs debido a las falencias de la red WI-FI, atribuyéndole como causa la falta de recurso económico.

“(…) pero hay cosas básicas que tú dices johh, porque no tengo Wi-Fi acá! Lo encuentro terrible, porque nosotros trabajamos muchísimo con TICs y eso pasa de repente por un sentido económico” [Entrevistado 5].

5.4.8 Cultura de motivación e incentivos en la fase de implementación

5.4.8.1 Motivación e incentivos institucionales hacia los docentes al implementar innovaciones

Los docentes entrevistados señalan que no se generan incentivos económicos por parte de la institución al implementar innovaciones. Los recursos son destinados sólo para implementar la innovación.

“O sea te dan la plata para hacer las cosas no más, pero a uno nada” [Entrevistado 5].

Los entrevistados indican que las motivaciones e incentivos, tanto económicos como curriculares, a nivel institucional están destinados al área de investigación, por lo cual hay docentes que centran su interés en esa área.

“[Respecto al mayor interés por el área de investigación] Porque eso genera plata, genera que tu dentro del currículum [académico] estás cumpliendo con objetivos. Entonces tienes que hacer docencia, investigación, tienes que publicar, entonces hay algunos que se enfocan en eso, es una lata que utilicen la educación para cumplir objetivos” [Entrevistado 7].

Sumado a lo anterior, varios entrevistados relatan que se le otorga mayor importancia a la docencia de postgrado que a la de pregrado desde el punto de vista del currículum del académico.

“(...) y por lo menos la docencia de pregrado no es tan bien valorada como la de postgrado..., hay docentes que prefieren estar o le dan más importancia a postgrado que te permite tener más currículum” [Entrevistado 1].

Uno de los docentes reflexiona al respecto y señala su malestar frente a esta situación, y considera que los incentivos deberían estar dirigidos en mayor medida para la educación en pregrado, que es donde se está formando el alumno.

“[Respecto a los mayores incentivos hacia la docencia de postgrado] Que terrible eso, entonces yo digo que, si se supone que nosotros formamos... No es que todos, pero muchos recursos debiesen ir a pregrado, muchos, muchos, y para especialidad y para posgrado también en alguna medida” [Entrevistado 7].

5.4.8.2 Ausencia de castigos por parte de autoridades hacia docentes que no participan en las actividades

En una de las disciplinas un entrevistado manifestó que existen docentes que se oponen a participar de las innovaciones y que las autoridades respectivas no toman acciones en contra de este comportamiento.

“(...) está facultad igual funciona de manera muy particular, en que los jefes no son reales jefes. O sea acá tú le puedes decir, si yo soy jefa y le digo a un par de colegas que vamos a trabajar de manera diferente y ellos no quieren, y no quieren no quieren, y... no pasa nada, me entiendes” [Entrevistado 1].

Algunos de los entrevistados relatan que muchos docentes no se motivan por innovar debido a la inexistencia de repercusiones negativas a nivel laboral hacia ellos por parte de la institución.

“Yo creo que hay mucha gente que está reticente al cambio o que está acostumbrada a trabajar así, porque saben que si hacen o no hacen la pega van a recibir su sueldo a fin de mes igual; que las probabilidades que lo corten son bajas..., entonces no tienen ninguna motivación quizás para para trabajar de manera diferente” [Entrevistado 1].

5.5 Variable docente en la fase de implementación del cambio

En este núcleo temático correspondiente a la fase de implementación del cambio, se incluyeron aspectos relacionados con las características o elementos que comparten los docentes que participan en la implementación de innovaciones pedagógicas, y los que no lo hacen. Además de los componentes afectivos detectados en esta etapa. Para realizar dicha descripción, la categoría se divide en tres sub categorías.

5.5.1 Caracterización de los docentes que implementan innovaciones curriculares.

5.5.1.1 Presencia de vocación docente

Según el discurso de los entrevistados, los docentes que se manifiestan comprometidos con la implementación de innovaciones pedagógicas son los que tienen vocación por la docencia, a pesar de que esta no genera incentivos económicos.

“Yo creo que uno tiene que tener alma para eso (...). Yo parto de la base que el que está aquí, vocación tiene, no sé cuanta (...), pero de alguna forma le tiene que gustar porque sabemos que por el tema económico no hay ni una

posibilidad de comparar esto con una consulta privada o con una universidad privada (...)" [Entrevistado 7].

Por otro lado, no todos los docentes manifiestan esta vocación por la docencia.

(...) la falta se debe a que no a todos [los docentes] les interesa la docencia (...)" [Entrevistado 1].

5.5.1.2 Motivación al implementar innovaciones

La motivación es un elemento que se manifiesta a través del placer que sienten estos docentes por implementar innovaciones.

"Hay docentes (...), que quieren hacer cosas [innovaciones], que están no sé más como que más motivados o no, que realmente les gusta y les apasiona el tema" [Entrevistado 1].

Siguiendo con lo anterior, los docentes se caracterizan por manifestar una actitud de voluntad e interés constante por mejorar sus prácticas pedagógicas.

"(...), hay que tener como esa chispa, de siempre buscar y pensar en que puedo hacer nuevo, que puedo cambiar para mejorar, de ir más allá" [Entrevistado 4].

5.5.1.3 Formación pedagógica asociada a la implementación de innovaciones

Por último, otra de las características que señalan varios de los entrevistados es que los docentes con formación pedagógica presentan un mayor compromiso con la implementación de innovaciones.

"[Comprometidos con implementar innovaciones] En general los que tenemos formación en educación" [Entrevistado 4].

5.5.2 Característica de los docentes que no implementan innovaciones pedagógicas

5.5.2.1 Motivación mediada por estímulos económicos

Existe un sector de docentes que no está comprometido con la implementación de innovaciones en pregrado. Al respecto, una de las características que lo representa es la motivación a partir de retribuciones económicas que genera la docencia de postgrado.

“(...) hay docentes que están enfocados absolutamente en el posgrado y para él, el pregrado es un detalle no más poh. El posgrado te da más dinero, o sea está bien que hagan postgrado, pero el pregrado es lo que nos convoca acá”
[Entrevistado 6].

5.5.2.2 Desmotivación por la actividad pedagógica

Existen diversos motivos por los cuales los docentes no se comprometen a implementar cambios. Estos motivos pueden atribuirse a factores volitivos del docente o a elementos externos a este. Referente al primer punto, la falta de motivación y vocación por la docencia es descrita como uno de los elementos que caracterizan a los docentes que no se comprometen con realizar cambios.

“Es que hay gente que no tiene vocación por esto simplemente, no los motiva”
[Entrevistado 7].

Algunos entrevistados manifiestan que esto se debe a que existen docentes a los cuales les desilusionó su labor y que mantienen una actitud indiferente frente a la implementación de cambios, ya que estos demandan esfuerzo y tiempo por parte de ellos.

“(...) en realidad no sé qué les pasó, se desencantaron con la docencia, no sé, les dejo de gustar... no sé, la docencia requiere de mucho sacrificio, de tiempo” [Entrevistado 1].

Algunos entrevistados relatan que faltan elementos que motiven a los docentes a realizar cambios.

“Creo que falta algo que lo haga hacer “click”, (...) falta que se pare adelante alguien como en “La Sociedad de los Poetas Muertos” que haga una cosa distinta y los motive; eso falta (...)” [Entrevistado 7].

5.5.2.3 Cultura del conformismo

Algunos de los entrevistados relatan que estos docentes conformistas poseen la costumbre de seguir realizando la docencia del mismo modo y sin complicarse.

“Ehh (silencio) yo creo que hay docentes que prefieren marcar el paso...y no hacerse problema” [Entrevistado 1].

Agrega que desconoce a qué se debe esta actitud, pero sugiere que puede ser producto de la desilusión y al desinterés por la docencia.

“(...) en realidad no sé qué les pasó, se desencantaron con la docencia, no sé, les dejo de gustar” [Entrevistado 1].

5.5.2.4 Cultura de lo tradicional

Otro entrevistado señala que los docentes que se resisten al cambio tienen la costumbre de realizar la docencia imitando los arquetipos con los cuales ellos fueron formados, y que creen que son los correctos, por lo cual implementar innovaciones implica ir en contra de sus creencias y costumbres.

“Hacerlo pasa un poco por encima de los paradigmas (...). Yo creo que muchos profesores tienden a hacer eso, porque en el fondo tú dices: ¡quizás la forma en que yo aprendo, es la forma que yo puedo enseñar! que es la única que sé, que es la que me acomoda, la que creo que funciona. Y hacer cambios implica salir de tu zona de confort y si tú sales de tu zona de confort, (...), te frena un poco para hacer cosas distintas” [Entrevistado 5].

Varios de los entrevistados creen que a mayor edad los docentes prefieren mantener todo sin cambios, para no generar complicaciones.

“Sí, es que yo creo que llega un tiempo en que por la edad ya no te quieres hacer problema por nada, estás como con menos ánimo, entonces eso hace que te estanques, supongo (...)” [Entrevistado 7].

Otra de las características, según varios docentes, es que carecen de formación pedagógica, son considerados conservadores y pertenecen a un rango etario de mayor edad.

“Son los colegas que no tiene mayor formación en educación, son los más viejos ehh, los de mayor edad. En general son más ehh, como más conservadores pa’ sus cosas” [Entrevistado 2].

5.5.2.5 Actitudes que adoptan los docentes frente a la implementación de innovaciones

Otro docente relata que considera que el compromiso que manifiestan los docentes es influenciado por el resto de los pares y que la tendencia es a adoptar las prácticas del entorno.

“Yo creo que al final depende mucho del grupo; nosotros a veces tenemos uno que se opone, pero si el resto está de acuerdo no saca nada con remar contra la corriente. Entonces al final, aunque no esté muy de acuerdo, como que no le queda otra que participar y apoyar” [Entrevistado 7].

Por otro lado, uno de los docentes relata que este tipo de docente, que acostumbra a no comprometerse con la innovación, suele inicialmente aceptarla para luego retractarse, presentando cualquier tipo de excusa para no participar.

“Si, yo lo que percibo con respecto a eso es de que hay mucho de la boca para afuera de decir ¡si tenemos que hacer los cambios y todo el tema! pero, que al final, presentan excusas para no hacerlo” [Entrevistado 5].

O también describe que hay docentes que participan en la innovación, pero sin gran esmero ni una buena participación.

“Quizás un colega puede que no me diga abiertamente las cosas; tu lo notas en actitudes, es como que [dice] ¡ahh ya!. O sea lo mismo, por ejemplo, el hecho de que tú instaures el tema de los foros y que no participen los docentes de los foros. Quizás a ti no te dicen el foro no resulta, entiendes, pero eso yo lo veo como una especie de negación o falta de iniciativa o falta de voluntad también de participar y los cabros también notan eso” [Entrevistado 5].

Se observa la influencia de cada subcultura en torno al individuo, en el sentido de que la innovación se realizará si prima dentro del grupo la cultura de innovar

5.5.3 Identificación de componentes afectivos asociados a la implementación de innovaciones

5.5.3.1 Temor frente al cambio

Los cambios pedagógicos implementados dentro de una institución pueden generar emociones negativas y positivas entre sus miembros. Respecto a las sensaciones negativas, en general, varios docentes manifiestan que comparten el sentimiento de temor frente al cambio.

“En general siempre, o sea mi percepción, de lo que ven los colegas es que da susto, porque siempre un cambio da susto, creo yo” [Entrevistado 3].

Uno de los entrevistados relata que cree que los docentes de la facultad se reprimen de realizar modificaciones y cambios a lo ya establecido dentro de la institución, producto de la sensación de temor.

“Creo que uno no debiera tenerle sobre todo a estas cosas miedo al cambio, (...) los profesores lo sienten, pero el miedo a cambiar o el miedo a desafiar un poco la parte institucional y la parte protocolar hace que uno se frene mucho” [Entrevistado 5].

Esta sensación de temor al cambio también se manifiesta inicialmente por el alumnado, según la percepción de los docentes, a lo cual sigue una adaptación a este cambio.

“(...) al principio les dan un poco de susto [al alumnado], pero después como que les gusta (...). Estaban, así como medios tiesos (...); ahora ya no, hay sensación de que no saben qué hacer” [Entrevistado 3].

5.5.3.2 Capacidad de adaptación al cambio

Los entrevistados reconocen que los cambios provocan desorden y la obligación a adaptarse a las situaciones nuevas.

“Ahora, hay un tema que todos los cambios traen un poco de caos; si, esta cuestión es... lograr un grado de acomodo” [Entrevistado P4].

El mismo docente relata haber experimentado la situación descrita con anterioridad, al implementar una innovación en la disciplina en la que se desempeña. Posterior a las situaciones conflictivas y de resistencia al cambio por parte de la autoridad encargada de la asignatura, se lograron adaptar los docentes y se pudo realizar la innovación.

“(...) cuando se hizo el cambio de [innovación implementada], también quedó la escoba...ehhh, el [colega encargado de asignatura] nos decía que esto no iba a resultar y después de un rato y acomodes y hartas peleas, empezó a andar” [Entrevistado P4].

5.6 Institucionalización del cambio

En este núcleo temático correspondiente a la fase de institucionalización del cambio, se incluyeron aspectos relacionados con las características o prácticas pedagógicas que han o no logrado su institucionalización. Además de la orientación de los objetivos de las innovaciones y los hábitos comunicacionales que manifiestan los docentes en esta fase. La categoría se divide en tres sub categorías.

5.6.1 Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes

5.6.1.1 Instauración de las innovaciones en la institución/asignatura

La instauración de las innovaciones ocurre una vez que la innovación ha sido ya implementada en reiteradas ocasiones y se convierte en una práctica habitual, ya sea en la asignatura o institución. Los entrevistados coinciden en señalar que existen asignaturas en las cuales ha habido mayores cambios y se ha logrado institucionalizar las innovaciones.

“Creo que la asignatura donde más cambios ha habido precisamente [nombre de asignatura], de lo que yo he visto entre las tutorías, en las actualizaciones en materiales (...), ha habido hartos cambios positivos” [Entrevistado 4].

Uno de los entrevistados atribuye los cambios y la institucionalización de la innovación a que los docentes de estas asignaturas hacen un mayor análisis y reflexión de estas.

“porque han habido harto análisis y reflexión de la asignatura por los docentes, me da la sensación” [Entrevistado 4].

También consideran que esto se debe a que los docentes de dichas asignaturas poseen una mayor capacitación en educación.

“(…) y como te decía antes el tener a un gran número del equipo capacitado” [Entrevistado 4].

Varios de los docentes agregan que los cambios, para ser exitosos, deben ser graduales en el tiempo.

“(...) es imposible hacerlo así de un día para otro: cambiemos todo y que resulte. Pero de a poco hay que hacerlo” [Entrevistado 3].

5.6.1.2 Mantenimiento de prácticas pedagógicas tradicionales

Los programas académicos de las universidades en Chile están en constante cambio. La Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción promueve en su currículum la incorporación de innovaciones educacionales de acuerdo a las prácticas pedagógicas actuales. Al respecto, los entrevistados de algunas asignaturas en su discurso relatan que se han incorporado cambios en las metodologías; sin embargo, existe persistencia de las prácticas tradicionales.

“Siempre se han tratado de (...) integrar nuevas metodologías, pero ahora con el cambio es aún más. Eso es lo que uno trata de hacer, pero he visto, no te voy a decir quienes, pero hay algunos [docentes] que siguen haciendo todo igual, no ha habido cambios.” [Entrevistado 7].

La mantención de las prácticas tradicionales ha tenido como consecuencia el desinterés y la poca asistencia a las actividades por parte del alumnado.

“Los chiquillos saben que las clases tienen las mismas estructuras y que son como siempre iguales. Dicen: yo prefiero conseguirme las copias de mis compañeros, para que ir (...)” [Entrevistado 5].

5.6.1.3 Resistencia a mantener el cambio

Existen innovaciones que se han logrado instaurar dentro de las asignaturas y otras que no. Respecto a estas últimas, varios docentes relatan experiencias negativas. Uno de estos señala que, cuando fue encargada de asignatura, implementó ciertas innovaciones pero al ausentarse por un tiempo prolongado - debido a licencia

médica maternal -, el nuevo encargado de asignatura decidió no seguir implementando las innovaciones.

“(...) hicimos desarrollo de casos clínicos por ejemplo, pero me fui y volví y ya eso no se está haciendo, sólo clase magistral, porque el encargado de asignatura consideró que era más práctico hacer las clases y eso” [Entrevistado 1].

Agrega que la instauración de las innovaciones depende directamente del jefe de asignatura.

“(...) es que depende mucho del jefe de asignatura (...), entonces ahí uno opina y todo, pero la persona que toma la decisión final es el, pasa por el al final” [Entrevistado 1].

5.6.1.4 Mejoras continuas de los programas

Los programas académicos de cada asignatura son reformulados con los cambios de malla curricular y no pueden ser modificados durante un transcurso de cinco años, a diferencia de los Syllabus que si pueden experimentar cambios. Varios de los entrevistados indican que debería existir mayor flexibilidad en los programas académicos, ya que la educación presenta constantes cambios en el tiempo.

“(...) tiene que poder cambiarse siempre [programa de asignatura], porque la educación quizás ahora yo encuentro que tiene ser de una determinada forma, y en cinco años más nos damos cuenta que en realidad el estudiante no tiene que saber nada de esto; entonces debe ser abierto el programa de asignatura para hacer los cambios (...)” [Entrevistado 3].

Agregan que toda innovación requiere ser monitoreada constantemente para introducir mejoras en estas.

“(...) porque tampoco te puedes quedar con que eso funcionó. Si ya está instaurado, hay que hacerle seguimiento permanente para hacer los cambios necesarios para ir mejorándolo” [Entrevistado 7].

5.6.1.5 Visión de enseñanza centrada en el estudiante

Las prácticas pedagógicas que se están implementando en la actualidad - como el cambio de currículum y la introducción de nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje - han estado dirigidas hacia una visión de educación centrada en el estudiante y no en el docente, como en antaño. Al respecto, varios de los docentes entrevistados reconocen este cambio.

“Los tiempos son distintos. Hoy todo se centra en el estudiante, no como antes en que el docente era el que hacia todo” [Entrevistado 2].

Algunos, incluso, relatan en su discurso que consideran que tener formación en educación permitió este cambio de visión.

“Yo creo que... los que hemos hecho Magíster en Educación, los docentes que nos hemos formado en educación, quizás hemos logrado hacer un cambio en la visión en cuanto a la enseñanza, que tiene que ir centrada en el estudiante, yo creo que ese click es súper importante” [Entrevistado 1].

5.6.1.6 Visión de cambio en metodologías de enseñanza

Diversos cambios en las metodologías de enseñanza aprendizaje se han producido durante las últimas décadas. Así, uno de los docentes entrevistados indica que los alumnos han cambiado a través del tiempo, que existe mayor acceso a información por parte de ellos y que, además, la enseñanza tradicional no es efectiva.

(...) desde el 2010 (...) si, se está enseñando de otra forma (...). Claramente los tiempos han cambiado, tenemos alumnos más tecnológizados, distintos, con otros intereses; hay acceso a más información, se ha descubierto que la forma tradicional de enseñar no es la más efectiva” [Entrevistado 2].

Agrega que a consecuencia de lo anterior, es necesario introducir cambios en las metodologías de enseñanza aprendizaje.

“por lo cual hay que hacer estos cambios y hay que enseñar de otra forma”
[Entrevistado 2].

Otro docente, además, indica que es necesario utilizar diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los estilos de aprendizaje del alumnado.

“No es igual para todos; o sea, puede ser que un alumno lea un libro y para él le queda súper claro (...), pero para otro no, quizás otro necesita ver lo que va a hacer, lo que significa hacer esto, (...) otro necesite formas de que lo hagan reflexionar para ir pensando bien y que por medio de la reflexión entender lo que está haciendo. Entonces eso requiere de distintas metodologías educativas como para poder llegar al alumno” [Entrevistado 3].

5.6.2 Orientación de los objetivos en fase de institucionalización

5.6.2.1 Congruencia de prácticas institucionalizadas y objetivos institucionales

Existen una serie de elementos en la institucionalización de las innovaciones implementadas dentro del currículum académico. Referente a esto, los docentes mencionan que si bien existen innovaciones curriculares institucionalizadas en sus respectivas asignaturas, hay otras que aún no culminan en esta etapa. Así mismo, agregan que las innovaciones están orientadas de acuerdo al modelo curricular por competencias implementado por la institución.

“Mira, hay innovaciones que ya están instauradas (...) y otras que recién están empezando a implementarse. Entonces falta un tiempo OK como para que se establezcan, pero van en la línea del nuevo modelo curricular que se está implementando; por lo menos en mi asignatura. (...) van en la línea de en el enfoque por competencias” [Entrevistado 5].

Otro entrevistado, que se desempeña en asignaturas en las cuales aún no se ha implementado el cambio de malla curricular, señala una de falta claridad respecto a las competencias que se espera que desarrollen los alumnos, para desarrollar prácticas pedagógicas de acuerdo al nuevo currículum.

“(...) creo que lo que falta primero es definir bien que son las competencias que necesitan los alumnos, o sea el profesional ya cuando trabaja (...). Es como imposible hacer eso [orientar las prácticas pedagógicas de acuerdo al nuevo currículum] si tú no sabes a donde tiene que llegar en el alumno” [Entrevistado 3].

5.6.3 Hábitos comunicacionales en fase de institucionalización de innovaciones curriculares

5.6.3.1 Comunicación a las autoridades locales sobre institucionalización de innovaciones

La difusión respecto a la instauración de las innovaciones dentro de las distintas asignaturas de la carrera de Odontología puede ser comunicada o no a las autoridades de la Facultad de Odontología. Al respecto varios de los entrevistados señalan que no comunican esto a las autoridades locales, a excepción del docente que tiene el rol de encargado de asignatura. Uno de los entrevistados señala que considera que se debería difundir esta información.

“En realidad, ehh a ver, las autoridades más altas que puedan saber esto son mis jefes directos, por ejemplo el Dr. [nombre de docente encargado de asignatura] (...); entonces de repente, claro, uno tal vez debería como dicen “cacarear todos los huevos que uno empolle”, (...) pero si por ejemplo que el Decano, Director de Departamento sepa todas las cuestiones que estoy haciendo, yo lo dudo” [Entrevistado 4].

Siguiendo con lo anterior, los participantes reportan que la instancia en que las autoridades locales se interiorizan es cuando las innovaciones implementadas son expuestas en jornadas de capacitación docente, cursos o congresos.

“Cuando saben [autoridades], es cuando tú obviamente explicas esto a nivel público, (...) en jornadas de capacitación docente o en congresos” [Entrevistado 5].

5.6.3.2 Difusión de la institucionalización entre pares

La comunicación de la instauración de las innovaciones se realiza, según los entrevistados, entre los pares de la disciplina en la cual se desempeñan y con docentes de otras disciplinas. Esto último sucede de forma ocasional, ya sea de modo informal o a través de las jornadas de capacitación docente que se realizan todos los semestres en la facultad.

“Claro entre los colegas de la asignatura se comparte, pero con otros fuera de esta [otras disciplinas] a veces; es más como conversación de pasillo o cuando se expone en las jornadas de la facultad” [Entrevistado 4].

Varios de los entrevistados agregan que se debería sociabilizar las innovaciones instauradas, tal como se hace en las jornadas de educación antes mencionadas.

“Quizás lo que hace falta es como socializar, (...) compartir las experiencias, como lo que se hizo por ejemplo en las jornadas de educación de enero, en que una colega (...) dijo como había aplicado el ECOE en postgrado, que lo había modificado para una actividad preclínica y no clínica, y ahí se comparten esas cosas” [Entrevistado 6].

5.7 Elementos de la cultura institucional que influyen en la institucionalización

En este dominio, relacionado con el anterior, se describen diversos elementos de la cultura institucional que se manifestaron en la fase de institucionalización del cambio. Estos elementos involucrados estaban relacionados con la valoración de

liderazgo, cultura de capacitación docente, apoyo institucional y motivación e incentivos hacia los docentes que fomenten la institucionalización. Para realizar dicha descripción, la categoría se divide en cuatro sub categorías.

5.7.1 Valoración de liderazgo para la institucionalización de innovaciones curriculares

5.7.1.1 Liderazgo que apoye la institucionalización de la innovación

Algunos participantes reportan como un elemento clave para instaurar innovaciones la presencia del liderazgo del Decano de la Facultad, con una predisposición a realizar innovaciones, lo cual se ha visto reflejado en los años de su mandato.

“[Respecto a elementos claves para la institucionalización] Tener un líder que le gusta innovar, que le gusta que se sigan con los cambios, (...) han sido muchos los cambios (...) en los últimos 10 años han sido impresionantes” [Entrevistado 7].

El mismo entrevistado agrega que es relevante que dicho líder otorgue libertad a los docentes para realizar cambios.

“(...) pero te dejan hacer. Cuando la gente que está a cargo te dejan hacer, eso es vital para innovar, porque si el que está arriba, finalmente el que toma la decisión o da los permisos, se mantiene muy retro, se va a hacer un bloqueo” [Entrevistado 7].

Ahora bien, varios de los entrevistados señalan que la instauración de las innovaciones dependerá directamente del encargado de asignatura y de sus creencias y formación pedagógica.

“Al final es determinante, depende mucho de quién esté a cargo, de quién es jefe de asignatura, de que cree o que le parece bien, de que funcionara mejor o no, de si tiene o no más formación en educación” [Entrevistado 1].

Sin embargo, uno de los entrevistados considera que existe carencia de apoyo por parte de los líderes para instaurar cambios.

“[respecto a líderes] Mira, yo no desconozco que haya gente que quiera hacer las cosas como bien, pero siento como que falta (...) más energía y apoyo para ponerle a las cosas por parte de ellos” [Entrevistado 5].

5.7.2 Cultura de capacitación docente para la institucionalización de la innovación curricular

5.7.2.1 Importancia de la capacitación docente para sostener cambio en el tiempo

Los entrevistados consideraron relevante la capacitación pedagógica para llevar a cabo adecuadamente las innovaciones, que estas perduren y que sean constantemente mejoradas a través del tiempo, ya que sin capacitaciones esto se realiza de modo intuitivo.

“[Respecto a la capacitación pedagógica] Yo te diría que es fundamental. (...) Lo que pasaba [antes de tener formación pedagógica] es que se implementaba una innovación y esta permanecía tal cual en el tiempo, no se hacían mejoras, ni tampoco se corregían los errores, porque todas estas innovaciones hay que tener la idea que uno debe estar constantemente mejorándolas, y eso te lo enseña la capacitación. Uno lo hacía muchas veces por intuición, pero al capacitarte tu tienes las herramientas para que esto permanezca en el tiempo y de forma adecuada” [Entrevistado 5].

Otro entrevistado agrega que las innovaciones que ha observado como exitosas y que han perdurado en el tiempo, han sido realizadas por docentes con magíster en el área de educación.

“He visto que hay hartas innovaciones que tienen éxito y se han logrado mantener, que va bien de la mano con los que salieron del magíster (...). Han

habido hartos cambios positivos (...), que no se están dando en todos lados” [Entrevistado 4].

Con respecto a esto, el mismo entrevistado agrega que ha observado una relación directa entre los cambios realizados y la cantidad de docentes capacitados en el área pedagógica.

“(…), se nota que donde ha habido más cambios, yo creo que justamente es porque es donde hay más docentes capacitados en educación” [Entrevistado 4].

En este contexto, algunos docentes consideran que los cargos que involucren instaurar innovaciones pedagógicas deben estar ocupados por docentes con formación pedagógica.

“Los cambios tienen que ir de la mano de los que tienen preparación en educación y, desde ese punto de vista, deberían tratar de dar más protagonismo a ellos (...). Yo no sé cuántos de los que están preparados, están metidos en la cuestión de la malla, o en cargos (...). Lo ideal sería que ehh, los que tenemos formación tuviéramos un poco más de espacio, porque en este momento me da la sensación de que en todos los departamentos hay [docentes con magíster en el área de educación]” [Entrevistado 4].

En este sentido, un docente señala que él, en conjunto con varios pares, considera que realizar un Magíster en Educación le provocó un cambio de visión respecto a la forma de llevar a cabo la docencia, y que esto le ha permitido implementar innovaciones y que estas perduren adecuadamente.

“Hemos logrado hacer un cambio en la visión en cuanto a la enseñanza, (...) creo que ese click es súper importante para para llevar a cabo una docencia de calidad, introducir metodologías nuevas para los tipos de alumnos que tenemos en la actualidad y que estas resulten y sigan bien. Yo creo que esa diferencia se ve y se logra teniendo formación docente. Que yo creo que yo

no la tenía antes del magíster, por ejemplo, y lo hemos conversado con otros compañeros de magíster que notan esa diferencia también” [Entrevistado 1].

5.7.2.2 Apoyo institucional para fomentar la capacitación pedagógica

Dentro de los elementos dependientes de la institución que permiten instaurar las innovaciones y que estas permanezcan en el tiempo, varios de los participantes señalan que la preocupación por parte de la facultad en la capacitación pedagógica de los docentes es relevante en este aspecto.

“Que la facultad se haya preocupado por la capacitación constante de los docentes, que incentiven a estos de hacer magíster o diplomados, permite o facilita hacer los cambios y que sigan” [Entrevistado 5].

5.7.3 Apoyo institucional para la permanencia en el tiempo de la innovación curricular

5.7.3.1 Apoyo o acompañamiento de asesores para la institucionalización

En la etapa de institucionalización pueden o no existir asesores que otorgan apoyo a los docentes. Al respecto, son pocos los docentes que han recibido este acompañamiento. Uno de los entrevistados indica que el apoyo fue relevante y positivo para mantener la innovación en el tiempo y que actualmente puede contar con la ayuda de ellos de ser necesario.

“Ahora yo me manejo un poco más sola, pero cuando recién partí y no cachaba nada (...) yo creo que los tipos [asesores] fueron clave para seguir con el tema. El apoyo (...) fue súper importante y ahí siempre hubo una calidez, en general, para poder acogerte y responder tus preguntas cuando las tenía (...). Cada vez que tenga un problema yo se que puedo recurrir a ellos nuevamente” [Entrevistado 5].

Por el contrario, otro de los entrevistados relata que la experiencia con un asesor externo tuvo falencias y carencia de momentos para la reflexión.

“El proceso fue demasiado rápido [instauración de cambio curricular] y tal vez yo creo que faltó pensar en unas cositas, pero venía un asesor de dirección de docencia y él nos hacía avanzar y “- ahora tienen que tener esto, y esto otro, y allá y acá -”. Entonces no, yo hubiera preferido un poquitito más de reflexión, más tiempo” [Entrevistado 6].

El mismo docente agrega que el contar con un Magíster en Educación facilita sostener los cambios en el tiempo y que, actualmente, no han requerido del apoyo de asesores debido a e esto.

“No, nunca lo hemos necesitado. Ahora acá nosotros tenemos magíster, entonces no tenemos mayor problema, se hace más fácil. [Entrevistado 6].

5.7.3.2 Percepción de la facultad sobre la institucionalización de innovaciones

La percepción que tienen los docentes referente, a la Facultad de Odontología y su rol institucional para instaurar las innovaciones, puede ser positiva o negativa- En relación a esta última visión, algunos de los entrevistados indican que existe falta de preocupación por parte de la institución referente al desarrollo en el tiempo de la innovación.

“La facultad apoya, pero como que de lejos, no están pendientes de si funcionó o no la innovación y de cómo ha andado en el tiempo” [Entrevistado 4].

Otro de los entrevistados agrega que existe poca preocupación al respecto, y que los esfuerzos han sido dirigidos hacia la obtención de postgrados por parte de los docentes y hacia los alumnos de postgrado, siendo que lo que se necesita es lograr mayor motivación por parte de los docentes.

“[Respecto a la institucionalización de las innovaciones] yo creo que ha hecho muy poco [autoridad]. Se ha preocupado harto como te digo, es un logro tener tanto magíster y tener harto doctorado y muchos alumnos en postgrado también, si eso no es malo. Pero creo que, en la base de esto, en innovación, ha invertido poco, porque parte de la inversión tiene que ver con que la gente se motive, que los profes se motiven (...)” [Entrevistado 7].

5.7.4 Motivación e incentivos para sostener las prácticas pedagógicas en el tiempo

5.7.4.1 Motivación e incentivos a nivel institucional y de las autoridades para mantener las prácticas innovadoras

Las motivaciones para sostener el cambio pueden ser de distinta índole y provenir de diversos sectores. Los entrevistados reconocen que el principal estímulo por parte de las autoridades proviene de sus jefes directos y son de origen verbal.

“Siento que tengo el reconocimiento del Dr. [nombre de docente encargado de asignatura], de mi jefe, que él valora lo que hago, me lo dice” [Entrevistado 4].

El entrevistado agrega que considera que no requiere otro estímulo además de este reconocimiento.

“En realidad con eso me basta de incentivo, que él estime que lo que yo hago es necesario, que sirve” [Entrevistado 4].

Por otra parte, un grupo de entrevistados indica que los estímulos por parte de las autoridades y de la institución están dirigidos hacia el área de investigación y postgrado, por sobre lo que es docencia de pregrado.

“Como te dije, aquí se le da más importancia a otras cosas: investigación, postgrado y no a la docencia de pregrado como debería ser” [Entrevistado 7].

5.7.4.2 Motivación e incentivos a nivel de pares para mantener las prácticas innovadoras

Los pares odontólogos, según los entrevistados, muestran distintas actitudes frente a las prácticas innovadoras. Alguno de ellos realizan comentarios positivos respecto a la innovación y apoyan su desarrollo; sin embargo, por el contrario, otro grupo se mantiene indiferente.

“La realidad misma me indica que yo tengo colegas que sí, que ven en el fondo que uno trata de hacer cosas y bien. Y el resto lo ve como: que bonito, [relatan] que chori, que entretenido. Algunos te felicitan y preguntan, otros no, algunos te ayudan a seguir y otros no; pero no sé, yo creo que uno se sobrepone un poco a eso” [Entrevistado 5].





Capítulo VI. DISCUSIÓN

A partir del presente estudio, se observó elementos de la cultura organizacional que actúan sobre las distintas fases del proceso de cambio involucrado en la implementación de innovaciones curriculares.

Las tres fases descritas a continuación en la investigación sobre el proceso de cambio, se observan interrelacionadas unas con otras y nunca de manera lineal, tal como lo relata Fullan (14).

En la fase de iniciación del cambio se observa que la razón u origen de este cambio surge a partir de necesidades de los docentes provenientes de estímulos tanto externos como internos. Dentro de los motivadores externos que incitan a los docentes a realizar cambios, destaca como eje principal, en la presente investigación, la necesidad de realizar innovaciones pedagógicas a partir de la percepción de desmotivación por parte de los actuales alumnos y, como eje secundario, el lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Además, se presentaron también como elementos destacados la demanda de alinearse a las exigencias curriculares -impulsadas y sostenidas por la institución o por algún postgrado que hayan cursado- y la necesidad de adecuar el currículum a los cambios políticos, sociales y culturales del contexto actual.

Estos aspectos, en general, son coherentes y similares a lo planteado por Hannan y Silver (34). Sin embargo, en dicho estudio se presentaba como la razón principal para introducir innovaciones la necesidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos y, de modo secundario, la necesidad de adaptarse al ingreso de un mayor número de alumnos. Si bien cada cohorte de alumnos de la carrera de Odontología está conformada por un número de alumnos que es descrita como numerosa por los entrevistados, y que dificulta la implementación de ciertas innovaciones, los docentes del presente estudio no hacen referencia a este aspecto. Por otra parte, Hannan y Silver (49) hacen referencia como razón del cambio el aumentar la motivación del alumnado. Sin embargo, en contraste, en el actual estudio surgen

elementos negativos tales como la desmotivación de los alumnos, que propician la generación del cambio.

Respecto a los estímulos internos, el principal elemento que promueve la idea de innovar entre los docentes, proviene de la motivación propia de ellos como individuos por mejorar constantemente sus prácticas pedagógicas. Esto es concordante con lo planteado por Hannan y Silver (49). De esta forma, en el presente estudio se observa que los docentes que declaran idear innovaciones a partir de motivaciones internas, manifiestan un constante cuestionamiento y reflexión en su discurso sobre su quehacer como docentes. Posteriormente, esto se ve materializado en la ejecución de innovaciones en las asignaturas en las cuales se desenvuelven y en una permanencia en el tiempo de estas. A su vez, la razón de innovar en sus prácticas está fuertemente moldeada por el relato de experiencias negativas significativas en su rol de estudiante de antaño, de patrones de conductas de enseñanza considerados tradicionales, y percibidos como poco efectivos por parte de los actuales docentes. Esto último es concordante con lo señalado por Valdés (54) a nivel escolar, quien sostiene que las experiencias positivas y negativas vivenciadas por los docentes en su rol de alumno o de profesor, además de las experiencias de éxito y fracaso, actúan como marco de referencia para la acción docente de las prácticas educativas.

En el presente estudio, se detectó que la idea de innovar o de realizar cambios puede surgir a partir una necesidad impuesta por parte de los niveles superiores de la institución universitaria, como es el caso de la implementación del cambio de malla curricular y la instauración de determinados modelos educativos a nivel transversal. En este caso, la institución se encarga de sociabilizar, comunicar y capacitar a los docentes en instancias formales para ello. Sin embargo, esta capacitación es voluntaria por lo cual no todos los docentes la efectúan, existiendo docentes y disciplinas en las cuales existe un mayor interés y participación en la capacitación. Lo anterior constituye un obstáculo para la ejecución de la innovación, ya que según Fullan (14) los actores del proceso de innovación deben conocerlo para luego comprenderlo y así poder ser partícipes de este.

Por el contrario, se observó que la mayor parte de las innovaciones surgen a nivel local, desde el campo de las propias disciplinas en las cuales se desempeñan los docentes. En el caso de las ideas que surgen a nivel local, los actores que cumplen el rol de detectar la necesidad de innovar, en general son los mismos que idean la innovación, siendo principalmente los encargados de asignatura los que cumplen el rol de impulsar el cambio y, en segundo lugar, los docentes colaboradores. Dependiendo de cada disciplina, la idea es trabajada a nivel local, por el encargado de asignatura o entre los docentes con mayor afinidad dentro de la disciplina. Sin embargo, toda innovación que se desee realizar a este nivel debe contar con la validación del encargado de asignatura, quien actúa como líder dentro de la propia disciplina en la que se desempeña. El encargado de asignatura, en la mayor parte de las disciplinas, ejerce un liderazgo de tipo participativo por sobre uno de tipo impositivo. De acuerdo a esto, él será un sujeto facilitador u obstaculizador de la innovación. En otros estudios se indica una dinámica similar de trabajo, existiendo autonomía dentro de los marcos institucionales al momento de definir las innovaciones; pero, por el contrario, en otras instancias existe gran cantidad de limitaciones burocráticas que obstaculizarán la innovación (69). La relevancia de la figura del encargado de asignatura al implementar innovaciones curriculares, no se encontró como tal en otros estudios. Lo que sí se nombra es la importancia del rol de decano a nivel de educación superior (5) y de los directores a nivel de educación escolar (14).

Existe la costumbre por parte de la mayoría los docentes de comunicar, compartir y discutir la idea de innovar con la mayor cantidad de los integrantes de las disciplinas en las cuales se desempeñan, existiendo autonomía por parte de las disciplinas, en este sentido, referente a las innovaciones que se desean instaurar. Con ello predomina, en general, la toma de decisiones compartidas entre los miembros de la mayoría de las disciplinas. Esto se ve obstaculizado en ocasiones, ya que no siempre se puede realizar esta sociabilización de innovar con todos los docentes colaboradores debido a la falta de instancias para compartir esta información. La idea de innovar en general, no es comunicada a las autoridades locales, a excepción de innovaciones que involucren la necesidad de obtener autorización a nivel

institucional, como es el caso de proyectos de docencia o tesis de postgrados. En contraste con lo anterior, Kanter (6) señala que es importante en la fase de iniciación y para el éxito de ella, compartir las ideas con la mayor cantidad de personas miembros de la comunidad, para así obtener más ideas y diversas visiones al respecto. El presente estudio evidenció que este comunicar, compartir y discutir no se estaría realizando en la mayoría de los casos.

También se considera importante el compromiso de los pares en la etapa de iniciación, los cuales acostumbran a apoyar las innovaciones, con una reacción favorable. Estos docentes que se demuestran comprometidos con el cambio se caracterizan por estar motivados con la docencia. Los sectores que se muestran a favor del cambio tienden a ser docentes de los grupos etarios de menor edad, quienes son descritos como más flexibles y con menor temor al cambio. Por el contrario, los que rechazan la idea de cambio pertenecen a los sectores de docentes que son descritos como pertenecientes a un grupo etario de mayor edad y que presentan menor formación pedagógica. Estos últimos mantienen las ideas de prácticas tradicionales de enseñanza. Los motivos de la falta de compromiso radican en elementos dependientes de las características propias de la idiosincrasia de cierto grupo de docentes, que se caracterizan por la falta de resiliencia, temor al cambio, a lo desconocido y a la crítica, y a la mantención de relaciones tradicionales de jerarquía dentro de las disciplinas. Hannan y Silver (5) describen la motivación por la docencia como característica de los docentes innovadores, lo cual concuerda con el presente estudio. Ríos (52) describe como rasgos distintivos de estos docentes las características de persistencia, autonomía y orden, lo cual si bien no fue descrito por los entrevistados se contrapone a las características de los docentes que rechazan la innovación.

Tras surgir la idea de innovar, esta es precedida por una segunda fase, la de implementación. Toda innovación es diseñada, desarrollada y llevada a cabo de acuerdo a los programas de asignaturas preestablecidos, los cuales presentan una estructuración y lineamientos amplios y no específicos, lo cual permite flexibilizar el Syllabus y, hasta cierto grado, la incorporación de innovaciones dentro de éste. Las

innovaciones impuestas por la institución son diseñadas y desarrolladas, en general, no por los reales ejecutores de estas innovaciones, sino por las autoridades, líderes, asesores u otros miembros de la institución. Al momento de implementarlas, los docentes deben ceñirse a los lineamientos entregados por la institución, sin existir una adecuada claridad respecto a su ejecución. Esta es una de las mayores deficiencias observadas por Díaz (46), quien señala que debe existir un acompañamiento hacia el docente en esta etapa.

Distinto es el caso de las innovaciones ideadas a nivel local, dentro de cada disciplina, en la cual el diseño, desarrollo y ejecución es llevada a cabo por los propios actores del proceso, docentes colaboradores y encargado de asignatura, este último, ejerciendo el rol de líder en muchas de ellas. De este modo existe una mayor flexibilidad en su implementación, lo que permite la toma de decisiones de manera compartida entre los miembros partícipes de la innovación. Corman y Bonciu (69) sostienen que debiese existir plena autonomía y políticas de descentralización que permitan una mayor flexibilidad por parte de la institución hacia sus docentes, lo cual se manifiesta en las innovaciones implementadas que surgen a nivel local. Por el contrario, esto no sucede con las innovaciones impuestas por la institución.

Una de las falencias detectadas es la costumbre entre los docentes de evaluar en general de modo informal la innovación, realizándose en pocas instancias una evaluación formal de estas. Este aspecto es identificado como necesario por los participantes, quienes justifican la deficiencia debido a la falta de tiempo para esta actividad, ya sea porque un gran porcentaje de su contrato de trabajo se ocupa en docencia directa, o bien porque no hay compatibilidad o coincidencia de horarios entre los docentes de la asignatura. Este aspecto es difícil de contrastar con los estudios existentes, ya que para proveer de evidencia empírica respecto a la implementación de una determinada innovación curricular, esta debió ser sometida a evaluación.

Otro elemento clave descrito, al igual que lo señalado en la etapa de iniciación, es contar con líderes comprometidos con las innovaciones y que permitan la autonomía de los docentes para la ejecución de estas.

Respecto a las innovaciones impuestas por la institución, esta se hace cargo de realizar la difusión de su gestión. La institución se encarga de comunicar la propuesta de la innovación a los miembros de la comunidad, sin tener injerencia estos últimos sobre la innovación impuesta. Sin embargo, esta difusión no ha sido suficiente, clara ni efectiva, ya que existe desinformación al respecto por parte de los docentes. Esta situación es atribuible, según los docentes, al propio desconocimiento sobre la innovación, por parte de las autoridades quienes son las encargadas de informar al respecto. Esta problemática de desconocimiento por parte de los docentes para realizar el cambio no es un problema local solamente, sino que se ha vivenciado en otras instituciones según el relato de Valdés (54). Este autor postula que es el desconocimiento el que influye y origina la actitud de rechazo que asumen los docentes frente a los nuevos modelos educativos. En este sentido Fullan (14) sostiene que la comprensión de la razón del cambio conlleva a la aceptación de este cambio como nueva pauta cultural.

Las innovaciones ideadas y llevadas a cabo a nivel local de asignatura son difundidas para su planificación e implementación de manera formal e informal dentro de la propia asignatura, participando los docentes integrantes de ella en la toma de decisiones. La difusión de estas innovaciones entre pares académicos de otras asignaturas se da, generalmente, en instancias informales y en ocasiones formales como en congresos o jornadas de educación. Las autoridades de la facultad o institución, en general, no son informadas al respecto. Las instancias de comunicación, en las que se presenta una retroalimentación por parte de los pares y de los propios alumnos, es considerada un elemento presente, clave y valorado por los docentes, con un fuerte componente emocional, que permite introducir mejoras continuas en las innovaciones.

La colaboración entre los miembros del equipo es un elemento que se manifiesta por sobre la implementación autónoma y la no colaboración entre los docentes. En general, los docentes tienden a adoptar las costumbres que manifiestan la mayor parte de los docentes que conforman la disciplina. Existen, sin embargo, docentes que tienden a adoptar actitudes poco colaborativas, atribuibles a su desmotivación por la docencia, indolencia, falta de incentivos económicos o por rechazo hacia el docente que está a cargo de la innovación. Esta actitud, en la mayoría de los casos, se manifiesta por parte de docentes de un rango etario de mayor edad.

La capacitación docente es el elemento más relevante de la cultura institucional presente en la etapa de implementación, y es considerada como necesaria y uno de los elementos que de no estar presente ocasiona el fracaso de la innovación, o la perpetuación de las prácticas tradicionales. Se observa una cultura de capacitación institucional, la cual da origen a que los docentes se capaciten a nivel pedagógico y disciplinar. La capacitación pedagógica que realizan los docentes, en general, es impuesta por los líderes locales, a diferencia de la capacitación disciplinar que es realizada voluntariamente por docentes. Dependiendo de las características propias de los individuos - y de aspectos motivacionales de los docentes que se capacitan en el área pedagógica - son los resultados que estas capacitaciones han tenido en sus prácticas docentes. En la mayoría de los casos, la capacitación en docencia ha estimulado y facilitado la implementación del cambio de malla curricular y de innovaciones de manera adecuada. Esto es concordante con lo planteado por Valdés (54) y Gairín (21) en el sentido de que todo cambio involucra un proceso de aprendizaje, en el que se requiere de un bagaje de conocimiento para construir el sentido educativo de la innovación por parte del docente. Los docentes participantes del estudio realizaron un magíster en el área de educación, con lo cual tras vivenciar otras formas de enseñanzas distintas a las tradicionales lograron un cambio en sus concepciones en relación a la docencia. Esto según Valdés (54) es determinante para lograr un cambio en la conciencia de estos sujetos y, con ello, la posibilidad de construcción de nuevos significados en su quehacer docente que se manifiestan a través de un cambio en sus actuar docente. En el presente estudio se observó que en disciplinas en las cuales existe

un mayor número de docentes con capacitación a nivel de postgrado en educación, o cuyo encargado de asignatura posea este tipo de capacitación, existe una mayor implementación de innovaciones pedagógicas. En contraste con las disciplinas con una menor cantidad de docentes con capacitación o cuyo encargado de asignatura no posea capacitación pedagógica a nivel de postgrado.

Otro de los elementos de la cultura organizacional que están presentes es el apoyo institucional que se otorga a los docentes para favorecer, facilitar y otorgar recursos para la capacitación e implementación de innovaciones pedagógicas. El elemento más valorado por los docentes es de tipo afectivo y radica en la confianza que deposita la institución en ellos. Se considera que la mayor carencia existente, y que obstaculiza la implementación de innovaciones, es la disponibilidad del recurso tiempo dentro de sus jornadas laborales. La falta de tiempo es una de las mayores dificultades observadas y percibidas en el caso de los docentes contratados por jornadas parciales, lo cual no se observa en los docentes de tiempo completo o con contrato por 33 horas. Esto se asemeja, en parte a lo encontrado por Ríos y Valdés, (52,54) en estudios a nivel de educación superior, sin embargo no se especifica el tipo de contrato que tienen dichos docentes; por el contrario, este elemento no es percibido como deficiente en otros estudios (5,7).

Elementos como motivación e incentivos involucrados en la implementación de innovaciones curriculares por parte de la institución, no son considerados como relevantes dentro de este contexto ya que, principalmente, estos incentivos van orientados hacia el área de investigación y hacia la docencia de postgrado y no de pregrado. La poca valoración otorgada a la docencia de pregrado en comparación con la de investigación se encontró en los estudios de Hannan y Silver (5) y Montero et al. (60). Esta minusvaloración ha generado, como consecuencia, que existan grupos de docentes cuyas actividades de innovación estén enfocadas sólo en el postgrado. La institución, a su vez, no toma medidas correctivas hacia los docentes que no implementan innovaciones en pregrado.

Se observa que el compromiso por implementar innovaciones en un grupo determinado de docentes, no se debe a motivaciones o incentivos institucionales, sino que a características propias o volitivas de estos académicos como la motivación y vocación por la docencia. Este comportamiento ha sido reafirmado en otros estudios (5,52). A su vez, esta característica se manifiesta en mayor medida en docentes con formación pedagógica. Por el contrario, la cultura de no innovar se manifiesta por parte de docentes estereotipados de tradicionales, de mayor rango etario y sin formación pedagógica.

Un aspecto interesante a destacar es que, al momento de implementar innovaciones, los docentes reticentes a su implementación tienden a adoptar el comportamiento del resto del grupo. Con este proceder prima la cultura de la innovación dentro de las subculturas que movilizan el cambio. Este fenómeno de adopción de comportamiento es también descrito por Bordieu (62), en donde por el contrario, si dentro de la subcultura su mayoría es opositora a la innovación, esta generalmente no se llevará a cabo.

La institucionalización es la meta final de toda innovación. En este sentido se observa que no todas las innovaciones logran culminar en esta etapa. De este modo, tiene gran influencia la presencia de capacitación pedagógica por parte de los docentes y el apoyo que otorga la institución y los líderes a los docentes que desean innovar.

El conocimiento respecto a la institucionalización de las innovaciones, a los cambios realizados y perpetuados, en general son conocidos a nivel local de cada asignatura, y en ocasiones con pares de otras áreas siendo poco frecuente que estas innovaciones lleguen a dominio de las autoridades. En esta etapa se percibe como clave y facilitador del proceso, un liderazgo con una predisposición favorable y que apoye el cambio. Este aspecto es descrito por Fullan (14), quien también considera que es importante en las otras dos etapas del proceso de cambio.

Una de las falencias descritas es que, generalmente, no hay un acompañamiento por parte de asesores en esta fase de institucionalización, por lo cual los esfuerzos

por sostener adecuadamente la innovación en el tiempo se ven mermados cuando los docentes no tienen capacitación pedagógica. Por el contrario, se observa entre los docentes con capacitación pedagógica la mantención y mejoramiento de las innovaciones en el tiempo, sobre todo en los docentes que, además, están motivados con la docencia. Díaz-Barriga (46) plantea la necesidad de acompañamiento de asesores competentes y de capacitación por parte de los docentes implementadores de innovaciones.

Al igual que en las fases anteriores, es determinante quien cumple el rol de encargado de cada asignatura y si posee o no formación pedagógica, siendo su accionar fundamental porque puede ser un facilitador u obstaculizador de esta fase que involucra sostener el cambio en el tiempo.

Se observa, además, al igual que en la etapa de implementación, que son las características propias de cada docente, así como los aspectos motivacionales y de vocación docente los que favorecen la permanencia en el tiempo de las innovaciones.

Existen disciplinas en la cuales se observa una cultura de innovación y otras en las que se perpetúan las prácticas tradicionales, observándose la existencia de subculturas dentro de la facultad, lo cual es concordante con lo descrito por Fullan y Hargreaves (11). Se observa que en las subculturas innovadoras existen ciertos elementos en común en relación a los docentes que lo conforman; estos académicos son descritos como altamente motivados, con vocación docente y formación pedagógica. Además, se observa que el docente que es asignado con el rol de encargado de asignatura debería contar con estas características y ser un impulsor del cambio, actuando como líder y promoviendo una cultura que favorezca la innovación dentro de su disciplina.

La motivación es descrita como componente esencial y fundamental para llevar a cabo cualquiera de las etapas de cambio implicadas en la implementación de innovaciones curriculares. Con su presencia, los docentes son capaces de

sobreponerse a elementos de la cultura institucional considerados como obstaculizadores, lo cual es coincidente con lo descrito por Fullan (14).

A partir de los antecedentes expuestos, se propone fomentar culturas organizacionales que desarrollen la motivación intrínseca entre sus integrantes, para que con ello estos docentes se comprometan y hagan que sus prácticas docentes sean significativas y logren adaptarse a los cambios que implica el instaurar de manera adecuada las innovaciones curriculares.



CONCLUSIONES



Capítulo VII. CONCLUSIONES

Finalizada esta investigación fue posible identificar elementos de la cultura organizacional presentes en la implementación de innovaciones curriculares en la carrera de Odontología. A través del análisis de contenido, se identificaron siete ejes principales que permitieron describir el cambio que conlleva la implementación de las innovaciones dentro del currículum: (1) Génesis del cambio, (2) Recepción de los docentes frente a la idea de introducir innovaciones curriculares, (3) Gestión de la fase de implementación del cambio (4) Elementos de la cultura organizacional presentes en la fase de implementación del cambio, (5) Variables docentes respecto al cambio, (6) Institucionalización del cambio, (7) Elementos de la cultura organizacional que influyen en la institucionalización del cambio.

Los resultados de la investigación permiten concluir que la Facultad de Odontología, administrativamente, se encuentra dividida en varios departamentos, cada uno conformado por una serie de disciplinas o áreas del conocimiento, constituyendo cada una de estas una subcultura en sí. Hay subculturas en las cuales prima la promoción de la implementación de innovaciones curriculares y otras en que, por el contrario, se comportan de manera pasiva frente a estos intentos de innovación. Administrativamente y culturalmente se describe y se observó una estructura jerárquica dentro de la institución, en la cual los docentes tienen cargos asignados con distintos grados de poder y responsabilidad. Estos académicos, dependiendo de su cargo, tienen un superior jerárquico a quien responden.

Las innovaciones curriculares surgen como una necesidad impuesta por parte de la institución o, por el contrario, de parte de los propios docentes. Cuando la idea de innovar nace de parte de los docentes, surge principalmente a partir de motivaciones personales. Llama la atención el componente afectivo a partir de estímulos negativos, que provienen de la desmotivación por parte del alumnado o de experiencias propias de los docentes, a partir del cual surge la reflexión de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes y la necesidad de realizar cambios a partir de esto. Este resultado fue inesperado ya que en otros estudios los

estímulos que priman el cambio son de carácter positivo principalmente, lo cual podría responder a que el presente estudio está limitado a una cultura diferente a la de otros estudios.

Para el caso de la implementación de innovaciones que fueron impuestas por la institución, estas se llevaron a cabo con mayor facilidad cuando fueron comunicadas a los docentes y estos, a su vez, recibieron capacitación para su implementación. Con esto se estableció una dinámica importante de comunicación y una cultura de capacitación entre los docentes.

Para lograr implementar innovaciones a nivel local de las disciplinas, y que estas perduren en el tiempo, es clave el docente que cumple el rol de encargado de asignatura, ya que este académico ejercerá un liderazgo dentro de cada asignatura que será determinante y facilitará u obstaculizará la innovación. Este resultado fue inesperado dentro de la investigación, ya que otros estudios sindicaron como relevante el rol de la decanatura a nivel de instituciones de educación superior o el rol de los directores a nivel de educación escolar.

En referencia al rol de encargado de asignatura, es fundamental que quien cumple dicho rol tenga capacitación pedagógica y, además, ciertas características como vocación docente y motivación intrínseca. Estas características son observadas y descritas como necesarias, además, para todos los docentes que se involucraron y participaron activamente en todas las fases del cambio de la implementación de innovaciones.

El apoyo institucional también es considerado como relevante para ejecutar de manera adecuada las innovaciones. Los docentes, además, aprecian el valor de la confianza que les brinda la institución y sus autoridades al otorgarle autonomía a los docentes para la ejecución de las innovaciones.

Dentro de las falencias observadas en la etapa de implementación, se puede mencionar la escasa evaluación formal que se hizo de las innovaciones pedagógicas, producto del escaso tiempo pedagógico disponible de parte de los

docentes y la falta de comunicación desde los líderes hacía los docentes o entre los docentes. Otro de los problemas detectados fue la falta de continuidad o de permanencia en el tiempo de varias de las innovaciones, no lográndose la institucionalización de estas. Cabe destacar que uno de los problemas mayormente citado hace referencia al escaso tiempo para el desarrollo, gestión y evaluación de la innovación, elemento descrito por docentes con contrato de 22 horas.

En base al presente estudio es posible afirmar que para toda innovación que se desea implementar, su éxito dependerá si prima o no la cultura de la innovación en cada disciplina, y de las características propias del encargado de la asignatura y de los docentes que la conforman.

Cabe destacar que son los elementos de vocación docente y motivación intrínseca propios de cada docente, lo que determinara el éxito (o fracaso) al implementar innovaciones y que estas permanezcan en el tiempo. Si bien los diversos elementos de la cultura institucional están presentes en mayor o menor medida, son relevantes los factores volitivos del docente.

Estos resultados resultaron sumamente útiles, ya que a nivel teórico permitieron describir el proceso de ejecución de innovaciones pedagógicas, identificar elementos que obstaculizan y favorecen los procesos de innovación, sobretodo a la luz de la escasa literatura internacional existente en este campo y en el área de la salud.

Los resultados del estudio, a nivel práctico pueden ser de utilidad para las carreras de odontología, del área de la salud, así como también para otras áreas. En base a los resultados se podría orientar la contratación de docentes universitarios con un perfil que presente vocación docente y motivación intrínseca: características que promueven la innovación curricular. Se sugiere, además, implementar procesos de monitoreo de las innovaciones implementadas.

También surge la necesidad de que la institución cuente con políticas que establezcan igualdad de importancia para ascensos y promoción entre las

actividades de docencia y de investigación para así motivar a los docentes a realizar actividades de innovación docente.

A partir de los resultados, se podrá intervenir e introducir mejoras en los elementos de la cultura organizacional detectados como debilidades. Además, será posible fortalecer los ámbitos motivacionales y de liderazgo para que operan de manera adecuada.

Queda de manifiesto en el presente estudio que existen culturas organizacionales que promueven la innovación y otras que no lo hacen, siendo clave los docentes que la conforman. Cambiar la visión de los docentes, hacerlos reflexionar hacia su propia docencia y las prácticas de enseñanza–aprendizaje que estos profesaban a consecuencia de haber cursado un programa de magíster en educación médica, sería un aspecto relevante para impulsar los cambios que conlleva la implementación de innovaciones. Así, para realizar cualquier proceso de innovación, este se debe conocer, otorgándole un significado y sentido de aceptación al cambio para poder luego realizarlo.

Es importante considerar las limitaciones que tuvo el estudio, ya que una cultura institucional puede diferir de otra en cuanto a los hallazgos encontrados. Los resultados descritos obedecen a la realidad particular de los docentes que fueron objeto de estudio, y se desconoce cómo se desarrollaría el fenómeno en otros contextos universitarios o en otras carreras del área de la salud.

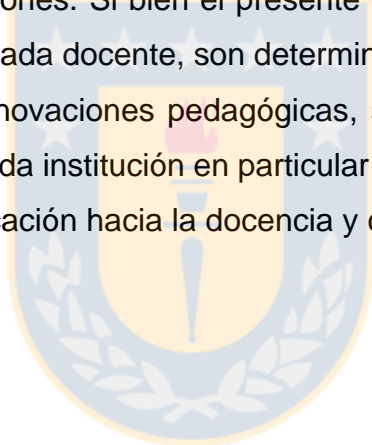
Al proyectar los resultados obtenidos, sería de interés para futuras líneas de investigación indagar en profundidad y analizar las causas reales que determinaron el cese de ciertas innovaciones pedagógicas en la institución (casos clínicos, OSCE, plataformas virtuales, etc.), para así intervenir a favor de la re-implementación de algunas de ellas.

Siguiendo con lo anterior, también sería relevante para otra línea de investigación realizar el estudio en docentes sin formación pedagógica, para contrastar ambas visiones. Asimismo, sería de interés el extender la investigación a otras Facultades

de Odontología, así como a otras carreras tanto dentro como fuera de la misma institución. De este modo, se podría disponer de otra perspectiva del mismo fenómeno y determinar elementos en común o disímiles entre ellas. Además, se puede complementar con un estudio de tipo cuantitativo.

Un aspecto de suma importancia a indagar en profundidad sería el saber que sucede con los docentes que se muestran reacios a implementar innovaciones curriculares, cuales son los motivos de este proceder y por qué razón muchos de ellos se han desencantado con la docencia, tal como lo describen los entrevistados.

Finalmente, otro elemento de interés para estudios posteriores es comprender el verdadero rol de la vocación docente y de la motivación intrínseca en la implementación de innovaciones. Si bien el presente estudio determinó que estos dos elementos, propios de cada docente, son determinantes para llevar a cabo con éxito la ejecución de las innovaciones pedagógicas, sería relevante indagar si la cultura organizacional de cada institución en particular es capaz de crear, modificar o moldear docentes con vocación hacia la docencia y con motivación intrínseca.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Castillo M, Hawes G, Castillo S. Cambio educativo en las Facultades de Medicina. *Rev Med Chile*. 2014;142(8):1056–60.
2. Kassebaum D, Tedesco L. The 21st-century dental curriculum: a framework for understanding current models. *J Dent Educ*. 2017;81(8):13–21.
3. Manogue M, Mcloughlin J, Christersson C, Delap E, Lindh C, Schoonheim-Klein M, et al. Curriculum structure, content, learning and assessment in European undergraduate dental education - update 2010. *Eur J Dent Educ*. 2011;15(3):133–41.
4. Vergara C, Zaror C. Proceso de enseñanza-aprendizaje en la clínica odontológica. Aspectos teóricos. *Rev Educ Ciencias Salud*. 2008;5(1):6–11.
5. Hannan A, Silver H. *Innovating in higher education: teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: SRHE and Open University Press; 2000. 192 p.
6. Kanter RM. When a thousand flowers bloom: structural, collective, and social conditions for innovation in organizations. In: *Knowledge Management and Organisational Design*. Boston: Butterworth-Heinemann; 1996. p. 93–131.
7. Zhu C, Engels N. Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educ Manag Adm Leadersh*. 2014;42(1):136–58.
8. Simsek H, Louis K. Organizational change as paradigm shift. *J Higher Educ*. 1994;65(6):670–95.
9. Stevens R. Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teach Teach Educ*. 2004;20(4):389–96.
10. Margalef L, Arenas A. ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspect Educ*. 2006;47:13–31.
11. Fullan M, Hargreaves A. *What's worth fighting for? Working together for your school*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement;

1991. 111 p.
12. Zhu C. Organisational culture and technology-enhanced innovation in higher education. *Technol Pedagog Educ.* 2015;24(1):65–79.
 13. Maslowski R. School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. *Culture. Endschede: Twente University Press; 2001. 220 p.*
 14. Fullan M. *The new meaning of educational change.* 5^a. New York: Teachers College Press; 2015. 298 p.
 15. Devos G, Bouckenoghe D, Engels N, Hotton G, Aelterman A. An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *J Educ Adm.* 2007;45(1):33–61.
 16. Schein EH. *Organizational culture and leadership.* 3^a. San Francisco: Jossey Bass; 2004. 437 p.
 17. Ahmed PK. Culture and climate for innovation. *Eur J Innov Manag.* 1998;1(1):30–43.
 18. Zhu C, Devos G, Li Y. Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Educ Rev.* 2011;12(2):319–28.
 19. Towndrow P, Silver R, Albright J. Setting expectations for educational innovations. *J Educ Chang.* 2010;11(4):425–55.
 20. Hurley RF, Hult GTM. Innovation, market orientation, and organizational learning: An integration and empirical examination. *J Mark.* 1998;62(3):42–54.
 21. Gairín J. Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar.* 2000;27:31–85.
 22. Boerboom T, Dolmans D, Muijtjens A, Jaarsma A, Van Beukelen P, Scherpbier A. Does a faculty development programme improve teachers' perceived competence in different teacher roles? *Med Teach.* 2009;31(11):1030–1.
 23. Mcleod P, Steinert Y. Twelve tips for curriculum renewal. *Med Teach.*

- 2015;37(3):232–8.
24. Bland C, Starnaman S, Wersal L, Moorhead-Rosenberg L, Zonia S, Henry R. Curricular change in medical schools: How to succeed. *Acad Med.* 2000;75(6):575–94.
 25. Hendricson W, Anderson E, Andrieu S, Chadwick D, Cole J, George M, et al. Does faculty development enhance teaching effectiveness? *J Dent Educ.* 2007;71(12):1513–33.
 26. Díaz C, Chiang M, Ortiz M, Solar M. *Conceptos Fundamentales Para la Docencia Universitaria. 1ª.* Concepción: Universidad de Concepción; 2012. 135 p.
 27. Serrano C. Diagnóstico de clima educacional, carrera de odontología, Universidad de Concepción. *Rev Educ Ciencias Salud.* 2012;9(1):43–9.
 28. Miles S, Swift L, Leinster S. The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM): A review of its adoption and use. *Med Teach.* 2012;34(9):620–34.
 29. Licari F. Faculty development to support curriculum change and ensure the future vitality of dental education. *J Dent Educ.* 2007;71(12):1509–12.
 30. Anderson N, King N. Managing innovation in organisations. *Leadersh Organ Dev J.* 1991;12(4):17–21.
 31. Taplay K, Jack S, Baxter P, Eva K, Martin L. Organizational culture shapes the adoption and incorporation of simulation into nursing curricula: a grounded theory study. *Nurs Res Pract.* 2014;1–12.
 32. Ross R, Fineberg H. *Innovators in physician education: the process and pattern of reform in north american medical schools.* New York: Springer Publishing; 1996.
 33. Santos M. *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. 2ª.* Madrid: Ediciones Akal, S.A.; 1998. 57 p.
 34. Grundy S. *Producto o praxis del currículum. 3ª ed.* Madrid: Morata; 1987.

35. Stenhouse L. Investigación y desarrollo del currículum. 3ª. Madrid: Morata; 1991. 320 p.
36. Coll C, Martín E. Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos , competencias y estándares. In: II reunión del comité intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile; 2006.
37. Habermas J. Knowledge and human interests: a general perspective. In: Knowledge and human interests trans by Jeremy J Shapiro. Boston: Beacon Press; 1971. p. 301–49.
38. De Garay A. Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. Universidades. 2008;58(37):17–36.
39. Pey R, Chauriye S. Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000-2010. Santiago; 2010.
40. González E, Herrera R, Zurita R, Zúñiga M, Poblete Á, Vega A, et al. Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad de la educación superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo, editor. Santiago; 2008.
41. Harden R, Crosby J. AMEE Guide No 20 : The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. Med Teach. 2000;22(4):334–47.
42. Woolley S, Emanuel C, Koshy B. A pilot study of the use and perceived utility of a scale to assess clinical dental teaching within a UK dental school restorative department. Eur J Dent Educ. 2009;13(2):73–9.
43. Magno C, Sembrano J. The Role of Teacher Efficacy and Characteristics on Teaching Effectiveness, Performance, and Use of Learner-Centered Practices. AsiaPacific Educ Res. 2007;16(1):73–90.
44. Mckeown M. The truth about innovation. Pearson Prentice Hall; 2008.
45. Cohen D, Ball D. Educational innovation and the problem of scale. In: Scale-up in Education: Ideas and Principles. Plymouth: Rowman and Littlefield;

2007. p. 19–36.
46. Díaz-Barriga Arceo F. Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Rev Iberoam Educ Super.* 2010;1(1):37–57.
 47. Zhu C, Valcke M, Schellens T. A cross-cultural study of teacher perspectives on teacher roles and adoption of online collaborative learning in higher education. *Eur J Teach Educ.* 2010;33(2):147–65.
 48. Van Eekelen I, Vermunt J, Boshuizen H. Exploring teachers' will to learn. *Teach Teach Educ.* 2006;22(4):408–23.
 49. Hannan A, English S, Silver H. Why innovate? Some preliminary findings from a research project on “innovations in teaching and learning in higher education.” *Stud High Educ.* 1999;24(3):279–89.
 50. Hannan A. Innovating in higher education: Contexts for change in learning technology. *Br J Educ Technol.* 2005;36(6):975–85.
 51. Black J, Gregersen H. *It Starts with one: changing individuals changes organizations.* New Jersey: Pearson Education Inc; 2014. 201 p.
 52. Ríos D. Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Rev Latinoam Estud Educ.* 2004;34(2):95–112.
 53. Hasanefendic S, Birkholz J, Horta H, Van der Sijde P. Individuals in action: bringing about innovation in higher education. *Eur J High Educ.* 2017;7(2):101–19.
 54. Valdés G. Depósitos de sentido educativo y los procesos de negociación del docente universitario frente a las reformas curriculares de una IES. *Sinética.* 2013;41:2–17.
 55. Huberman M, Miles M. *Innovation up close.* New York: Plenum Press; 1984. 310 p.
 56. Hargreaves A, Fink D. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia , difusión y continuidad en el tiempo. *Rev Educ.* 2006;339:43–58.

57. Zhao Y, Pugh K, Sheldon S, Byers JL. Conditions for classroom technology innovations. *Teach Coll Rec.* 2002;104(3):482–515.
58. Scarbecz M, Russell CK, Shreve RG, Robinson MM, Scheid CR. Faculty development to improve teaching at a health sciences center: a needs assessment. *J Dent Educ.* 2011;75(2):145–59.
59. Sunal DW, Hodges J, Sunal CS, Whitaker KW. Teaching science in higher education : Faculty professional development and barriers to change. *Sch Sci Math.* 2001;101(5):246–57.
60. Montero L, Triviño X, Sirhan M, Moore P, Leiva L. Barreras para la formación en docencia de los profesores de medicina: una aproximación cualitativa. *Rev Med Chil.* 2012;140(6):695–702.
61. Lund DB. Organizational culture and job satisfaction. *J Bus Ind Mark.* 2003;18(3):219–36.
62. Bourdieu P, Passeron J-C. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 2ª ed. Ciudad de Méjico: Laia S.A.; 1996. 287 p.
63. Bourdieu P. Homo academicus. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.; 2008. 320 p.
64. Kezar A, Eckel PD. The effect of institutional culture on change strategies in higher education. *J Higher Educ.* 2002;73(4):435–60.
65. Adamy P, Heinecke W. The influence of organizational culture on technology integration in teacher education. *J Technol Teach Educ.* 2005;13(2):233–55.
66. Keup J, Astin H, Lindholm J, Walker A. Organizational culture and institutional transformation. In: *Transforming institutions: Context and process.* Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA; 2001.
67. Flores MA. The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *Int J Leadersh Educ.* 2004;7(4):297–318.
68. Vogliotti A, Macchiarola V. Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. In *Argentina: Universidad Nacional de San Luis - Congreso Latinoamericano de Educación Superior;* 2003.

69. Corman A, Bonciu C. Organizational culture in higher education: learning from the best. *Eur J Soc Sci Educ Res.* 2016;6(1):135–45.
70. Hoy WK, Tarter CJ, Kottkamp RB. *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate.* Beverly Hills, CA: Sage; 1991. 1-173 p.
71. Fullan M. *Leading in a culture of change. Leading in a Culture of Change.* San Francisco: Jossey-Bass; 2001. 172 p.
72. Behar-Horenstein LS, Childs GS, Graff RA. Observation and assessment of faculty development learning outcomes. *J Dent Educ.* 2010;74(11):1245–54.
73. Steinert Y. Perspectives on faculty development: aiming for 6/6 by 2020. *Perspect Med Educ.* 2012;1(1):31–42.
74. Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, Spencer J, Gelula M, et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Med Teach.* 2006;28(6):497–526.
75. Triviño X, Sirhan M, Moore P, Montero L. Impacto de un programa de formación en docencia en una escuela de medicina. *Rev Med Chil.* 2011;139(11):1508–15.
76. Moore P, Montero L, Triviño X, Sirhan M, Leiva L. Logros más allá de los objetivos: evaluación cualitativa de un programa de formación en educación médica. *Rev Med Chil.* 2014;142(3):336–43.
77. Knight AM, Carrese J a., Wright SM. Qualitative assessment of the long-term impact of a faculty development programme in teaching skills. *Med Educ.* 2007;41(6):592–600.
78. McAndrew M, Pierre GC. Using multiple measures to evaluate a dental faculty development program. *Eur J Dent Educ.* 2013;17(1):1–9.
79. Cole K, Barker R, Kolodner K, Williamson P, Wright S, Kern D. Faculty development in teaching skills: an intensive longitudinal model. *Acad Med.* 2004;79(5):469–80.
80. Knight A, Cole K, Kern D, Barker R, Kolodner K, Wright S. Long-term follow-

up of a longitudinal faculty development program in teaching skills. *J Gen Intern Med.* 2005;20(8):721–5.

81. Møystad a., Lycke KH, Barkvoll T a., Lauvås P. Faculty development for clinical teachers in dental education. *Eur J Dent Educ.* 2015;19(3):149–55.
82. Medina Moya JL. Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico. In: *Deseo de cuidar y voluntad de poder La enseñanza de la enfermería.* Publicaciones de la Universidad de Barcelona; 2006.
83. Rodríguez Gómez G, Gil Flores J, García Jiménez E. Metodología de la investigación cualitativa. 2ª. Aljibe, editor. Málaga; 1999. 378 p.
84. Krippendorf K. Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Paidós, editor. Barcelona; 1997.
85. Bardín L. Análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal; 1986.
86. Berelson B. Content Analysis: Handbook of social psychology. In New York: Lindzey; 1967.





ANEXO 1: PAUTA DE ENTREVISTA

Introducción: El objetivo de esta investigación es describir los elementos de la cultura organizacional que influyen en la implementación de innovaciones curriculares. Las preguntas que te voy a hacer a continuación tienen que ver, están orientadas a esto. En esta entrevista indagaremos “desde tu experiencia” en torno a innovaciones curriculares, considerando aquellas innovaciones que tú hayas desarrollado y aquellas en que hayas participado.

La cultura organizacional se define como un conjunto de filosofías, ideologías, valores, suposiciones, creencias, expectativas, actitudes costumbres y normas compartidas por los integrantes de una institución... en este caso la facultad.

Para poder entender cómo fue la experiencia, voy a hacer una serie de preguntas guiándome por un teórico, que es Michael Fullan, que establece que hay tres fases de cambio: **iniciación, implementación e institucionalización**. Como la innovación es un cambio, nos guiaremos por estas tres fases.

INICIACIÓN: la iniciación es la primera fase de la innovación curricular y es, básicamente, la generación de la idea de innovar, de generar un cambio (es sólo la idea; no involucra la planificación propiamente tal de la implementación). En este contexto, me interesa saber lo siguiente:

| Objetivo específico | Sub-temática | Preguntas tipo |
|--|--|---|
| Describir los elementos de la cultura organizacional que influyen en la iniciación del proceso de innovación curricular | Necesidad de generar una innovación curricular | ¿Qué originó la necesidad de introducir un cambio? ¿Por qué fue necesario innovar? ¿Qué tan importante es la necesidad de innovar en la institución? |
| | Detección de la necesidad de innovar | ¿Quién detectó esta necesidad/De quién fue la idea de innovar? |
| | Toma de decisiones en la innovación curricular | ¿Qué hiciste (el sujeto) con esa idea? ¿A quién se la presentaste? ¿Qué ocurrió luego? ¿Quién tomó la decisión final de innovar? ¿De qué modo participaron otras personas en esta decisión? ¿Cómo se comunicó esta decisión al resto de la institución? El caso que tú me cuentas es una innovación que se originó de “arriba hacia abajo/abajo hacia arriba”: ¿has visto innovaciones que se hayan originado en el sentido opuesto? (ejemplo: currículum) |

| | | |
|--|--|--|
| | Definición y difusión de objetivos de la innovación | ¿Cuáles fueron los objetivos de la innovación? ¿Conocían todos (las personas, colegas) estos objetivos? ¿Cómo se hizo para que todos conocieran estos objetivos? ¿Se preocuparon por que todos comprendieran los objetivos/la idea de la innovación? ¿En qué lo viste? |
| | Compromiso de los miembros con la innovación | ¿Crees tú que todos se comprometieron con la innovación? ¿Por qué? ¿Qué hizo la institución para comprometerlos? En general, ¿los docentes se comprometen con los procesos de innovación? ¿En qué lo observa? Y por ejemplo, de tu disciplina, ¿cuantos colegas trabajan contigo...y de ellos con cuantos cuentas que te van a ayudar y a comprometerse con la innovación? ¿Qué caracteriza a los docentes comprometidos? ¿y a los que no? ¿Por qué crees que pasa esto? |
| | Valoración de la etapa general (centrarse en lo más relevante desde la perspectiva del entrevistado, en relación a esta etapa) | ¿Qué elementos de la cultura de la facultad facilitaron la iniciación de la innovación?(por ejemplo: tenemos el apoyo para realizar lo que queremos...las autoridades confían en uno; existe apoyo económico, tiempo) ¿Qué elementos de la cultura de la facultad dificultaron la iniciación de la innovación? (ej. programa poco flexible en que no se pueden hacer cambios) |

IMPLEMENTACIÓN: la segunda fase propuesta por Michael Fullan, se llama implementación y es aquella fase en la cual se planifica la implementación propiamente tal y se lleva a cabo. Aquí es cuando la idea se convierte en acción y uno se sienta a planificar todo el proceso y después uno lo lleva a cabo. En este contexto, se originan las siguientes preguntas:

| Objetivo específico | Sub-temática | Preguntas tipo |
|---|---|--|
| Describir los elementos de la cultura organizacional que influyen en la implementación | Planificación de la implementación de innovación curricular | ¿Cómo se planificó la “puesta en marcha” de la innovación? ¿Quiénes participaron del proceso? ¿Se difundió esta planificación con otras personas? ¿Cómo? |
| | Motivación e incentivos | ¿De qué forma la facultad los motiva a innovar? ¿Reciben algún incentivo? ¿Por qué algunos docentes se motivan por innovar y otros no? |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| de la innovación curricular | Capacitación de docentes para la implementación | ¿Cómo se capacitaron a los docentes para implementar esta innovación curricular? ¿Cómo fue el proceso? De haber existido una actividad de capacitación ¿Cómo evalúa usted esta capacitación? ¿De qué modo esta capacitación facilitó el proceso de implementación? |
| | Apoyos para la implementación de la innovación | ¿Qué tipo de apoyos reciben de la institución al momento de implementar una innovación? ¿Son suficientes estos apoyos? ¿Por qué? ¿Qué tipo de apoyo falta? ¿De quién? |
| | Trabajo en equipo | ¿Quiénes participan en el proceso implementación? ¿Cuál es la actitud que tienen los docentes frente a la implementación de innovaciones curriculares? ¿Cómo se apoyan los docentes cuando deben implementar innovaciones curriculares? |
| | Retroalimentación del proceso de implementación | ¿Qué tipo de retroalimentación reciben en el proceso de implementación de la innovación curricular? ¿A quiénes consideran para dar ese <i>feedback</i> ? ¿Qué se hizo con esa información? |
| | Valoración de la etapa general (centrarse en lo más relevante desde la perspectiva del entrevistado, en relación a esta etapa) | ¿Qué elementos de la cultura de la facultad facilitaron la implementación de la innovación? ¿Qué elementos de la cultura de la facultad dificultaron la implementación de la innovación? |

INSTITUCIONALIZACIÓN: la tercera y última fase propuesta por Michael Fullan, se llama institucionalización; aquí es donde ya se encuentra instaurada, asentada la innovación, y forma parte de la práctica habitual. En ese contexto:

| Objetivo específico | Sub-temática | Preguntas tipo |
|--|------------------------------------|--|
| Describir los elementos de la cultura organizacional que influyen en la <u>institucionalización</u> de la innovación curricular | Percepción de institucionalización | ¿Cómo se hacen permanentes los cambios producidos por la innovación? ¿Qué has visto en la institución? ¿Hay algún tipo de incentivo para mantener las prácticas? |
| | Resolución de problemas | ¿Cómo resolviste los problemas que surgieron en la implementación (etapa anterior)? |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Instalación de prácticas de la innovación</p> | <p>¿Consideras que se han instaurado las prácticas de esa innovación en la institución? ¿En qué lo observas? Estas nuevas prácticas ¿son congruentes con los objetivos de la institución?</p> |
| | <p>Cultura de aprendizaje e innovación</p> | <p>¿Los docentes siguieron capacitándose después de esta innovación?</p> |
| | <p>Evaluación de resultados de innovaciones curriculares</p> | <p>¿Qué consideras que es una innovación exitosa? Bajo ese concepto, la innovación que me has descrito ¿fue exitosa o no? (Si considera que NO, preguntar: ¿Has visto alguna innovación exitosa en la facultad?) ¿Qué cree que la hizo exitosa/a qué se debe el éxito? ¿De qué modo las prácticas resultantes mejoran el proceso de enseñanza?</p> |
| | <p>Valoración de la etapa general (centrarse en lo más relevante desde la perspectiva del entrevistado, en relación a esta etapa)</p> | <p>¿Qué elementos de la cultura de la facultad facilitaron la institucionalización de la innovación? ¿Qué elementos de la cultura de la facultad dificultaron la institucionalización de la innovación?</p> |

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

A partir del presente documento, se solicita mi colaboración en un proyecto de investigación, titulado "Elementos de la Cultura Organizacional involucrados en la Implementación de Innovaciones Curriculares por Docentes en una Facultad de Odontología de una Universidad de Alta Complejidad Chilena". Este trabajo forma parte de un proyecto de Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud por parte de su investigador principal candidato a Mag. Macarena Jara Wanner.

Esta investigación tiene por objetivo comprender los fenómenos involucrados en el proceso de implementación de innovaciones curriculares en la Facultad de Odontología de la Universidad de Concepción, desde el punto de vista de docentes con Magíster en Educación Médica en un contexto en que se promueve la capacitación en educación médica.

Se espera que sus resultados permitan desarrollar, en el futuro, lineamientos para mejorar el programa de Magíster en Educación Médica cursado por los participantes y, además, actividades de perfeccionamiento que se ofrecen a los docentes en esta área.

Por este motivo, se requiere mi participación en una entrevista semiestructurada, la cual será grabada mediante audio para obtener un registro más detallado de esta. Además, el investigador me acompañará como observador durante parte de mis actividades de docencia directa, para lo cual tomará notas de campo. Estas actividades serán realizadas en los momentos y lugares acordados previamente.

El investigador se compromete a que la información que entregaré en esta actividad será confidencial y utilizada para responder a los objetivos de este estudio. Los datos serán manejados exclusivamente por el investigador, almacenados en ordenadores resguardados con clave y que en ningún caso serán utilizados individualmente, pues a este estudio le interesan las experiencias generales de los docentes universitarios. En esta línea, tanto a mí como a la institución a la que pertenezco sólo se nos hará entrega, si lo solicitamos, de un resumen ejecutivo con los resultados generales del estudio sin identificar en ningún momento a los docentes participantes que aportaron con los datos.

También se me ha garantizado que el estudio no implica exponerme a situaciones que atenten en contra de mi bienestar físico o mental y que no afectará mi situación académica. Si en algún momento siento que el proceso de entrevista me incomoda, puedo solicitar que se detenga inmediatamente la recolección de datos.

Estoy al tanto de que la participación que se me solicita es voluntaria, que no recibiré pago alguno por mi colaboración y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones y que esto no tendrá ningún tipo de consecuencia para mí.

Por último he sido informado que, de ser necesario, puedo pedir mayor información del estudio al investigador principal, Macarena Jara Wanner, escribiéndole a su correo electrónico macjara@udec.cl o llamándole al fono (41) 2204481.

A partir de los antecedentes antes mencionados acepto voluntariamente participar en este estudio.

| | | |
|--------------|-------------------------|-------|
| ___/___/2018 | _____ | |
| Fecha | R.U.T. del participante | Firma |

-Usted se quedará con una copia de este consentimiento como garantía de las condiciones de su participación.

Si desea recibir un resumen ejecutivo de los resultados del estudio una vez que éste se encuentre terminado, indique su dirección de correo electrónico:

Correo electrónico: _____

Equipo investigador

ANEXO 3: CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO Y ACADÉMICO

Para comenzar, por favor entréguenos los siguientes antecedentes generales. La información obtenida sólo será utilizada para contextualizar la entrevista y es de carácter confidencial.

I. DATOS GENERALES

1. **Sexo** Masculino Femenino

2. **Edad (años)** _____

3. **Título profesional** _____ **Año de egreso** _____

4. **Indique sus estudios de postgrado en la siguiente tabla:**

| Nombre de postgrado | Universidad | Año de obtención |
|---------------------|-------------|------------------|
| | | |
| | | |

5. **Indique especializaciones, diplomados, perfeccionamientos en la siguiente tabla:**

| Nombre de postgrado | Universidad | Año de obtención |
|---------------------|-------------|------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

II. ANTECEDENTES DE LA DOCENCIA

1. **Experiencia en docencia:** Indique el año en que comenzó a hacer docencia:

En pregrado _____

En postgrado _____

2. **¿Cuál es su jerarquía académica en la Universidad de Concepción?**

Instructor Asistente Asociado Titular No estoy jerarquizado

3. **Posee algún cargo administrativo, de ser así marque uno a varios:**

Director de departamento

Encargado de asignatura

Co-encargado de asignatura

Coordinador de asignatura

4. ¿Participa en la comisión de educación de la facultad?

Sí No

5. Número de horas contratado(a) en la Universidad de Concepción: _____

6. En promedio, durante los últimos dos años, ¿cuántas horas SEMANALES aproximadamente le dedicó a las siguientes actividades?

| | No realizo estas actividades | Número de horas |
|---|------------------------------|-----------------|
| Docencia Universitaria: Supervisión directa de alumnos (en actividades clínicas y/o preclínicas) | | |
| Docencia Universitaria: Participación en clases, dinámicas, seminarios | | |
| Docencia Universitaria: Planificación de actividades | | |
| Docencia Universitaria: Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación | | |
| Ejercicio profesional de mi disciplina: Actividades DIFERENTES a la docencia (incluye toda actividad vinculada al ejercicio clínico de la profesión) | | |

7. En los últimos cinco años, ¿para qué niveles ha realizado docencia de pregrado? Marque todos los que correspondan.

- Primeros años (primer y segundo año de carrera)
- Años intermedios (tercer y cuarto año de carrera)
- Últimos años (quinto año en adelante, incluyendo prácticas profesionales)