

DOCENCIA EN MOVIMIENTO: Ruta para innovar en el aula universitaria



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

CINAP
CENTRO DE INNOVACIÓN EN APRENDIZAJE
DOCENCIA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA



CINAP
CENTRO DE INNOVACIÓN EN APRENDIZAJE
DOCENCIA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA



Docencia en movimiento: Ruta para innovar en el aula universitaria

RPI: (Solicitar registro propiedad intelectual)

ISBN: (Solicitar ISBN)

Universidad Católica de Temuco

Rudecindo Ortega 2950, Temuco, Chile

Vicerrectora Académica:

Felisa Solar Rocha

Directora General de Docencia:

Pilar Molina Valenzuela

Directora Centro de Innovación en Aprendizaje,

Docencia y Tecnología Educativa:

Mónica Kaechele Obreque

Coordinadora Área de Innovación e Investigación en

Docencia / Editora del documento:

Makarena Pardo Alvarado

Diseño:

Javier Neira / Ma. Constanza Uribe

Año de publicación: 2026.



CC BY-NC-ND 4.0

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International





Docencia en movimiento: Ruta para innovar en el aula universitaria



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

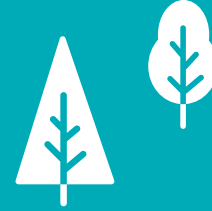
CINAP
CENTRO DE INNOVACIÓN EN APRENDIZAJE
DOCENCIA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

ÍNDICE

Pág.

1. Introducción	7
2. Fundamentación Epistemológica.....	8
3. Objetivos del Plan “Docencia en Movimiento”.....	11
4. Marco Conceptual.....	12
5. Ruta para Innovar: Guía Metodológica	15
6. Grados de Maduración de la Innovación Docente	24
7. Ecosistema de Apoyo	29
8. Glosario de conceptos clave	37
9. Referencias Bibliográficas	40





1. Introducción

La Educación Superior contemporánea atraviesa una inflexión histórica. La digitalización acelerada, la diversidad creciente del estudiantado, la irrupción de la inteligencia artificial en los procesos formativos y la exigencia de competencias complejas para un mundo volátil e incierto revelan, con urgencia, que el paradigma pedagógico tradicional ha llegado a sus límites. En este escenario de transformación estructural, la Universidad Católica de Temuco (UCT), mediante el Centro de Innovación en Aprendizaje, Docencia y Tecnología Educativa (CINAP), asume el liderazgo activo del cambio, reafirmando su compromiso con un Modelo Educativo centrado en los procesos de aprendizaje y sostenido en la convicción de que la calidad educativa es, ante todo, una consecuencia directa de la calidad de la práctica docente.

El plan “Docencia en Movimiento” nace como una respuesta estratégica e institucional ante la necesidad de acompañar a la comunidad académica en un tránsito ordenado, reflexivo

y sostenido desde la docencia tradicional hacia una innovación pedagógica de alto impacto. Su naturaleza es la de un proceso de desarrollo profesional continuo que reconoce que la innovación genuina ocurre de manera colectiva, situada y progresiva. La transformación de la enseñanza es, por definición, un fenómeno que requiere comunidad, evidencia y tiempo.

En este marco, el plan propone una transición epistemológica y práctica: desde la “Innovación Situada” —entendida como acciones aisladas e irrepetibles de cada docente en el espacio privado del aula— hacia una “Cultura de Innovación Institucional”, donde la docencia sea reconocida, valorada y gestionada como una forma rigurosa de investigación aplicada. Esta transición constituye un compromiso operativo de la UCT con su comunidad académica y estudiantil, y con la sociedad a la que se debe.

2. Fundamentación Epistemológica

La historia reciente de la innovación educativa ofrece una advertencia que este plan toma en serio: la incorporación de tecnologías en el aula, por sí sola, no transforma el aprendizaje. Décadas de evidencia internacional demuestran que cuando la herramienta precede al propósito pedagógico, los resultados educativos se mantienen inalterados. Esta trampa —la de confundir la novedad instrumental con la innovación real— es lo que Fullan (2007) denomina el problema de la innovación superficial, y constituye el punto de partida crítico de este plan.

Para que el cambio educativo sea auténtico y sostenible, **Fullan** establece que deben transformarse de manera simultánea e interdependiente tres dimensiones de la práctica docente: los recursos y materiales que sostienen la experiencia de aprendizaje, las estrategias y metodologías activas que estructuran la relación pedagógica, y las creencias que cada docente sostiene sobre cómo aprende su estudiantado. Es precisamente en esta última dimensión —la más profunda y la más resistente al cambio— donde reside el verdadero potencial transformador de una cultura de innovación institucional.



El plan “**Docencia en Movimiento**” dialoga con este cuerpo de conocimiento y lo traduce en una propuesta situada, propia de la **Universidad Católica de Temuco**. La teoría no opera aquí como un marco externo que legitima decisiones ya tomadas, sino como un interlocutor activo que ha informado el diseño de cada etapa de la ruta, cada nivel de maduración y cada componente del ecosistema de apoyo. En ese diálogo, cuatro conversaciones teóricas han resultado especialmente productivas.

2.1. La Tridimensionalidad del Cambio

(Fullan, 2007)

La innovación se concibe aquí como un proceso de reconfiguración de la identidad profesional docente. Cada académica y académico es un agente de cambio convocado a transitar por la ambigüedad y la incertidumbre que provoca toda transformación profunda de las propias convicciones pedagógicas. Este tránsito requiere acompañamiento institucional, tiempos respetados y una comunidad académica que lo sostenga.

2.2. Difusión de Innovaciones

(Rogers, 2003)

La teoría de **Rogers** establece que la adopción de una innovación sigue un proceso secuencial e irreductible: Conocimiento, Persuasión, Decisión, Implementación y Confirmación. El plan **“Docencia en Movimiento”** respeta estos tiempos, ofreciendo una ruta progresiva que permite a cada docente explorar (Nivel I), validar con evidencia (Nivel II) y transferir a la comunidad académica (Nivel III) los hallazgos de su práctica innovadora. La velocidad del cambio importa menos que la profundidad del mismo.

2.3. Aprendizaje Visible y Evidencia de Impacto (Hattie & Zierer, 2019)

Bajo el enfoque de Visible Learning, la innovación en la UCT se valida por su impacto en el aprendizaje, con independencia de su novedad o atractivo aparente. Este principio sitúa a cada docente en el rol de investigadora o investigador de su propia práctica (Action Research), con la responsabilidad de recolectar evidencias sistemáticas que demuestren mejoras en el desempeño, la comprensión y la transferencia de aprendizajes del estudiantado. La innovación que no se mide, no se consolida.

2.4. El Enfoque SoTL (Scholarship of Teaching and Learning)

Inspirado en **Shulman (1999)**, este pilar propone que la enseñanza sea tratada con el mismo rigor y estatus que la investigación disciplinar. Innovar en la UCT implica hacer pública la práctica pedagógica, someterla a la revisión de pares y contribuir activamente al patrimonio de conocimiento educativo de la institución. La docencia deja de ser un ejercicio privado para convertirse en un acto académico de primer orden, con impacto medible en la carrera académica y en la acreditación institucional.

2.5 Epistemologías Situadas, Género y Perspectiva Latinoamericana

Este plan incorpora como marco complementario la perspectiva de los conocimientos situados. Siguiendo a Donna Haraway (1988), todo conocimiento—incluido el pedagógico— emerge desde una posición específica: una disciplina, un cuerpo, una historia, un territorio. Reconocer este carácter situado enriquece el rigor de la investigación docente y lo hace más honesto.

En esta misma línea, la pedagogía crítica de Bell Hooks (1994) interpela este plan con una pregunta central: ¿cómo se ejerce el poder en el aula? Su concepto de “aula como espacio político” obliga a quienes innovan

en docencia a interrogar qué se enseña, quién puede hablar, qué saberes se validan y cómo se distribuye la autoridad pedagógica. Desde el contexto latinoamericano, Graciela Morgade (2011) aporta una perspectiva imprescindible: la educación con perspectiva de género no se reduce a sustituir palabras, sino a transformar las relaciones de saber y poder que estructuran la vida académica.

Susan Ambrose et al. (2010) en su obra sobre cómo aprende el estudiantado ofrece un anclaje empírico para el diseño de las secuencias didácticas de este plan, al evidenciar que los factores motivacionales, ambientales y de pertenencia — fuertemente marcados por el género y la trayectoria sociocultural— inciden de forma determinante en el aprendizaje profundo. Incorporar estas voces al diálogo teórico del plan es un acto de coherencia epistemológica con el compromiso de la UCT de construir una docencia más ética, justa, diversa e inclusiva.

3. Objetivos del Plan “Docencia en Movimiento”

El tránsito desde una innovación situada hacia una cultura institucional de innovación pedagógica requiere horizontes estratégicos claros. Los siguientes objetivos traducen esa aspiración en compromisos concretos y medibles para la Universidad Católica de Temuco.

3.1. Objetivo General

Sistematizar e institucionalizar las innovaciones docentes mediante un marco de investigación aplicada que permita evaluar su impacto, asegurar su transferencia y potenciar la productividad académica de la comunidad docente de la Universidad Católica de Temuco.

3.2. Objetivos Específicos

Implementación de modelos de investigación aplicada. Establecer un modelo integrado de Investigación Basada en Diseño (Design-Based Research, DBR) y Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) para el desarrollo y validación de secuencias didácticas de alto impacto, articulando el rigor investigativo con la mejora concreta de la práctica pedagógica.

Trazabilidad y gestión de evidencias.

Operacionalizar el seguimiento de la innovación docente mediante un sistema interactivo de gestión de datos que permita monitorear, en tiempo real, el avance de la comunidad académica a través de los niveles de maduración definidos en este plan.

Fortalecimiento del ecosistema de apoyo.

Consolidar una red de acompañamiento compuesta por mentoras y mentores académicos, ayudantes de recursos digitales habilitados y el espacio de experimentación pedagógica LabCrea, facilitando la prototipación iterativa de soluciones de aprendizaje en condiciones reales de aula.

Productividad académica y vínculo con la investigación institucional.

Articular la innovación docente con la Dirección de Investigación de la UCT, con el propósito de incrementar la tasa de publicaciones indexadas y fortalecer la presencia institucional en congresos nacionales e internacionales de educación superior.

4. Marco Conceptual

Si la Fundamentación Epistemológica establece con qué conversaciones teóricas dialoga este plan, el Marco Conceptual define con qué lenguaje operativo lo hace. Los conceptos que se presentan a continuación no son definiciones de diccionario: son los lentes a través de los cuales la Universidad Católica de Temuco comprende, diseña y evalúa la innovación en docencia. Compartirlos es condición de posibilidad para que el plan funcione como un proyecto colectivo y no como una suma de iniciativas individuales.



4.1. Innovación Educativa y Aprendizaje Profundo

La innovación en docencia en la UCT se define como un proceso dinámico, colaborativo y con propósito: transformar las prácticas educativas mediante la incorporación sostenible de nuevas metodologías y tecnologías, favoreciendo el aprendizaje activo y la reflexión crítica del estudiantado. Esta definición excluye deliberadamente la novedad como criterio de valor. Una práctica es innovadora cuando produce aprendizaje profundo: cuando el estudiantado logra relacionar ideas, identificar principios subyacentes y transferir conocimientos a contextos reales y complejos, más allá de la reproducción memorística de contenidos. Esta comprensión es coherente con los hallazgos de Ambrose et al. (2010) sobre los principios que sustentan el aprendizaje efectivo, y con el enfoque centrado en quien aprende propuesto por Maryellen

Weimer (2013), quien sitúa la autonomía y la agencia del estudiantado como condiciones irrenunciables del aprendizaje profundo.

4.2. Investigación Basada en Diseño (DBR)

La Design-Based Research constituye el motor metodológico para la creación de soluciones educativas en este plan. Se trata de un paradigma de investigación que combina el diseño de entornos de aprendizaje con el desarrollo de teorías educativas situadas, a través de ciclos iterativos de diseño, implementación, análisis y rediseño (McKenney & Reeves, 2018). Su contribución central es que las secuencias didácticas dejan de ser documentos estáticos para convertirse en organismos vivos: se ajustan, se refinan y se fortalecen a partir de la evidencia recogida directamente en el aula, en cada ciclo de aplicación.

4.3. Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

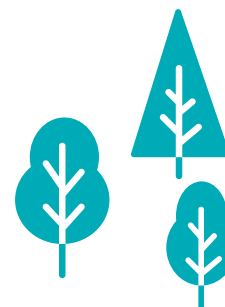
El marco SoTL eleva la docencia al rango de producción de conocimiento académico. De acuerdo con Felten (2013), Esta perspectiva es complementada por Kathleen McKinney (2007), referente fundamental del campo, quien subraya los desafíos y potencialidades del SoTL como práctica colectiva e inclusiva. Para que una práctica pedagógica alcance el estatus de Scholarship, debe cumplir cinco condiciones: centrar la indagación en el aprendizaje del estudiantado, fundamentarse en el contexto local y en la literatura previa, aplicar una metodología de investigación rigurosa, sistematizar sus resultados y comunicarlos públicamente para su validación por pares. Este componente es el que garantiza que la innovación en la UCT trascienda el espacio privado del aula y se transforme en productividad

académica computable, valorada tanto para la carrera docente como para los procesos de acreditación institucional.

4.4. Integración DBR + SoTL: una sinergia operativa propia

La propuesta distintiva de este plan reside en la articulación de ambos marcos en un solo ciclo de trabajo. La DBR gestiona el proceso técnico: diseña, implementa de manera iterativa y ajusta los entornos de aprendizaje. El SoTL gestiona el producto académico: valida, reflexiona críticamente y difunde los hallazgos hacia la comunidad. Esta sinergia asegura que toda innovación docente sea, por definición, una investigación en docencia, elevando el estatus de la práctica pedagógica al nivel de la producción de conocimiento científico y situando a la UCT en la frontera del desarrollo educativo contemporáneo.

Tres niveles de maduración de la innovación



5. Ruta para Innovar: Guía Metodológica

La ruta que se presenta a continuación es el corazón operativo del plan. Operacionaliza el ciclo de mejora continua en cinco etapas secuenciales e interdependientes, cada una con un propósito epistemológico preciso y un conjunto de decisiones pedagógicas que la comunidad docente debe tomar de manera consciente y fundamentada. Esta ruta no es una lista de pasos a ejecutar: es un itinerario de pensamiento que transforma la práctica cotidiana del aula en investigación aplicada de alto impacto.



Ingresa a través del
QR o el link



[Ver hoja de ruta operativa](#)



Modo IA

Para ilustrar su aplicación concreta, cada etapa se acompaña de un caso de estudio que recorre el plan de principio a fin:



Caso de Estudio

Una docente de Ingeniería Civil Industrial detecta una baja participación activa y falta de compromiso en clases presenciales y mixtas. El estudiantado se limita a escuchar de forma pasiva, lo que impacta negativamente en el desarrollo de competencias críticas de resolución de problemas complejos.



Etapa 1: Diagnóstico — El Nudo Crítico

El diagnóstico es el acto fundacional de toda innovación rigurosa. Esta etapa exige abandonar la percepción subjetiva como único insumo y asumir una postura investigativa: identificar, con evidencia empírica, la brecha entre los resultados de aprendizaje comprometidos y el desempeño real del estudiantado. El nudo crítico no es un fallo docente ni una deficiencia del estudiantado: es el punto específico del proceso formativo donde el aprendizaje profundo se detiene, se desvía o se fragmenta.

Un diagnóstico bien construido distingue entre tres órdenes de problemas: los de orden motivacional, los de complejidad cognitiva y los de naturaleza metodológica. Esta distinción es determinante, porque cada orden exige una respuesta pedagógica diferente. Intervenir en el nivel equivocado produce esfuerzo sin impacto.

Las preguntas que orientan esta etapa son: ¿Qué evidencias empíricas respaldan el problema detectado? ¿Es un nudo propio de la disciplina o de la forma en que se enseña? ¿Qué teorías pedagógicas permiten explicar esta brecha?



Aplicación al caso:

La docente analiza las bitácoras de sus clases y advierte que en la unidad de Optimización de Procesos, el 70% de las preguntas del estudiantado corresponden a niveles cognitivos bajos. A partir de este dato, identifica el nudo crítico: la desconexión entre la teoría abstracta y su aplicación en contextos industriales reales. El problema no es motivacional; es metodológico.

Etapas 2: Codiseño de Secuencias Didácticas

El diagnóstico abre una pregunta de diseño: ¿qué intervención pedagógica tiene el mayor potencial de resolver este nudo crítico con los recursos y el contexto disponibles? Esta etapa convierte esa pregunta en una respuesta intencionada, estructurada y colaborativa.

El codiseño opera bajo la lógica del docente como diseñadora o diseñador: una figura que selecciona estrategias, recursos y tecnologías con criterio pedagógico, define los principios

que guiarán la innovación y establece desde el inicio qué evidencias de aprendizaje se recolectarán para evaluar su impacto. La dimensión colaborativa es irrenunciable: la participación de asesoras o asesores pedagógicos y tecnólogos educativos en esta etapa no es un apoyo opcional, sino una condición de calidad que asegura la alineación del diseño con el Modelo Educativo UCT.

Las preguntas que orientan esta etapa son: ¿Qué metodología activa —ABP, aula invertida, gamificación, aprendizaje experiencial— es la más pertinente para este nudo crítico? ¿Cómo se garantiza el protagonismo del estudiantado en el proceso? ¿Qué evidencias de aprendizaje se definirán como indicadores de éxito?

Aplicación al caso:

La docente, junto a una asesora pedagógica del CINAP, diseña un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de carácter auténtico. El desafío central: optimizar la cadena logística de una cooperativa agrícola local. Se construyen rúbricas de desempeño por competencias, se planifican estaciones de trabajo grupal y se define un pre-test para establecer la línea base de medición del impacto

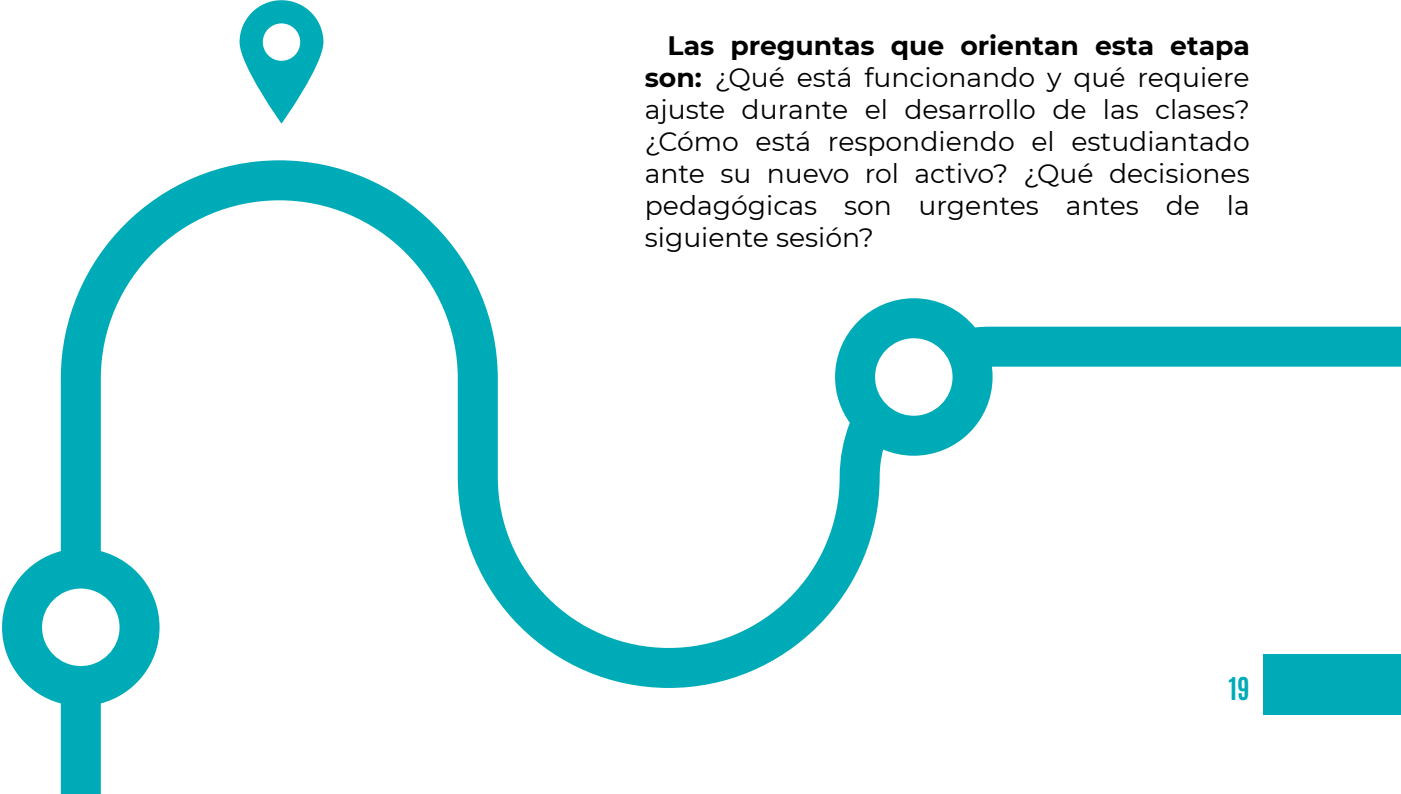


Etapa 3: Implementación e Intervención Iterativa — El Ciclo DBR

La implementación es el momento en que el diseño pedagógico se encuentra con la realidad del aula, y esa realidad siempre tiene algo que enseñar. Esta etapa se caracteriza por su naturaleza iterativa: lejos de ser una aplicación rígida de lo planificado, es una fase de experimentación

informada donde se observa, se recolectan evidencias en tiempo real y se realizan ajustes inmediatos —lo que en la lógica DBR se denomina micro-diseño—. Cada ciclo de implementación produce aprendizaje docente; cada ajuste es una hipótesis pedagógica puesta a prueba.

El ecosistema de apoyo del CINAP adquiere aquí su máxima relevancia operativa. Los ayudantes habilitados, el espacio LabCrea y el soporte en plataformas educativas permiten que la docente o el docente se concentre en la observación pedagógica mientras cuenta con respaldo técnico para sostener la experiencia.



Las preguntas que orientan esta etapa son: ¿Qué está funcionando y qué requiere ajuste durante el desarrollo de las clases? ¿Cómo está respondiendo el estudiantado ante su nuevo rol activo? ¿Qué decisiones pedagógicas son urgentes antes de la siguiente sesión?

Aplicación al caso:

*Durante la implementación, la docente observa que los grupos enfrentan dificultades para modelar datos reales del sector logístico. Con el apoyo de una ayudante habilitada, realiza un ajuste en vuelo: incorpora una cápsula de refuerzo sobre software de modelamiento, desarrollada en **LabCrea**, antes de la siguiente sesión. Este ajuste se registra como parte del ciclo DBR para informar el rediseño posterior.*



Etapa 4: Evaluación de Impacto — La Lógica SoTL

La evaluación de impacto es el momento en que la innovación se somete al escrutinio de la evidencia. Esta etapa aplica el rigor del SoTL al análisis crítico de la intervención: se examinan los datos recolectados —pre y post test, portafolios, autoevaluaciones, rúbricas de desempeño— para determinar en qué medida la secuencia didáctica produjo los aprendizajes comprometidos. El criterio de valoración central es la profundidad del aprendizaje logrado y la capacidad del estudiantado de transferir competencias a contextos nuevos, no la satisfacción inmediata ni la novedad de la experiencia.

Esta etapa también interpela la práctica docente en sí misma: ¿qué aprendió la docente o el docente sobre su propia enseñanza? ¿Qué decisiones de diseño resultaron más potentes y cuáles requieren ser reformuladas en el siguiente ciclo?

Las preguntas que orientan esta etapa son: ¿Hubo una mejora significativa en los resultados de aprendizaje respecto a periodos anteriores? ¿Qué competencias transversales —colaboración, pensamiento crítico, ética profesional— se fortalecieron? ¿Qué ajustes informará esta evidencia para el próximo ciclo de implementación?



Aplicación al caso:

La docente aplica una evaluación de desempeño final donde el 85% de los grupos logra optimizar el proceso logístico propuesto. Al comparar con el semestre anterior, identifica una mejora cualitativa significativa en la capacidad de argumentación técnica del estudiantado. Estos datos se sistematizan en una matriz de evidencias que servirá de base para la siguiente etapa.

Etapas 5: Institucionalización

Transferencia

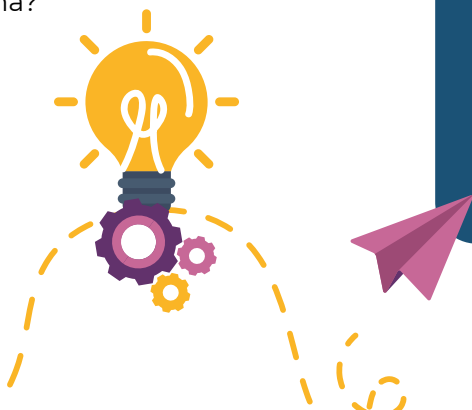
La institucionalización es la etapa en que la innovación alcanza su madurez definitiva: deja de pertenecer a una docente o un docente y pasa a formar parte del patrimonio pedagógico de la institución. Este tránsito ocurre en dos planos simultáneos. En el plano curricular, la innovación se formaliza en la Guía de Aprendizaje, se integra al diseño oficial del curso y queda disponible para ser adoptada y adaptada por otras y otros docentes de la facultad. En el plano académico, los hallazgos se sistematizan bajo el marco SoTL y se comunican públicamente mediante publicaciones indexadas, ponencias en congresos o manuales de buenas prácticas, contribuyendo así a la productividad académica institucional y al conocimiento pedagógico de la disciplina.

Esta etapa cierra el ciclo y simultáneamente lo abre: la innovación institucionalizada se convierte en el punto de partida de nuevas preguntas, nuevos diseños y nuevos ciclos de mejora para quienes la adoptan.

Las preguntas que orientan esta etapa son: ¿Cómo se integra esta práctica de forma permanente en el programa de la asignatura? ¿Qué elementos de esta innovación tienen potencial de ser transferidos a otras asignaturas o facultades? ¿Qué aporte realiza esta experiencia al conocimiento pedagógico de la disciplina?

Aplicación al caso:

La docente actualiza la Guía de Aprendizaje incorporando el ABP como metodología base de la unidad de Optimización de Procesos. Presenta su trabajo en el Encuentro de Innovación Docente UCT, redacta un artículo para una revista indexada de educación en ingeniería y lidera un taller en el CINAP para docentes de otras facultades. El ciclo se cierra: la docente ha transitado de ejecutora de contenidos a investigadora de su propia práctica y referente institucional de innovación pedagógica.



La ruta metodológica: 5 etapas

1

Diagnóstico

El nudo Crítico

Identifica con evidencia empírica la brecha entre los resultados comprometidos y el desempeño real. Distingue: motivacional, cognitivo o metodológico.

2

Codiseño

La Secuencia Didáctica

Con asesoría pedagógica CINAP, selecciona la metodología activa más pertinente y define los indicadores de evidencia de aprendizaje.

3

Implementación

Ciclo DBR Iterativo

Aplica la innovación, observa, registra y realiza micro-ajustes en tiempo real. Cada ciclo produce aprendizaje docente.

4

Evaluación

Impacto con lógica SoTL

Identifica con evidencia empírica la brecha entre los resultados comprometidos y el desempeño real. Distingue: motivacional, cognitivo o metodológico.

5

Institucionalización

Transferencia y Difusión

Con asesoría pedagógica CINAP, selecciona la metodología activa más pertinente y define los indicadores de evidencia de aprendizaje.

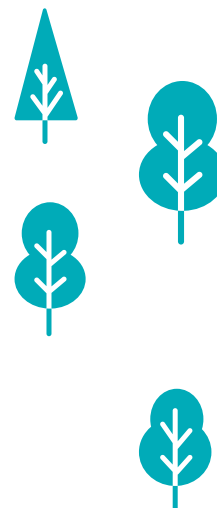
6. Grados de Maduración de la Innovación Docente

Recorrer la ruta metodológica una vez no es suficiente para transformar una práctica. La maduración de una innovación docente es un proceso orgánico, no lineal ni acumulativo: implica que cada ciclo de implementación produce aprendizaje más profundo, mayor rigor metodológico y un impacto más amplio en el ecosistema educativo. Este tránsito tiene una dirección clara: desde la docente o el docente que experimenta en solitario, hacia una comunidad académica que innova con propósito colectivo e institucional.

Los tres niveles que se describen a continuación no son etiquetas de desempeño ni criterios de evaluación individual. Son umbrales cualitativos que permiten a cada docente y a la institución reconocer dónde se encuentra la innovación, qué ha logrado hasta ese punto y qué condiciones se requieren para avanzar al siguiente nivel.

Nivel I: Experimentación y Prototipado — Innovación Situada

El primer nivel marca el quiebre con la inercia pedagógica. La docente o el docente implementa una solución acotada para un problema concreto, en un contexto específico, con el propósito de explorar su factibilidad: ¿funciona esta estrategia o metodología en mi asignatura, con este grupo, en estas condiciones? Es una etapa de alto aprendizaje docente, donde el error controlado y el ajuste rápido son parte constitutiva del proceso, no indicadores de fracaso.

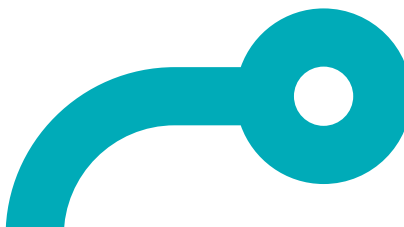
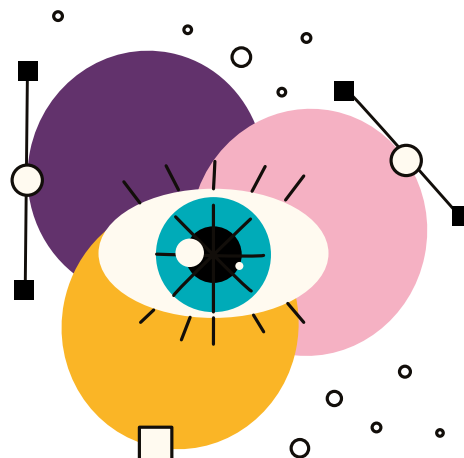


El foco de este nivel está en la experiencia de aula: en lograr que el estudiantado asuma un rol activo, en verificar que la estrategia es viable dentro de los tiempos y recursos disponibles y en desarrollar la capacidad de observación pedagógica sistemática. La innovación situada es valiosa en sí misma, pero adquiere su verdadero potencial cuando se registra, se reflexiona y se proyecta hacia el siguiente nivel.

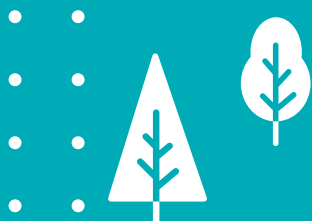
Las preguntas que orientan este nivel son: ¿Es sostenible aplicar esta estrategia durante un semestre completo? ¿Cómo respondió el estudiantado ante el cambio de rol? ¿Qué ajustes son necesarios antes de una segunda aplicación?

Ejemplo continuo:

La docente lanza el ABP por primera vez en un solo paralelo. Durante la implementación descubre que el tiempo asignado a la fase de diagnóstico del problema fue insuficiente y que los grupos necesitaban más andamiaje para estructurar su análisis. El foco estuvo en lograr que el estudiantado trabajara de manera colaborativa y autónoma. Estos aprendizajes quedan registrados para informar el siguiente ciclo.



Nivel II: Sistematización y Validación de Impacto — Innovación Consolidada



En el segundo nivel, la innovación deja de ser una exploración y se convierte en una práctica recurrente, refinada y respaldada por evidencia. El criterio de valor ya no es la participación del estudiantado, sino la demostración de que aprende mejor: con mayor profundidad, con mayor capacidad de transferencia y con resultados medibles que superan los de ciclos anteriores. Este salto cualitativo exige la aplicación de instrumentos de recolección de datos más robustos y la integración plena de la lógica DBR: diseñar, implementar, analizar y rediseñar con base en evidencia acumulada a través de varios ciclos.

Este nivel también marca el inicio de la apertura hacia la comunidad académica. La docente o el docente comienza a compartir sus hallazgos con pares, a someter su práctica a la mirada externa y a construir el argumento pedagógico que sustentará la transferencia. La innovación consolidada es, en esencia, una investigación en curso.

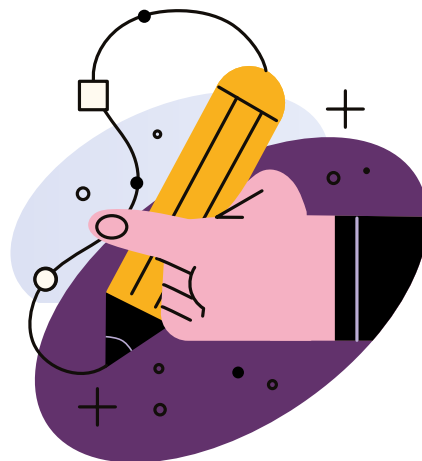
Las preguntas que orientan este nivel son:

¿Qué aprendizajes específicos se movilaron como resultado de la innovación? ¿Cómo influyó en las tasas de logro, en la calidad de los trabajos y en el desarrollo de competencias transversales? ¿Qué ajustes metodológicos han producido los mayores impactos?



Ejemplo continuo:

La docente aplica el ABP durante tres semestres consecutivos, refinando el desafío logístico en cada ciclo. Cuenta con una matriz de datos que demuestra que el estudiante mejoró su capacidad de modelamiento matemático en un 30% respecto a la enseñanza tradicional. Ha presentado sus avances en una comunidad de aprendizaje interdisciplinar de la institución y está preparando los resultados para su comunicación pública.



Nivel III: Institucionalización y Transferencia — Cultura de Innovación

El tercer nivel representa la madurez máxima de una innovación docente: el momento en que se desprende de su autora o autor y se integra en el ADN pedagógico de la institución. La innovación se formaliza en documentos oficiales, es adoptada y adaptada por otras y otros académicos, y se comunica públicamente como aporte al conocimiento pedagógico de la disciplina. La docente o el docente se convierte en mentora o mentor, en referente institucional y en productora o productor de conocimiento académico computable.

Este nivel tiene un impacto que trasciende el aula y la facultad: fortalece los indicadores de acreditación institucional, enriquece la identidad académica de la UCT como universidad que investiga su propia docencia y contribuye al desarrollo del campo de la pedagogía en educación superior a escala nacional e internacional. Una innovación que alcanza este nivel es, por definición, una innovación que ha cumplido su propósito.

Las preguntas que orientan este nivel son:

¿Cómo se sistematiza esta experiencia para que otras y otros colegas puedan adoptarla y adaptarla? ¿Qué conocimiento nuevo aporta esta innovación a la pedagogía de la disciplina? ¿De qué manera esta práctica fortalece los estándares de calidad y acreditación de la carrera?

Ejemplo continuo:

El ABP de logística es adoptado por el Departamento de Ingeniería Civil Industrial como metodología estándar para la unidad de Optimización de Procesos. La docente publica su investigación en una revista indexada de educación en ingeniería, lidera un taller en el CINAP para académicas y académicos de otras facultades y es convocada como experta en el diseño curricular de una nueva asignatura. La innovación ha dejado de ser suya para pertenecer a la institución.

7. Ecosistemas de apoyo

La transformación pedagógica es un desafío complejo que ninguna docente o docente debería enfrentar en solitario. La evidencia sobre cambio educativo es consistente al respecto: las innovaciones que se sostienen en el tiempo y escalan hacia una cultura institucional son aquellas que cuentan con estructuras de acompañamiento deliberadas, recursos accesibles y comunidades de práctica que las nutren. Por esa razón, el plan **“Docencia en Movimiento”** no se limita a trazar una ruta: construye el territorio en el que esa ruta es posible.

El CINAP (Centro de Innovación en Aprendizaje, Docencia y Tecnología Educativa) actúa como el arquitecto y animador de ese territorio. El rol es de un socio estratégico permanente que acompaña a cada académica y académico desde el diagnóstico inicial hasta la transferencia de sus hallazgos a la comunidad. El ecosistema que el CINAP sostiene se articula en cinco componentes interdependientes, cada uno diseñado para responder a un momento específico de la ruta metodológica.



A. Acompañamiento Técnico-Pedagógico Personalizado y Flexible

El punto de entrada al ecosistema es un modelo flexible que se adapta a la autonomía de cada docente. El CINAP pone a disposición la **Hoja de Ruta de la Innovación**, un recurso estructurado con orientaciones, conceptos clave y preguntas movilizadoras que guían de forma autónoma el diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y sostenibilidad de la propuesta.

Para quienes requieren un apoyo más profundo, está el asistente virtual **“Docencia en Movimiento_CINAP UCT”** que ayuda a orientar las etapas de la ruta y la profundización de cada uno de sus procesos para que la experiencia sea transformadora. Este chatbot ofrece un acompañamiento que permite identificar el nudo crítico de la asignatura, codiseñar secuencias didácticas pertinentes y brindar retroalimentación formativa durante la implementación. Este enfoque reconoce que cada docente posee trayectorias y contextos distintos, convirtiendo la personalización en una condición de calidad esencial.



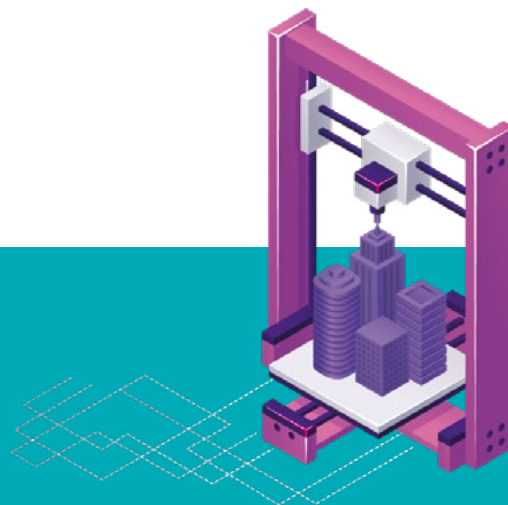
Ingresa a través del QR o el link

🔍 [Asistente virtual](#) 🗣️



🔄 Modo IA

Ya sea a través de la guía de autogestión o del soporte virtual y el apoyo de asesores pedagógicos de CINAP para resolver dudas paso a paso, el objetivo es garantizar innovaciones con sentido, centradas siempre en el **aprendizaje profundo** del estudiantado.



B. LabCrea:

Laboratorio de Experimentación e Innovación

LabCrea es el ecosistema donde la innovación pedagógica se materializa a través de la experimentación activa. Concebido como un espacio seguro para explorar, pilotear y organizar ideas, el laboratorio permite a la comunidad docente abordar necesidades educativas críticas y potenciar aprendizajes articulados mediante el uso de tecnología de vanguardia.

Equipado con herramientas de última generación —como gafas Oculus Quest para experiencias inmersivas, drones, impresoras 3D, cámaras 360° y sistemas de transmisión inalámbrica vía Chromecast—, LabCrea facilita la creación de cápsulas de microaprendizaje, objetos interactivos y entornos de realidad virtual sin que el docente requiera competencias técnicas previas en programación o diseño.



Su aporte estratégico al plan se manifiesta en dos dimensiones:

- » **Democratización tecnológica:** Brinda acceso equitativo a recursos de alto impacto y soporte experto en diseño instruccional y medios digitales.
- » **Agilidad pedagógica:** Acorta la brecha entre la concepción de una idea y su validación en el aula.



Como aliado natural de la **Etapla 2 (Codiseño)** y centro de apoyo durante la **Etapla 3 (Implementación)**, según la metodología y tecnología utilizada. LabCrea transforma la teoría en experiencias tangibles que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C. Comunidades de Aprendizaje docentes:

La innovación se fortalece cuando se comparte, se cuestiona y se transfiere. En la Universidad Católica de Temuco, las Comunidades de Aprendizaje (CA) son un dispositivo de colaboración y desarrollo docente con trayectoria ininterrumpida desde 2013. En la actualidad, su foco está orientado hacia la consolidación, la autonomía y el impacto institucional. En el marco del Plan

de Mejoramiento Institucional 2025-2027, el CINAP impulsa que las comunidades con base de conocimiento sólida e innovaciones maduras den el paso decisivo hacia la institucionalización: que actúen como agentes activos de transferencia, compartiendo sus hallazgos y metodologías con otras y otros docentes y facultades.

El **CINAP** facilita y acompaña este ecosistema de comunidades interdisciplinarias, donde académicas y académicos de distintas unidades intercambian experiencias, someten sus prácticas a la mirada de pares y construyen conocimiento pedagógico de manera colectiva. El modelo de acompañamiento a las comunidades es estratégico y diferenciado: se asignan asesoras y asesores pedagógicos específicos a las comunidades nuevas o con desafíos de transferencia e institucionalización, mientras que las comunidades más consolidadas operan con mayor autonomía, con apoyo de consultoría puntual a través de un asesor de enlace por facultad.

En coherencia con el plan **“Docencia en Movimiento”**, las CA operan como el espacio colectivo donde la innovación docente sale del aula privada y se convierte en patrimonio institucional. Los indicadores que orientan su trabajo en 2026 son precisamente los que este plan persigue: programas y Guías de Aprendizaje transformadas con metodologías innovadoras, innovaciones institucionalizadas y transferidas, e investigaciones en docencia difundidas e incorporadas a acciones curriculares.

Este componente del ecosistema adquiere especial relevancia al transitar hacia la Innovación consolidada, cuando cada docente está en condiciones de someter sus hallazgos al escrutinio de pares y recibir retroalimentación que informe el siguiente ciclo de refinamiento. Y se vuelve indispensable en el de Institucionalización y Transferencia, cuando la innovación deja de pertenecer a una persona y pasa a formar parte del ADN pedagógico de la institución. Las CA son, en ese sentido, el territorio donde ese tránsito ocurre de manera colectiva y sostenida.

D. Unidad de Estudio y Seguimiento

El tránsito hacia el SoTL requiere datos, y los datos requieren contexto para convertirse en conocimiento útil. La Unidad de Estudio y Seguimiento del CINAP cumple una función que va más allá del apoyo metodológico individual: es el componente del ecosistema que mantiene el pulso del sistema educativo institucional, cruzando de manera sistemática información proveniente de múltiples fuentes — indicadores de docencia, resultados de aprendizaje del estudiantado, avances en los procesos de formación docente, generación de recursos educativos, transformación de Guías de Aprendizaje, procesos de innovación y virtualización, entre otros — para producir una lectura integrada del estado de la docencia en la UCT.

Este cruce de información no es un ejercicio estadístico: es una herramienta de toma de decisiones. La Unidad genera informes periódicos que se disponen a la comunidad universitaria con resultados de encuestas aplicadas a estudiantes sobre competencias digitales y a docentes sobre su práctica pedagógica, organizados por facultad para que sirvan de base diagnóstica



concreta a cada unidad académica. Con esa misma lógica, consolida la data global de los procesos que el CINAP gestiona: formación docente, producción de recursos educativos digitales, sistema de Guías de Aprendizaje, proyectos de innovación y virtualización de cursos, entre otros. El resultado es un tablero de conocimiento institucional que permite identificar brechas, reconocer avances y orientar la inversión pedagógica con evidencia.

En el plano del acompañamiento a la comunidad docente, la Unidad apoya el diseño de instrumentos de recolección de información — rúbricas, pre y post test, portafolios, encuestas de percepción — y el análisis de los resultados obtenidos, dotando de rigor metodológico a la evaluación de impacto de cada innovación. Constituye así el puente entre la práctica de aula y la producción académica: convierte la experiencia docente en evidencia sistematizada, y la evidencia sistematizada en conocimiento publicable.

Su momento de mayor activación individual es la Etapa 4 (Evaluación de Impacto) y el tránsito hacia el Nivel III (Institucionalización y Transferencia), cuando la comunidad docente requiere construir el argumento académico que respalde la difusión pública de sus hallazgos. Pero su aporte institucional es permanente: al integrar todas las dimensiones del quehacer del CINAP en una lectura común, la Unidad asegura que las decisiones sobre la docencia en la UCT se tomen con información, no con intuición.

Los componentes descritos no operan de manera aislada: forman un sistema de soporte integrado que acompaña a cada docente a lo largo de toda la ruta y en cada nivel de maduración. La UCT asume con este ecosistema un compromiso explícito: que la innovación pedagógica de su comunidad académica cuente siempre con las condiciones institucionales para ocurrir, sostenerse y trascender. Porque una universidad que investiga su propia docencia es una universidad que aprende, y una universidad que aprende es una universidad que transforma.

8. Glosario de conceptos claves

Los conceptos que se presentan a continuación constituyen el lenguaje compartido del plan. Conocerlos es condición de posibilidad para recorrer la ruta con propósito y para que la conversación sobre innovación docente en la UCT ocurra en un terreno común.

- **Nudo Crítico:** Punto específico del proceso formativo donde el aprendizaje profundo se detiene, se desvía o se fragmenta. Puede tener origen motivacional, cognitivo o metodológico, y su identificación rigurosa es el punto de partida de toda innovación genuina.
- **Activación:** El paso de la intención pedagógica a la acción en el aula. Innovar implica poner en marcha una estrategia, observar sus efectos sobre el aprendizaje del estudiantado y registrar lo que ocurre para informar el siguiente ciclo.
- **Iteración:** Mecanismo central de la mejora continua. Consiste en probar una idea pedagógica, evaluar su resultado con evidencia, ajustarla y volver a implementarla. La iteración asume que la excelencia pedagógica es un destino que se construye ciclo a ciclo, no una condición de partida.
- **Andamiaje — Scaffolding:** Conjunto de apoyos temporales y deliberados — guías, ejemplos, plantillas, tutoriales, preguntas orientadoras— que la docente o el docente proporciona al estudiantado mientras aborda contenidos o tareas de alta complejidad. A medida que el estudiantado gana autonomía y confianza, el andamiaje se retira de manera progresiva.

- **Aprendizaje Profundo:** Nivel de aprendizaje en el que el estudiantado logra comprender la lógica subyacente de un concepto, relacionarlo con otros conocimientos y transferirlo para resolver problemas nuevos en contextos reales. Es el horizonte de calidad que orienta toda innovación en la UCT.
- **Alineación Constructiva:** Principio de diseño pedagógico que asegura la coherencia entre los resultados de aprendizaje esperados, las estrategias de enseñanza utilizadas y los instrumentos de evaluación aplicados. Una asignatura está alineada constructivamente cuando lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa apuntan al mismo propósito formativo.
- **Retroalimentación Formativa:** Información cualificada que la docente o el docente entrega al estudiantado durante el proceso de aprendizaje —antes de la evaluación final— con el propósito de orientar la mejora. Una retroalimentación formativa efectiva señala qué se está logrando, qué requiere ajuste y, sobre todo, cómo avanzar.
- **DBR — Investigación Basada en Diseño:** Paradigma metodológico que combina el diseño de entornos de aprendizaje con el desarrollo de teorías educativas situadas, a través de ciclos iterativos de diseño, implementación, análisis y rediseño. En este plan, la DBR es el motor que permite construir y refinar la innovación con base en evidencia empírica recogida directamente en el aula.
- **SoTL — Scholarship of Teaching and Learning:** Marco que eleva la práctica docente al rango de producción de conocimiento académico. Una práctica pedagógica alcanza el estatus de Scholarship cuando se indaga con rigor, se fundamenta en literatura previa, se sistematiza y se comunica públicamente para su validación por pares.

- **GA — Guía de Aprendizaje Documento:** oficial que formaliza el diseño del curso: define los resultados de aprendizaje, las estrategias metodológicas, los recursos y los criterios de evaluación. En el marco de este plan, la Guía de Aprendizaje es el instrumento en el que la innovación se institucionaliza y deja de ser un experimento para convertirse en parte constitutiva del programa.
- **Transferencia:** Capacidad del estudiantado de aplicar los aprendizajes construidos en el aula a contextos nuevos, complejos y distintos al de la enseñanza original. Es la evidencia más robusta de que el aprendizaje profundo ha ocurrido. En el plano docente, la transferencia también refiere a la capacidad de una innovación validada de ser adoptada y adaptada por otras y otros académicos de la institución.

9. Referencias Bibliográficas

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.1.1.121>

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.^a ed.). Teachers College Press.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.^a ed.). Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (2.^a ed.). Routledge.

Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5.^a ed.). Free Press.

Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching. Change: The Magazine of Higher Learning, 31(5), 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909602695>

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). How learning works: Seven research-based principles for smart teaching. Jossey-Bass.

Chick, N. L., Haynie, A., & Gurung, R. A. R. (Eds.). (2012). Exploring more signature pedagogies. Stylus Publishing.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist Studies, 14(3), 575–599.

hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

McKinney, K. (2007). Enhancing learning through the scholarship of teaching and learning. Anker Publishing.

Morgade, G. (Coord.). (2011). Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa. La Crujía Ediciones.

Weimer, M. (2013). Learner-centered teaching: Five key changes to practice (2.^a ed.). Jossey-Bass.

“

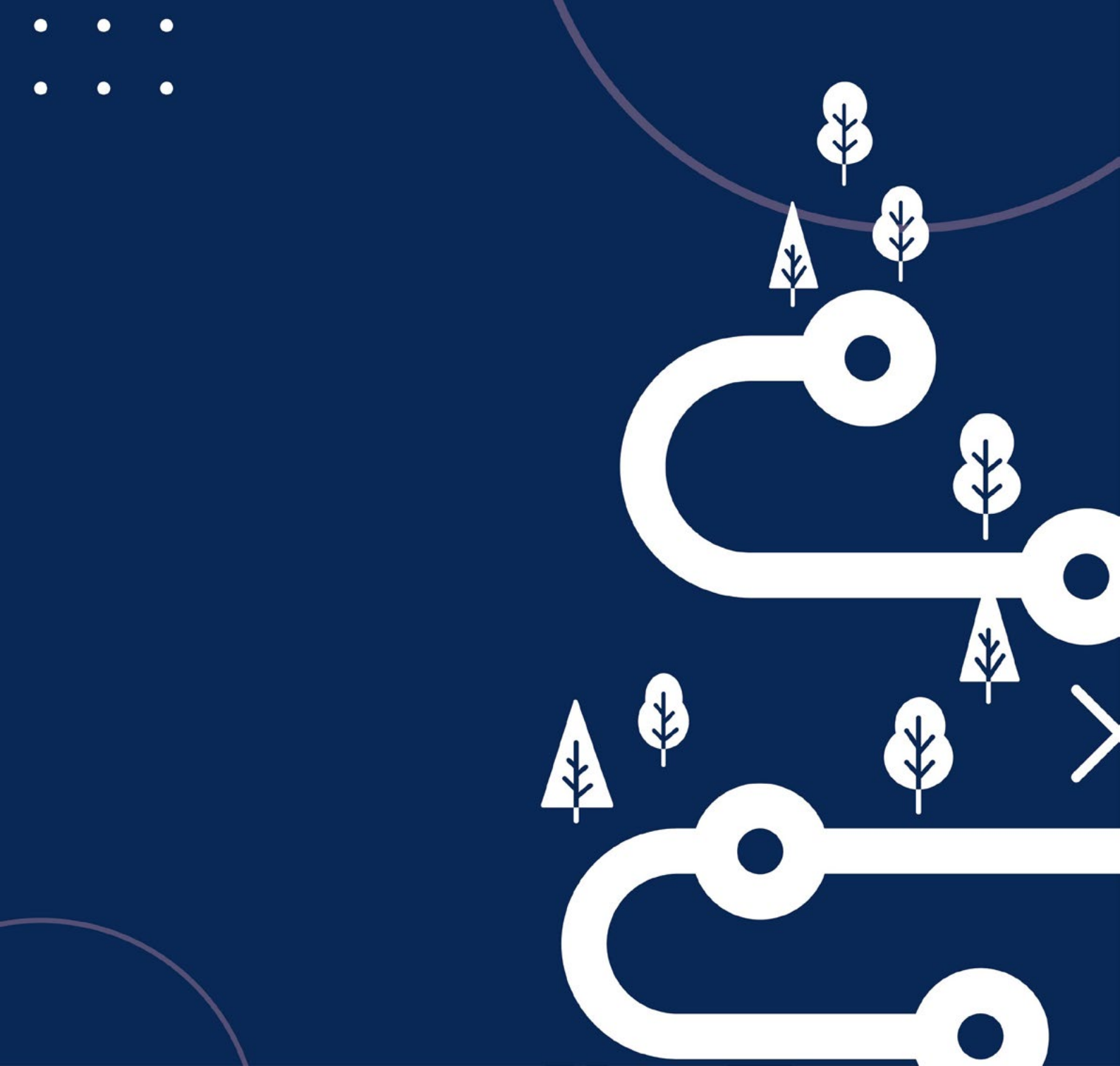
**Enseño porque busco, porque indagué,
porque indago y me indagó. Investigo
para comprobar, comprobando intervengo,
interviniendo educo y me educo.**

Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía (1997)

Esta frase es el alma del plan expresada en una sola voz. La UCT no le pide a su comunidad docente que enseñe más, sino que enseñe indagando.

¡Ese es el movimiento!







UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

CINAP
CENTRO DE INNOVACIÓN EN APRENDIZAJE
DOCENCIA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

