

Prácticas de innovación educativa en universidades jesuitas latinoamericanas: características, interacción, relevancia y compromiso estudiantil

Tatiana Rojas Ospina

Pontificia Universidad Javeriana-Cali (Colombia)

Luz del Carmen Montes Pacheco

Universidad Iberoamericana-Puebla (México)

Resumen

La innovación en las prácticas docentes en educación superior surge en el marco de la búsqueda constante de la calidad educativa que orientada por aspectos identitarios obliga a revisar y renovar procesos y prácticas. El objetivo fue caracterizar las prácticas docentes innovadoras en Instituciones de Educación Superior confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), en términos de sus características estructurales, calidad de las interacciones, compromiso académico de los estudiantes y relevancia percibida. Participaron 69 docentes reconocidos como innovadores en 11 instituciones de AUSJAL. Con un diseño mixto secuencial-exploratorio se analizaron las características de las prácticas con un cuestionario de innovación educativa y tres videograbaciones en 16 cursos; además, se aplicó un cuestionario al estudiantado sobre compromiso académico. Las prácticas se caracterizaron por promover aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo; aprendizaje colaborativo; y por responder a necesidades del contexto social. Se identificaron niveles medio-altos en apoyo emocional y variación en las diferentes dimensiones en apoyo pedagógico. El estudiantado reportó niveles altos de concentración y disfrute, así como alta relevancia de las prácticas. Se destaca la alta coincidencia en las prácticas de las universidades participantes a pesar de las diferencias geográficas, así como la complejidad del estudio de dichas prácticas.

Palabras clave: Práctica docente, innovaciones educativas, aprendizaje activo, responsabilidad social, aprendizaje-servicio, aprendizaje colaborativo.

Educational innovation practices in Latin American Jesuit universities: characteristics, interaction, relevance and student

Abstract

Innovation in teaching practices in higher education arises within the framework of the constant search for educational quality, which, guided by identity aspects, requires reviewing and renewing processes and practices. The objective was to characterize innovative teaching practices in higher education institutions entrusted to the Society of Jesus in Latin America (AUSJAL), in terms of their structural characteristics, teacher-student relationship, perceived relevance, and student academic engagement. Sixty-nine professors recognized as innovators from 11 AUSJAL institutions participated. Using a sequential-exploratory mixed-methods design, the characteristics of the practices were analyzed with an educational innovation questionnaire and three video recordings from 16 courses; in addition, a questionnaire on academic engagement was administered to students. The practices were characterized by promoting active, self-directed, and reflective learning; collaborative learning; and by responding to the needs of the social context. Medium-to-high levels of emotional support and variation in the different dimensions of pedagogical support were identified. Students reported high levels of concentration and enjoyment, as well as high relevance of the practices. The high degree of agreement in the practices of the participating universities is noteworthy despite geographical differences, as is the complexity of studying these practices.

Keywords: Innovative practices, Active learning, social relevance, collaborative learning, instructional support, emotional support, student engagement

1. Introducción

Las instituciones de educación superior buscan, de manera constante, fortalecer su calidad educativa para ofrecer programas académicos que, en congruencia con su misión, visión y perfiles de egreso, preparen a los estudiantes para impactar en la sociedad; para lograrlo autoevalúan sus procesos, realizan cambios e implementan nuevas acciones. Según López y Heredia (2017) cuando dichos cambios se realizan en materiales de aprendizaje, métodos de enseñanza, modalidades de estudio, contexto, contenidos o el sistema de evaluación, se habla de una innovación educativa, lo que implica, además que se percibe mayor calidad en el desarrollo académico y mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, Holdsworth y Maynes (2017) plantean que una práctica innovadora es una “práctica que es nueva para el individuo que la implementa basándose en su evaluación de necesidad y eficacia, incluso si la práctica ya existe en otros contextos o está siendo utilizada por otros educadores” (p. 674), la relevancia está en los cambios para el contexto, más que los cambios en sí mismos.

Estudios de los últimos 10 años sobre prácticas educativas innovadoras en contextos de educación superior reportan en forma consistente las siguientes cinco características de estas prácticas: 1) La práctica propone un proceso intencionado de transformación curricular y pedagógica, con monitoreo constante (Averill y Major, 2020; Gilbert et al., 2014; Hasanefendic et al., 2017; Hellmann et al., 2013; Joseph et al., 2021; Naz y Murad, 2017; Moreno-Guerrero, et al., 2020; Stevens et al., 2024; Zhou et al., 2022). 2) La práctica promueve aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo (Gonçalves y Capucha, 2020; Isabirye y Moloi, 2013; Joseph et al., 2021; Moreno-Guerrero, et al., 2020; Portuguese-Castro y Gómez-Zermeño 2020). 3) La práctica aprovecha el potencial de la tecnología en el desarrollo de las actividades en clase (Gonçalves y Capucha, 2020; Joseph et al., 2021; Moreno-Guerrero, et al., 2020; Naz y Murad, 2017; Portuguese-Castro y Gómez-Zermeño, 2020). 4) La práctica es relevante para el contexto social y cultural del estudiante (Gonçalves y Capucha, 2020; Joseph et al., 2021; Portuguese-Castro y Gómez-Zermeño, 2020). 5) La práctica propicia el aprendizaje colaborativo (Gonçalves y Capucha, 2020; Portuguese-Castro y Gómez-Zermeño, 2020).

Al revisar los objetivos de investigación de los estudios, se identifican cuatro tendencias: En primer lugar, investigaciones en las que se analiza el conocimiento de los profesores sobre procesos de innovación educativa, así como sus características y motivaciones frente a ella (Averill y Major, 2020; Gilbert et al., 2014; Hasanefendic et al., 2017; Naz y Murad, 2017). Averil y Major (2020), enfocados en la motivación docente para la innovación, reportan que está relacionada con la satisfacción de las necesidades del estudiantado, entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes y la sociedad; la necesidad de competencia en relación con el área, la pedagogía y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, y por último, la autonomía de los educadores o para sus estudiantes. Gilbert et al. (2021) reportan que los docentes que identifican necesidades en el estudiantado, son reflexivos y usan evidencia empírica para sustentar su práctica, están preparados para el cambio y lo promueven con o sin apoyo de su institución. Hasanefendic et al. (2017) afirman que el proceso es endógeno, los docentes tienen autoridad para actuar, tienen experiencia, interés en el cambio y motivación para cambiar prácticas institucionalizadas, sin embargo consideran que el ambiente es adverso para la innovación. Por otro lado, Naz y Murad (2017) encontraron que se aplican más estrategias innovadoras en universidades privadas que en públicas y que los maestros de humanidades parecen encontrarlas más efectivas y fáciles de usar, mientras que los profesores de matemáticas no parecen ser conscientes de cómo usar estas estrategias en su área.

En segundo lugar, se identifican estudios enfocados en analizar el impacto o efectividad de estrategias innovadoras específicas, evidenciando que prácticas innovadoras que promueven aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo de los estudiantes, en las que se aprovecha el potencial de la tecnología, relevantes para el contexto social del estudiante, presentan resultados positivos en el aprendizaje (Joseph et al., 2021; Moreno-Guerrero, 2020; Portuguese y Gómez Zermeño, 2020).

En tercer lugar, estudios que analizan las relaciones entre programas de desarrollo profesional y procesos de innovación (Isabirye y Moloï, 2013; Stevens et al., 2024). Stevens et al. (2024) tipifican cuantitativamente las relaciones entre innovación educativa con desarrollo docente y reportan, en la mayoría de los casos, que el enfoque está en la innovación y no tanto en el aprendizaje docente. Mientras que Isabirye y Moloï (2013) identifican una influencia positiva de los programas de desarrollo profesional en el uso de prácticas educativas innovadoras; los docentes reportan la necesidad de articulación entre estos programas con planes a largo plazo de la institución, así como mayor coherencia entre las metodologías de los programas de desarrollo profesional y las características de las prácticas innovadoras, la promoción del trabajo colaborativo y la resolución de problemas.

Por último, Zhou et al. (2022) analizan la relación entre aspectos relacionados con el clima universitario y la innovación educativa, identifican que un ambiente positivo universitario predice la innovación docente sostenible en donde el compromiso docente media positivamente la innovación.

A nivel metodológico, en los estudios revisados se asumen enfoques tanto cualitativos como cuantitativos, sin embargo, en la mayoría se indaga respecto a los procesos de innovación desde la perspectiva de los profesores involucrados, y aunque en algunos estudios se analiza la relación entre las innovaciones y el aprendizaje de los estudiantes, no se estudia en tiempo real la implementación de las prácticas, ni se retoma la perspectiva del estudiantado durante su participación en las mismas.

En este estudio se buscó llenar estos vacíos a partir de un enfoque mixto desarrollado en universidades jesuitas de Latinoamérica, las cuales, declaran un modelo pedagógico que promueve la reflexión y la experiencia, así como la formación en servicio y la evaluación constante de los procesos educativos para mejorar la calidad (Ambrosy et al. 2022). Para estas universidades, la calidad académica es concebida como aquella “pertinente para el entorno, para su contexto concreto, desde un saber riguroso, avanzado y flexible” (Fernández Dávalos, 2015, p. 10). Esta orientación se alinea con características de las prácticas innovadoras como la promoción del aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo, y la relevancia de las actividades para el contexto social y cultural del estudiante, de allí la pertinencia de analizarlas utilizando diferentes fuentes de información más allá de lo declarado por los profesores; esto es, se retoma el punto de vista de los profesores sobre las características de sus prácticas, así como el análisis del material de las asignaturas; se realiza observación de las prácticas en las actividades de clase, dando cuenta así de la calidad de las interacciones que se propician ahí; y, se analiza la forma en que los estudiantes viven el proceso en términos de su compromiso académico y de la relevancia percibida de las prácticas.

Por tanto, la pregunta que orientó la indagación es ¿cuáles son las características de las prácticas de innovación educativa en Instituciones de Educación Superior confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), en términos de sus características estructurales, la calidad de las interacciones durante su implementación, el compromiso académico de los estudiantes y la relevancia percibida por parte del estudiantado?

Sobre las interacciones efectivas, de acuerdo con Pianta, Hamre y Allen (2012), se caracterizan por brindar apoyo relacional, promover la autonomía, el sentido de competencia, y la relevancia de las actividades, lo que a su vez redundo en un mayor compromiso académico del estudiantado y por consiguiente en un mejor desempeño. Desde esta perspectiva, se ha diseñado el sistema de observación CLASS (Classroom Assessment Scoring System), en el que se identifican dominios como el apoyo emocional y el apoyo pedagógico.

El apoyo emocional es entendido como aquellos esfuerzos del profesorado para apoyar el funcionamiento social y emocional de los estudiantes, a través de la promoción de relaciones cálidas profesor-estudiante y entre estudiantes, su sensibilidad y atención a las necesidades emocionales y conductuales de los estudiantes, así como la consideración de sus intereses y necesidades en las actividades de clase. El apoyo pedagógico hace referencia a aquellas interacciones entre profesores y estudiantes, en las que los profesores propician la conexión por parte de los estudiantes entre los conocimientos, su organización y aplicación, a través del uso de diferentes formatos y actividades para

promover el aprendizaje activo y autodirigido, del andamiaje, del diálogo constructivo en las actividades de clase, de prácticas de retroalimentación que jalonan el aprendizaje, así como de la promoción de habilidades de pensamiento de alto orden.

El compromiso académico de los estudiantes es comprendido como el grado de interés, concentración y disfrute en las actividades académicas (Shernoff et al, 2003), así como su nivel de atención y participación en las mismas (Pianta, Hamre, & Allen, 2012).

Finalmente, la relevancia percibida, se refiere al grado en que los estudiantes consideran que en las actividades de clase se promueven relaciones entre el conocimiento académico con su vida, sus objetivos, intereses y necesidades (Rojas-Ospina et al, 2020).

2. Método

Se utilizó un diseño mixto secuencial exploratorio (Creswell y Plano-Clark, 2011). Una primera fase cualitativa, correspondiente a un análisis temático de tipo deductivo-inductivo a las respuestas y materiales obtenidos a partir de un cuestionario abierto. Una fase cuantitativa, correspondiente al análisis de observaciones de las interacciones en el aula de clase, y a la aplicación de cuestionarios cuantitativos del compromiso académico de los estudiantes y la relevancia percibida de las actividades.

Participantes

Participaron docentes adscritos a 11 Universidades de AUSJAL. En la fase cualitativa, 69 docentes respondieron a un cuestionario sobre innovación educativa. En la fase cuantitativa, 16 docentes autorizaron que sus clases fueran grabadas en tres momentos durante el semestre. En 17 cursos, se aplicó un cuestionario de motivación a un total de 204 estudiantes en la primera aplicación, 190 en la segunda y 93 en la tercera aplicación (Ver Tabla 1). Los participantes firmaron consentimientos informados.

Tabla 1. Participantes por universidad según forma de recolección de información

	Universidad / País	Cuestionari o Núm. Profesores	Grabación de clase	Cuestionario Núm. Estudiantes		
				A1	A2	A3
1	Universidad Católica de Córdoba (UCC), Argentina.	2				
2	Universidade do Vale do Rios do Sinos UNISINOS (Brasil)	6		7	6	4
3	Pontificia Universidad Javeriana de Cali (PUJ), Col.	6	4	56	59	34
4	Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Ecuador	9		7	18	2
5	Universidad Rafael Landívar (URL), Guatemala	2	2	47	36	
6	Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero Puebla), Méx.	19	2			
7	Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero CDMX), Méx.	11	4	4	12	
8	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Méx.	4				
9	Universidad Centroamericana (UCA), Nicaragua	4	3	69	59	53
10	Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), Perú	3	1	14		

11	Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela	3				
	Total	69	16	204	190	93

Nota: A= Aplicación.

3.-Instrumentos

El cuestionario de innovación educativa consta de dos secciones, datos socio-demográficos con 8 preguntas, y después 11 preguntas abiertas sobre las características de las prácticas educativas, alineadas a las categorías identificadas en la literatura. 1. La práctica propone un proceso intencionado de transformación curricular y pedagógica. 2. La práctica promueve el aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo. 3. La práctica propicia el aprendizaje colaborativo. 4. La práctica es relevante para el contexto social y cultural del estudiante. 5. La práctica aprovecha el potencial de la tecnología para promover la construcción de conocimiento. El instrumento fue validado por cinco jueces expertos y sometido a un proceso de pilotaje con un grupo de docentes.

Sistema de observación CLASS. Versión adaptada al contexto universitario de la herramienta de observación de nivel de secundaria, para evaluar las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes. Se retomaron los dominios de Apoyo Emocional (dimensiones Clima Positivo, Sensibilidad del profesor y Consideración de la Perspectiva del Estudiante), Apoyo Pedagógico (dimensiones Formatos Instruccionales de Aprendizaje, Comprensión del Contenido, Análisis e Indagación, Calidad de la Retroalimentación, y Diálogo Instruccional), y la dimensión Participación del estudiante. Cada una de las dimensiones presenta indicadores específicos y marcadores conductuales que permiten asignar una calificación en una escala de 1 a 7 en cada segmento de observación, donde (1, 2) indican un nivel bajo (3, 4, 5) un nivel medio y (6,7) un nivel alto (Pianta et al., 2012).

Cuestionario de Motivación Emergente (CME). Adaptación del instrumento diseñado por Schmidt y Smith (2008); compuesto por 14 ítems que indagan el Compromiso Cognitivo y Afectivo referido al grado de esfuerzo y concentración y disfrute percibido por el estudiante durante la actividad académica que se encuentra desarrollando (10 ítems); y la Relevancia percibida refiere a la percepción de interés, y la importancia personal y para sus metas futuras que el estudiante confiere a las actividades realizadas (4 ítems). El CME se califica con una escala tipo Likert, rango de 1 a 5, donde 1 significa nada y 5 significa mucho.

4.-Procedimiento

A través de representantes de universidades de AUSJAL, se seleccionaron docentes cuyas prácticas educativas eran consideradas innovadoras por sus autoridades académicas. Tanto a los docentes como a sus estudiantes, se les invitó a participar, se les explicó la naturaleza de la investigación, y se les entregaron los consentimientos informados en línea para su revisión y aprobación.

Se entrenó a los equipos de trabajo de las diferentes universidades en grabación de videos y aplicación del cuestionario de motivación emergente por medio del método de muestreo de experiencias (ESM por sus siglas en inglés, Experience Sampling Method), el cual contempla que se da una señal al estudiantado, en cada sesión grabada, para responder en línea el CME, en períodos recurrentes en cada clase.

La recolección de información se llevó a cabo en dos etapas: aplicación del cuestionario a docentes y grabaciones de tres clases durante el semestre, al comienzo, en la mitad y al final, y aplicación del CME en dos momentos en cada sesión de clase.

Análisis de la información

El análisis cualitativo fue temático, deductivo-inductivo, a partir de códigos generados inicialmente, producto de la revisión de literatura sobre innovación educativa, y de códigos emergentes. Para el

análisis cuantitativo de las grabaciones de las clases, se dividieron los videos en segmentos 20 minutos aprox. a partir de los siguientes criterios: (a) la presencia del docente y al menos un grupo de estudiantes y (b) presencia de interacciones orientadas explícitamente a la enseñanza. Posteriormente fueron codificados por personas certificadas en el sistema de observación CLASS de acuerdo con los indicadores y marcadores comportamentales de cada dimensión (Pianta et al., 2012). Por cada grabación se generaron y promediaron 9 puntajes, por cada una de las dimensiones. Para el análisis estadístico descriptivo de las interacciones, así como del compromiso académico de los estudiantes y de la relevancia percibida se utilizó el programa estadístico IBM SPSS v28.

5.- Resultados

Características de las prácticas innovadoras en educación

El análisis temático de las prácticas descritas por los docentes del estudio, de acuerdo con la caracterización conceptual formulada en la introducción, se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Distribución de alusiones textuales relacionadas con las categorías de prácticas educativas innovadoras (N=2148)

Categoría	%
Aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo	35,3%
Relevancia para el contexto social y cultural del estudiante	19,7%
Aprendizaje colaborativo	18,9%
Uso de tecnología en el aula de clase	18,5%
Proceso intencionado de transformación curricular y pedagógica	7,6%

La cualidad que más caracteriza la práctica de los docentes es el aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo. Entre las estrategias más usadas están el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en servicio y los estudios de caso, entre otros. Las estrategias son concretadas con actividades que las y los estudiantes (en adelante los estudiantes) desarrollan en escenarios reales y que los lleva a vincularse con diversos actores y sus necesidades:

“Está en manos de los estudiantes resolver de forma colaborativa una necesidad considerando articular sus saberes en psicología y diseño con las características propias de la comunidad donde desarrollan el proyecto (PUJ Cali, Col.).

Estos tipos de prácticas tienen otros componentes transversales, la promoción de pensamiento reflexivo y crítico como personas y como futuros profesionistas; sobre su desempeño académico y sobre el impacto de sus acciones en la sociedad.

“... ayuda a los alumnos a reflexionar de lo ocurrido durante la hora de trabajo con el personal de la Institución ... madurando el proceso de pensamiento reflexivo para el logro de sus objetivos como personas” (Ibero CDMX, Méx.).

“Actitud crítica frente a la inclusión y diversidad educativa en y para la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como respuesta educativa pertinente y diferenciada de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes del aula” (UARM, Perú).

Los docentes reportan también otro tipo de prácticas que no implican la intervención directa en la realidad, como casos de estudio, simulaciones y estudio de problemas reales a través de fuentes de información diversas.

“Ya no estamos solo dando teoría sino que podemos aplicar los conceptos y hacerlos prácticos, lo que genere en el estudiante mayor impacto y se recordará más adelante en su profesión cuando necesite ejecutar lo que se desarrolló con esa herramienta en clase” (URL, Guatemala).

ROJAS OSPINA Y MONTES PACHECO

“La metodología de estudio de casos y simulación, cada estudiante realiza juego de roles, aplica el aprendizaje basado en problemas, se realizan debates y seminarios de retroalimentación, conceptualiza, sintetiza y aplica teorías, su trabajo paulatino, individual y colaborativo le facilitan un aprendizaje significativo a nivel cognitivo de orden ejecutivo y superior” (UCA, Nicaragua).

Así, la relación con la realidad es un componente permanente en las prácticas reportadas; de aquí que la categoría Relevancia para el Contexto Social y Cultural del Estudiante es una característica que aparece con mucha fuerza en el discurso de los docentes (Tabla 3).

TABLA 3. Distribución de alusiones textuales relacionados con la categoría Relevancia para el Contexto Social y Cultural del Estudiante (N=424)

Temas	%
Involucra a los participantes del contexto	21,5%
Aporta a la solución de un problema	16,3%
Intencionalidad socio-profesional	16,3%
Impacto social (cambio)	10,4%
Transformación social	10,1%

El vínculo con el contexto social en donde se desarrollan las prácticas estudiadas aporta tanto a la comprensión de la realidad profesional, por parte del estudiantado, como a las comunidades y organizaciones que se ven beneficiadas en mayor o menor medida (Tabla 3).

“Procuramos proyectar un espacio de aprendizaje, que articule lo teórico con la realidad de las prácticas profesionales, crear vínculos y colaborar con la población escolar de algunas de las escuelas municipales, cuya población con fuertes restricciones económicas, no pueden acceder a los servicios psicopedagógicos” (UCC, Córdoba, Arg.).

“A partir del plan de actividades ya estructurado en el Proyecto Pedagógico del curso, se incorporaron dinámicas de interacción con la comunidad y de reflexión sobre el espacio público, realizadas tanto en el aula como en espacios de interacción. La relación con la comunidad se da por lo menos en tres momentos a lo largo de la actividad académica: 1) reconocimiento inicial ... 2) definición de expectativas y prioridades... 3) presentación y discusión final de los productos, buscando horizontalizar los resultados prácticos y teóricos de los ejercicios académicos realizados (UNISINOS, Brasil).

Desde luego, las prácticas en donde el estudiantado desarrolla un proyecto de intervención reflejan elementos como la conciencia social, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, y el cuidado de la casa común; de tal manera que el estudiantado se comprometa con su entorno y responda asertivamente a las problemáticas sociales y profesionales que enfrenten en su desempeño laboral futuro.

“Hemos perfeccionado y aprendido en el camino cómo es la mejor forma de llevarlas para que el alumno aprenda y se comprometa, la institución reciba un trabajo de calidad y valioso y el profesor aprenda y disfrute hacer un trabajo no sólo educativo y académico, pero, también social” (Ibero CDMX, Méx.).

La relevancia para y en contexto, a través de acciones con forma de vinculación universitaria con la comunidad, están orientadas mayormente por un sentido de responsabilidad y transformación social, en donde el impacto es percibido por docentes y estudiantado.

“Partir de la experiencia propia y del sentir y el pensar invita a los estudiantes a legitimar sus propios espacios de configuración como productores de sentido y de conocimiento, pero también como sujetos y objetos de transformación” (Ibero Puebla, Méx.).

“Se entiende la relevancia de valorar el propio proceso extensionista, entendiendo la interacción universidad-comunidad como uno de los principios fundamentales de las prácticas extensionistas,

siguiendo los preceptos freirianos. Así pues, el propio intercambio de experiencias y conocimientos ya constituye un resultado significativo para los distintos agentes. Por último, el producto de la interacción, materializado en los estudios realizados por los alumnos, se pone a disposición de la comunidad” (UNISINOS, Brasil).

La categoría de Aprendizaje Colaborativo se expresa de diversas maneras, los docentes organizan trabajo en equipo, promueven el diálogo horizontal con sus estudiantes, favorecen distintos niveles de diálogo -como debates, y el ir y venir entre la teoría y la práctica-

“El trabajo colaborativo es una de las premisas que sustentan el desarrollo de nuestra práctica educativa. Pues los estudiantes continuamente generan espacios de interacción en función de la construcción colectiva del conocimiento” (UARM, Perú).

“El trabajo en equipo es la principal herramienta colaborativa, las simulaciones, el estudio de casos intergrupales, la coevaluación, el estudio de campo grupal, las dinámicas lúdicas, la expresión del arte y las discusiones grupales como seminarios y debates son las principales estrategias que facilitan la interacción entre estudiantes y la docente” (UCA, Nicaragua).

Los recursos tecnológicos son utilizados como un medio que favorece la comunicación directa entre docentes y estudiantes, sin embargo, no hubo alusiones al aprovechamiento de su potencial para el desarrollo de las actividades de clase, categoría inicial en la conceptualización del tipo de prácticas estudiadas. Los recursos tecnológicos más utilizados son las plataformas institucionales y herramientas de video conferencia como Zoom o Teams, y herramientas que favorecen la presentación de contenidos y la interacción en clase como Canva o Kahoot, entre otros (Tabla 4).

Los docentes reportan que estos recursos se usan mucho más para comunicación (43.4%) y menos como herramienta de trabajo (27.3%), sigue la colaboración (16.2%) y finalmente como repositorio (13.1%).

TABLA 4. Distribución de alusiones textuales relacionados con la categoría recursos tecnológicos utilizados (N=155)

Recursos	%
Plataformas institucionales (Blackboard, Brightspace, Moodle, etc.).	27,1%
Zoom, Teams, Meet	13,5%
Canva, Mentimeter, Kahoot, Genially, Padlet, Mural	13,5%

Algunos docentes reconocen que los recursos tecnológicos son un apoyo para que el estudiantado se relacione con los contenidos de la asignatura y para facilitar la docencia, como es el caso de Moodle y Canva; además emplean recursos educativos a través del soporte de Office (Teams, Drive) y de Google (Classroom, Google docs, Google sheets, Meet), entre otros.

Con respecto de la categoría Proceso intencionado de transformación curricular y pedagógica, algunos docentes afirman que sus prácticas contribuyen al logro del perfil de egreso, aspecto que se hace evidente en asignaturas que buscan el desarrollo de competencias específicas o profesionalizantes.

“Es una asignatura de carácter instrumental, cuyo objetivo es: desarrollar habilidades gráficas manuales en el dibujo de planos de anteproyecto arquitectónico” (UCA, Nicaragua).

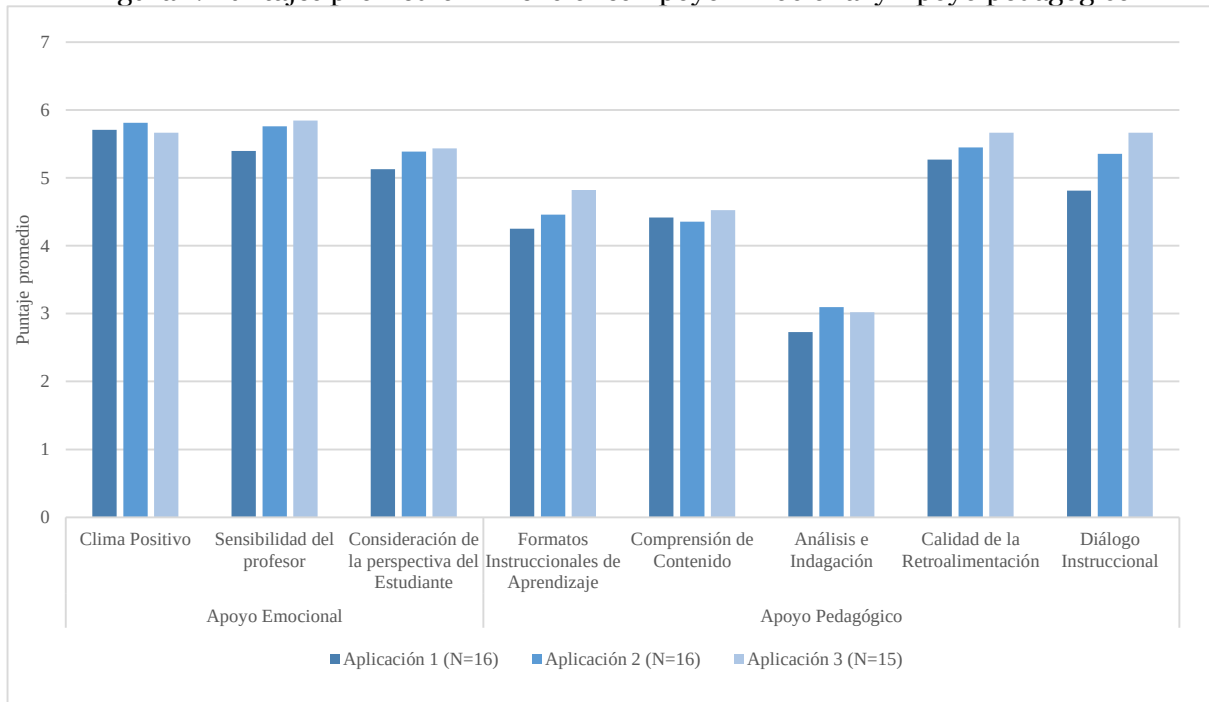
“Está en manos de los estudiantes resolver de forma colaborativa una necesidad considerando articular sus saberes en psicología y diseño con las características propias de la comunidad donde desarrollan el proyecto” (PUJ Cali, Col.).

Es claro que la intención de abordajes de los contenidos curriculares está vinculada a otras maneras de promover los aprendizajes, una manera más activa para el estudiante descentralizando el rol del docente.

Interacciones en el aula de clase

Apoyo Emocional. Se obtuvieron puntuaciones de nivel medio-alto en todas las dimensiones, siendo ligeramente mayores las de Clima positivo (Figura 1).

Figura 1. Puntajes promedio Dimensiones Apoyo Emocional y Apoyo pedagógico



Clima Positivo. Se presentaron consistentemente indicadores de afecto positivo entre estudiantes y docentes como las sonrisas, al igual que indicadores de comunicación positiva como comentarios favorables del docente frente a las participaciones de los estudiantes en clase. Es una relación con indicadores de calidez, cercanía y respeto.

Sensibilidad del profesor. Se identificaron de manera consistente indicadores de estado de alerta por parte de los docentes, quienes monitorean a los estudiantes, aclaran dudas y retroalimentan sus trabajos. Se nota comodidad de los estudiantes, quienes pueden participar durante la clase y organizarse libremente en el aula.

Consideración de la perspectiva del estudiante. Se observaron constantemente indicadores de conexiones con la vida real del estudiante, en donde se articula el contenido con la realidad y en ocasiones se promueve la utilidad del mismo, relacionado con el proyecto realizado en la clase. Asimismo, se presentan interacciones significativas entre los pares, favoreciendo constantemente el trabajo en equipo. A su vez, se presentan indicadores que favorecen el liderazgo y la participación en los estudiantes durante los escenarios de trabajo en equipo.

Apoyo Pedagógico. Se obtuvieron puntajes de nivel medio-alto en las dimensiones de Diálogo Instruccional y Calidad de la Retroalimentación, niveles medios en Formatos Instruccionales de Aprendizaje y Comprensión del Contenido y niveles medio-bajo en la dimensión de Análisis e Indagación (Figura 1).

Formatos Instruccionales de Aprendizaje. No se observó en todas las sesiones la presentación de objetivos de la clase, aunque cuando se presentan se busca su cumplimiento durante la clase. Se destaca el uso de materiales que en el inicio de la clase son llamativos, pero en el transcurso se tornan de uso

repetitivo; aunque en ocasiones los materiales tienden a ser variados. Consistentemente se presenta la información clara y organizada.

Comprensión del Contenido. El contenido es transmitido de forma clara, explícita y organizada durante la clase. En algunos momentos la explicación es superficial y se ofrece información aislada, sin embargo, en gran parte de las clases se profundiza en los temas. Adicionalmente, la clase es un espacio en donde se pone en práctica el conocimiento, en el que se ofrece la retroalimentación de los docentes ante los trabajos y conocimientos erróneos. Aunque en pocas ocasiones se retoman los conocimientos previos de los estudiantes.

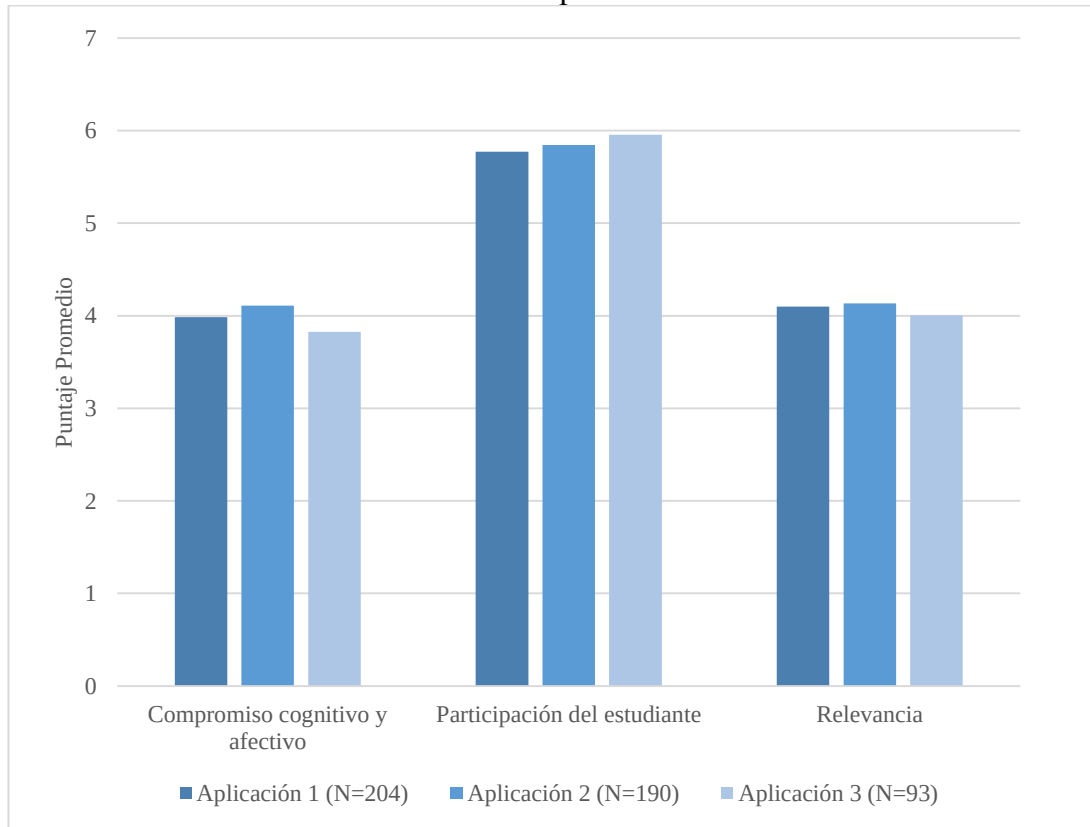
Análisis e Indagación. En ocasiones las actividades pueden ser retadoras para los estudiantes al cuestionarse frente a sus propios procesos de aprendizaje durante las actividades. Sin embargo, las actividades restantes no fomentaron procesos de pensamiento de orden superior, así como pensamiento de tipo metacognitivo.

Calidad de la Retroalimentación. En las prácticas se presentan constantes bucles de retroalimentación, mediante los cuales los docentes aclaran dudas, fortalecen los conocimientos y construyen y expanden con base en lo expuesto por los estudiantes. Se ofrece retroalimentación personalizada ante cada necesidad. Se presentan indicadores de estímulo y afirmación, donde la participación es reconocida a partir de verbalizaciones positivas.

Diálogo Instruccional. Se presentan diálogos entre docentes y estudiantes, los cuales eran en su mayoría liderados por los docentes, sin embargo, constantemente se permite a los estudiantes asumir el liderazgo, generando diálogos equitativos.

Compromiso académico de los estudiantes y relevancia percibida

FIGURA 2. Puntajes promedio en compromiso cognitivo, afectivo, participación del estudiante, y relevancia percibida.



Nota: Los puntajes de Compromiso cognitivo y afectivo, y relevancia se basan en una escala de 1 a 5 (Cuestionario), mientras que la variable Participación del estudiante utiliza una escala de 1 a 7 (Sistema CLASS).

La figura 2 muestra puntajes altos en las variables: interés, concentración y disfrute, y relevancia percibida frente a las actividades realizadas, mientras que se observan puntajes de nivel medio-alto en la variable participación de los estudiantes, lo cual indica que la mayoría de estudiantes se muestran atentos durante la clase, participan e interactúan activamente con los materiales de la clase y con sus pares, y en ocasiones aportan ideas que contribuyen a la discusión de clase y desarrollo de la temática.

Discusión y Conclusiones

La innovación educativa implica en muchos casos cierta transformación, no solo de las prácticas docentes sino también en las maneras de aprender en el estudiantado. Por lo que cobra importancia que el sello de las prácticas educativas de los docentes que participaron en esta investigación es la promoción del aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo, una de las características destacadas de los estudios sobre prácticas educativas innovadoras (Gonçalves y Capucha, 2020; Isabirye y Moloï, 2013; Joseph et al., 2021; Moreno-Guerrero, et al., 2020; Portuguese-Castro y Gómez-Zermeño 2020) y que de acuerdo con De Miguel (2006) es el aspecto que más influye para que el estudiantado genere aprendizajes profundos y funcionales frente a los superficiales y meramente declarativos, ya que se prioriza “fundamentalmente el estudio y trabajo autónomo del propio sujeto” (De Miguel, 2006: 75), permitiéndole construir conocimiento. Dichos docentes utilizan estrategias centradas en el estudiante,

como el aprendizaje basado en problemas, los casos de estudio, el aprendizaje orientado a proyectos y el aprendizaje colaborativo, entre otros, métodos de enseñanza que caracterizan las buenas prácticas en educación superior (De Miguel, 2005).

Los docentes del estudio están atentos a los intereses y expectativas del estudiantado, los resultados en las variables Sensibilidad del profesor y Consideración de la perspectiva del estudiante así lo reflejan. Sin embargo, aunque en las prácticas reportadas -por los docentes- se busca la promoción del aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo; en las clases observadas, las variables Comprensión de contenido y Análisis e indagación tienen una valoración media-baja, con puntuaciones menores que las otras variables de Apoyo pedagógico, identificando así la necesidad de ofrecer mayores oportunidades en las actividades desarrolladas en las clases en las que se indague respecto a los conocimientos previos de los estudiantes, se promueva la profundización para el aprendizaje de conceptos y el pensamiento metacognitivo, aspectos que han sido escasamente estudiados a partir de instrumentos observacionales en niveles de educación superior (Hoops et al., 2016; Kong y Lin, 2023).

En articulación con lo anterior, el análisis de las interacciones evidenció que, en la implementación de las 16 prácticas desarrolladas por profesores de seis instituciones participantes fue recurrente observar relaciones cálidas, respetuosas, en las que se considera su perspectiva y en la que los profesores muestran alta sensibilidad a las necesidades del estudiantado, reflejado esto en los puntajes obtenidos en la dimensión de Apoyo emocional en las diferentes clases observadas, comportamientos acordes con los rasgos ignacianos que según sus orientaciones las caracterizan, en donde se ubica al estudiante en el centro del proceso (Kolvenbach, 1986; Red de Educación, 2017).

Aspecto que se observa también en el Apoyo pedagógico, teniendo en cuenta que en las clases se escucha y ofrecen oportunidades al estudiantado de construir conocimiento a partir de sus ideas, y en la que se destacan los procesos de retroalimentación. Estas formas de interacción, sumadas a las características mismas de las prácticas son percibidas por los estudiantes como positivas, pues ellos se muestran concentrados y disfrutan las actividades realizadas.

Lo anterior es congruente con los planteamientos de la educación ignaciana, en la cual se da especial importancia a la atención y cuidado personal del estudiante. Desde los preceptos jesuitas, el profesor busca conocer a sus estudiantes, apoyar su desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual, y los ayuda a fortalecer su sentido de vida, sus valores, y sus relaciones interpersonales (Kolvenbach, 1986). Por su parte, el estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, asume un rol activo a través de actividades que le permiten descubrir, crear, reflexionar y realizar un estudio autónomo, con el que va aprendiendo a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y a querer aprender a lo largo de la vida (Kolvenbach, 1986).

Otro rasgo de la pedagogía ignaciana que se observa en el estudio es la promoción del acercamiento a la realidad, las prácticas reportadas sobresalen por incluir la incidencia social de la formación. Prácticas que buscan promover el pensamiento crítico de los estudiantes que les permite posicionarse ante el contexto social y de ahí tomar una postura hacia el cuidado de la casa común. En estas se analizan situaciones de la vida real, con miras a aportar a la solución de un problema y buscar así la transformación social en conjunto con los miembros de las comunidades a las que se aproximan. Al respecto, en las instituciones de AUSJAL se entiende que una formación de calidad incluye, necesariamente, la preocupación por el cuidado de los más necesitados, desde el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria. De allí que la propuesta de calidad a la que aspiran contempla una sólida formación académica de los estudiantes que, a su vez, les permita mirar las necesidades de quienes les rodean. Como manifiesta Fernando Fernández Font, S.J. “una universidad de calidad es, pues, aquella que es pertinente para el entorno, para su contexto concreto, desde un saber riguroso, avanzado y flexible” (Fernández Dávalos, 2015, p. 10).

El uso de tecnologías para la educación es un aspecto de las prácticas innovadoras que hay que atender, no porque el recurso tecnológico tenga que ser innovador en sí mismo, sino porque los usos que reportan los docentes principalmente están dirigidos a procesos de comunicación y de organización

de los cursos y no como herramientas para la construcción de aprendizajes disciplinares; a lo mucho ayuda a desarrollar competencias comunicativas; y posiblemente apoyan la administración de tareas. Los recursos tecnológicos son variados pero limitados en términos de aprendizaje.

Puede afirmarse entonces, que un aporte de este estudio estriba en las coincidencias de los resultados entre once universidades participantes, tanto en los resultados obtenidos con CLASS como en el análisis temático. Las coincidencias en cuanto al dominio Apoyo emocional se pueden explicar porque la pedagogía ignaciana es un sólido marco común en la formación docente, especialmente en el sentido de acompañamiento inspirado en la cura personalis y la atención al contexto del estudiante (Vásquez, 2006). Por otro lado, las puntuaciones obtenidas (medio-bajo) en Comprensión de contenido y Análisis e indagación, del dominio Apoyo pedagógico, indican serias áreas de oportunidad.

Este estudio contribuye así con evidencia respecto a prácticas pedagógicas consideradas innovadoras, y las formas de interacción en ellas, y a su vez recomienda formar a los profesores respecto a la forma de promover procesos de pensamiento al momento de las discusiones y actividades de clase, y no sólo a partir de las demandas cognitivas de los trabajos a realizar para las clases, teniendo en cuenta que en las prácticas analizadas una característica recurrente fue la promoción del aprendizaje activo, autodirigido y reflexivo.

El estudio además evidencia la complejidad y alta demanda de la implementación de prácticas docentes innovadoras, así como del estudio de las prácticas docentes, las cuales involucran el diseño de las actividades, sus demandas cognitivas, las instrucciones dadas, el trabajo desarrollado en campo, así como las interacciones en y fuera del aula, lo cual hace difícil el acercamiento a esta realidad.

En este estudio se trianguló información de diferentes fuentes con el fin de tener un acercamiento mayor, sin embargo, se constituyen en posibles limitaciones del estudio. Primero, de acuerdo con Cid et al. (2013), las prácticas declaradas, obtenidas de cuestionarios respondidos por docentes, ofrecen una visión indirecta y mediada de lo que el docente dice que hace; y, por otro lado, las “prácticas reales” ofrecidas por observación, como en este caso a través de grabaciones, ofrecen una versión limitada porque “los mismos dispositivos de observación alteran la práctica que queremos observar” (Cid et al., 2013, p. 269). Segundo, aunque en este estudio se recurrió al uso de mediciones repetidas, sigue siendo una fotografía de lo sucedido en tres momentos del semestre y en actividades al interior del salón de clase. Tercero, y relacionado con lo anterior, hay que considerar que no se observaron ni grabaron sesiones en donde el estudiantado va al campo (en los casos de vinculación con otros actores sociales y en la inmersión en el contexto) por lo que el contraste o complementariedad de lo que el profesor dice que hace, y lo que hace, se vuelve complicado.

A pesar de lo anterior, el estudio realizado sí brinda un acercamiento a las prácticas a partir del análisis de diferentes fuentes de información, e identifica aspectos que fueron ofrecidos a manera de retroalimentación a los docentes con el fin de que analizaran y reflexionaran en el contexto de su clase, vías de mejoramiento en la interacción que les permitieran lograr los objetivos propuestos por ellos mismos. También se espera que, estas limitaciones a nivel de la investigación sean puntos de partida que pueden ser abordados en futuros estudios.

Ciertamente no caben generalizaciones ni afirmaciones categóricas al respecto, dado que participaron en este estudio alrededor del 36% de las instituciones adscritas a AUSJAL, y teniendo en cuenta las similitudes encontradas, este estudio se constituye como un primer acercamiento al análisis de las prácticas docentes innovadoras y puede por consiguiente orientar algunas acciones de mejora y mayores exploraciones en cada institución, o una invitación a la reflexión de aquellas que no participaron de este.

En conclusión, las prácticas innovadoras de este estudio se distinguen por priorizar ambientes de aprendizaje de contexto situado, donde el estudiante asume un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje a través de la incorporación de sus intereses en el desarrollo de los cursos y la propuesta de alternativas para la solución de problemas en el desarrollo de proyectos de aprendizaje experiencial,

como el aprendizaje en servicio y prácticas profesionales. En síntesis, las prácticas se distinguen por el uso de métodos activos que contribuyen a la formación profesional con incidencia y compromiso social.

Definitivamente, la fortaleza de las prácticas innovadoras está relacionada con las dimensiones de Apoyo emocional: Clima positivo, Sensibilidad del profesor y Consideraciones de la perspectiva del estudiante. En Apoyo pedagógico, la fortaleza está en la Calidad de la retroalimentación y el Diálogo instruccional, dimensiones que se relacionan mucho con la formación ignaciana. En general, se recomienda trabajar más en los programas de formación de profesores que aborden las dimensiones de Formatos instruccionales de aprendizaje y Comprensión del contenido, pero sobre todo en Análisis e indagación; lo mismo que el uso de recursos tecnológicos para que realmente se aproveche su potencial en el desarrollo de actividades de aprendizaje, especialmente de cara a competencias profesionales.

Estos hallazgos permiten demostrar que hay innovaciones pedagógicas cuyo origen y sentido se encuentran en un marco común identitario que lo sostiene, basado en una sólida tradición pedagógica.

Un reto para este tipo de estudios es observar, in situ, las actividades del estudiantado en comunidades, organizaciones y otros escenarios, para rebasar el espacio del aula y la práctica declarada. Sin embargo, se puede afirmar que con los hallazgos de este estudio, aunque limitados, pueden ser útiles como ejemplo de buenas prácticas y para atender las áreas de oportunidad identificadas.

Financiación

Esta investigación se realizó en el marco del proyecto Experiencias educativas transformadoras/innovadoras de instituciones AUSJAL (2022), Código: 130100144. Proyecto de la Red de Homólogos de Educación.

Referencias

- Ambrosy Velarde, I. L., León Medina, R., Trejo Alemán, M. A., & Juárez Pérez, J. F. (2022). Una aproximación a la concepción de las prácticas innovadoras en las universidades de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 1–20. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)01)
- Averill, R. M. & Major, J. (2020) What motivates higher education educators to innovate? Exploring competence, autonomy, and relatedness – and connections with wellbeing. *Educational Research*, 62(2), 146-161, <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755877>
- Cid, A., Pe rez, A., & Zabalza, M. A. (2013). Las pra cticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores docentes” de la Universidad de Vigo. *Educacio n XXI*, 11(16), 265-296. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2011). Choosing a Mixed Methods Research Design. En J. W. Creswell y V. L. Plano (Eds.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (pp.53-106). SAGE
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Ediciones Universidad de Oviedo. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311004>
- Fernández Dávalos, D. (08 de 04 de 2015). La calidad académica como pertinencia social [Repositorio Institucional]. Universidad Iberoamericana Puebla. <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/862>
- Gilbert, A., Tait-McCutcheon, S. & Knewstubb, B. (2021). Innovative teaching in higher education: Teachers’ perceptions of support and constraint. *Innovations in education and teaching international*, 58(2), 125–136 <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1715816>

- Gonçalves, E. & Capucha, L. (2020). Student-Centered and ICT-Enabled Learning Models in Veterinarian Programs: What Changed with COVID-19? *Educ. Sci.* 10, 343. <https://doi.org/10.3390/educsci10110343>
- Hasanefendic, S., Birkholz, J. M., Horta, H. & Sijde, P. (2017) Individuals in action: bringing about innovation in higher education. *European Journal of Higher Education*, 7(2), 101-119, <http://doi.org/10.1080/21568235.2017.1296367>
- Hellmann, J. H., Paus, E., & Jucks, R. (2014). How Can Innovative Teaching be Taught? Insights from Higher Education. *Psychology Learning & Teaching*, 13(1), 43-51. <https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.1.43>
- Hoops, L.D.; Yu, S.L.; Wang, Q. & Hollyer, V. (2016). Investigating Postsecondary Self-Regulated Learning Instructional Practices: The Development of the Self-Regulated Learning Observation Protocol. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(1), 75-93. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE2104.pdf>
- Holdsworth, S. & Maynes, N. (2017). "But What If I Fail?" A Meta-Synthetic Study of the Conditions Supporting Teacher Innovation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 665-703. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90018384>
- Isabirye, A.K. & Moloi, K. C. (2013). Professional Development and Its Implications for Innovative Teaching and Learning in One South African Higher Education Institution. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 101-108. <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n14p101>
- Joseph, M. A., Roach, E. J. Natarajan, J. Karkada, S. & Ramos Cayaban, A. R. (2021). Flipped classroom improves Omani nursing students performance and satisfaction in anatomy and physiology. *BMC Nursing*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-020-00515-w>
- Kolvenbach, P. (1986). Características de la educación de la Compañía de Jesús [Biblioteca Digital]. Centro virtual de pedagogía ignaciana. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=69:caracteristicas-de-la-educacion-de-la-compania-de-jesus&catid=8>
- Kong, S. Ch. & Lin, T. (2023). Developing self-regulated learning as a pedagogy in higher education: An institutional survey and case study in Hong Kong. *Heliyon*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22115>
- López, C., & Heredia, Y. (2017). Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación. Tecnológico de Monterrey. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2023/11/189.-GUIA-DE-EVALUACION-DE-PROYECTOS-DE-INNOVACION-EDUCATIVA.pdf>
- Moreno-Guerrero, A.J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G. & Navas-Parejo, M.R. (2020). Educational Innovation in Higher Education: Use of Role Playing and Educational Video in Future Teachers' Training. *Sustainability*, 12, 2558. <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Naz, F. & Murad, H. S. (2017). Innovative Teaching Has a Positive Impact on the Performance of Diverse Students. *Special Collection - Student Diversity*, 1-8. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244017734022>
- Pianta, R.C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary and Secondary Manual. Teachstone.
- Portuguez-Castro, M. & Gómez-Zermeño, M.G. (2020). Challenge Based Learning: Innovative Pedagogy for Sustainability through e-Learning in Higher Education. *Sustainability*, 12, 4063, 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12104063>
- Rojas-Ospina, T., Ochoa-Angrino, S., Jaramillo-Martínez, C., Cabrera-Calvache, S., Herrera-Pernett, D. y Ramírez-Lasprilla, L. (2020). Relevancia personal y social en las interacciones educativas y su relación con el compromiso comportamental. En: F. Guerrero (Ed.) *Educación de Calidad y Justicia Social*. (pp. 91-121). Sello Editorial Javeriano. Cali.

- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Schmidt, J. A., & Smith, M. C. (Agosto, 2008). Looking inside high school classrooms: An exploration of males' and females' subjective experience. Grant proposal funded by the National Science Foundation, Research on Gender in Science Education program (N.º HRD-0827526). Washington, DC.
- Stevens, T.M., Day, I. N.Z., den Brok, P. J., Prins, F. J., Assen, H.J.H.E., ter Beek, M., Bombaerts, G., Coppoolse, R., Cremers, P.H.M., Engbers, R., Hulsen, M., Kamp, R.J.A., Koksmá, J.J., Mittendorff, K., Riezebos, J., van der Rijst, R. M., van de Wiel, M. W. J. & Vermunt, J. D. (2024) Teacher professional learning and development in the context of educational innovations in higher education: A typology of practices. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 437-454, <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2246412>
- Vásquez, C. (2006). Propuesta educativa de la Compañía de Jesús: fundamentos y práctica. [Biblioteca Digital]. Centro virtual de pedagogía ignaciana. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=126:propuesta-educativa-de-la-compania-de-jesus-fundamentos-y-practica-2-edicion&catid=8>
- Zhou, F., Zhang, N., & Mou, J. (2022). Universities as incubators of innovation: The role of a university playfulness climate in teachers' sustainable teaching innovation. *The International Journal of Management Education*, 20(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100693>