

Innovación curricular en la educación superior

¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?

MARÍA ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT* | ÓSCAR MAUREIRA CABRERA**
ALEJANDRA SÁNCHEZ GUZMÁN*** | ADRIANA VERGARA GONZÁLEZ****

El aseguramiento de la calidad en la educación superior se ha convertido en un eje de constante preocupación para la agenda nacional en Chile. Para fortalecer la calidad algunas instituciones han implementado procesos de rediseño curricular como un criterio de selectividad y para la asignación de recursos internos y externos. Sin embargo, no es claro que estos escenarios hayan podido alcanzar los estándares de calidad pretendidos. Este trabajo comenzó con un análisis de contenido focalizado en diversas publicaciones académicas sobre la innovación curricular, con el cual se generó un conjunto de categorías analítico-comprensivas. A partir de éstas, se investigaron siete experiencias de rediseño curricular en pregrado. Los hallazgos sugieren, entre otros aspectos, que —aun en contra de lo explicitado en los discursos oficiales— la innovación curricular se implementa sólo de manera parcial, y que aspectos como la falta de planificación y el escaso trabajo colaborativo, son algunas de las debilidades.

One of the ongoing concerns in the national agenda in Chile is ensuring quality in higher education. In order to strengthen quality, some institutions have implemented curriculum redesign processes as a selectivity criterion and for the purpose of allocating both internal and external resources. However, it is not clear whether the intended quality standards have been reached. This work started with a content analysis focusing on a variety of academic publications regarding curriculum innovation. This generated a set of analytical-comprehensive categories that were used to research seven undergraduate curriculum redesign experiences. Among other aspects, findings suggest that –against what the official discourse claims– curriculum innovation is only implemented partially, and also implies some weaknesses, such as lack of planning and very little collaborative work.

Palabras clave

Investigación curricular
Modelos curriculares
Planeación curricular
Diseños curriculares
Innovación educativa
Educación superior

Keywords

Curriculum research
Curriculum models
Curriculum planning
Curriculum design
Educational innovation
Higher education

Recepción: 23 de octubre de 2012 | Aceptación: 6 de mayo de 2013

* Profesora del Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Línea de investigación: currículum y gestión curricular. Publicación reciente: (2015), "Procesos pedagógicos y uso de tecnología en el aula", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 405-424. CE: mguzmadr@uc.cl

** Profesor titular del Instituto Interdisciplinar de Pedagogía y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Línea de investigación: dirección y liderazgo en educación. Publicación reciente: (2014), "Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 146, pp. 134-153. CE: omaureir@ucsh.cl

*** Subdirectora de Desarrollo Docente y Pedagogía de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica (Chile). Master Euromime de Ingeniería en Medios para la Educación, Université de Poitiers. Línea de investigación: desarrollo docente, currículo y competencias transversales. CE: asanc04@gmail.com

**** Profesora titular del Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD Florida State University. Líneas de investigación: tecnologías de la información y comunicación; evaluación. CE: adrianavergara@uc.cl

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su historia, la formación universitaria se ha caracterizado por ejercer la libertad de cátedra (Fernández, 2009); ésta, asumida como una expresión de autonomía, ha sido una nota distintiva en el desarrollo del currículo en la educación terciaria. En cierta forma, este escenario ha enmarcado la capacidad de innovar curricularmente tales organizaciones, por cuanto se han visto limitadas las posibilidades de plantear—institucionalmente— una visión transversal y conjunta de las propuestas formativas en ellas desarrolladas.

Por otra parte, y en tensión con el contexto previamente enunciado, los fenómenos de masificación y universalización (Brunner, 2011) que la educación terciaria presentó en la región latinoamericana durante las últimas décadas, unidos a la alta desregulación y al aumento sustantivo de la oferta formativa, tuvo como efecto la instalación de políticas que persiguen el aseguramiento de la calidad de la formación (Harvey, 2005; Brunner, 2007; Escarré, 2009). En el caso de Chile, las políticas educativas procuran el mejoramiento de la calidad de programas e instituciones, a partir del fortalecimiento de proyectos de innovación, por ejemplo, en las diferentes líneas programáticas del MECESUP-FIAC.¹

Este programa genera instancias de acceso a fondos públicos concursables, tanto en el ámbito de diseño curricular como de la docencia, y con ello promueve en las instituciones orientaciones específicas para la elaboración de proyectos de innovación. De hecho, diversas iniciativas han surgido en este escenario, tanto en programas definidos de formación como en áreas transversales; estos proyectos—siguiendo los lineamientos de FIAC— han apuntado a la renovación

curricular y, con ello, a una transformación de las formas de gestión de tal renovación, distinta a la tradicionalmente desarrollada al interior de las universidades (Malla, 2012).

Desde una lógica extranjera, la experiencia europea de convergencia curricular (Tuning Educational Structures in Europe),² y su homóloga en América Latina,³ han generado un impulso significativo en los procesos de innovación institucional, por cuanto—entre otros aspectos— incorporan un sistema de créditos transferibles y acumulables, movilidad estudiantil y el desarrollo de competencias como ejes de la gestión curricular. Se ha generado así, en la política pública, otro referente de justificación para dinamizar los procesos de rediseño curricular, pero dejando a las instituciones en libertad para adoptar diferentes formas de gestionar dichos procesos innovadores.

Al interior de este demandante escenario, hemos podido constatar la implementación de algunas experiencias piloto con una naturaleza mayormente experimental y preferentemente contextualizada en programas de formación específicos. Otros casos se han caracterizado por introducir componentes curriculares menos complejos, pero con una lógica de implementación más amplia, que incluye la adopción de tendencias de cambio que se generalizan a la institución completa.

A partir de estos antecedentes surge nuestra pregunta central de análisis, la cual alude a la comprensión de cómo se gestionan las políticas de innovación en los procesos de (re)diseño curricular que actualmente se desarrollan en las carreras de pregrado en Chile. El propósito de este artículo es presentar una síntesis del estudio de casos trabajado, destacando el escenario de gestión institucional que se configuró para levantar, construir e implementar una propuesta de rediseño curricular, en cada uno de los contextos analizados.

1 Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior-Fondos de Innovación Académica, en: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3599&id_contenido=14964 (consulta: 24 de marzo de 2013).

2 El proyecto Tuning EEUU puede consultarse en: <http://www.unideusto.org/tuningeu> (consulta: 15 de febrero de 2013).

3 El proyecto Tuning AL puede consultarse en: <http://www.tuningal.org> (consulta: 15 de febrero de 2013).

El artículo se estructura en cinco secciones: la primera, de problematización, describe la escena curricular que hoy enfrentan las universidades en Chile e intenta responder, tanto a las demandas del contexto nacional, como del internacional; el segundo apartado, el marco referencial, presenta los fundamentos para comprender la reflexión desarrollada y, en particular, delimita el constructo de innovación curricular que guió este trabajo; en un tercer momento se sintetizan las orientaciones metodológicas que permitieron desarrollar la investigación; en la cuarta sección, de resultados y discusión, se examinan y tensionan los hallazgos centrales generados; y finalmente, en las conclusiones, se esbozan los ejes principales develados y algunas proyecciones de indagación que podrían complementar a este estudio.

PROBLEMATIZACIÓN

A principio de los años ochenta, la educación superior en Chile estaba constituida exclusivamente por universidades, mismas que contaban con financiamiento público (estatal). El marco normativo generado en la época llevó a que a finales de la década surgieran múltiples ofertas formativas, ahora con financiamiento privado, con lo cual aumentó de manera significativa la matrícula en ese nivel (Lemaitre, 2005). Cabe precisar que actualmente, según cifras del año 2012 de la División de Educación Superior del MINEDUC (DIVESUP),⁴ la matrícula bordea el millón de estudiantes en el nivel de educación terciaria, y más de la mitad de ésta corresponde a instituciones privadas. Asimismo, el número de instituciones en este nivel del sistema se aproxima a 174, entre centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades.

Esta diversificación, relacionada tanto con el número como con la variedad de organizaciones que ofrecen formación de pregrado,

abre el cuestionamiento en torno a las condiciones y características de su configuración (Fernández, 2008).

Como una forma de aportar al fortalecimiento de este escenario, durante el año 1997 se estableció la política de diseño e implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior: MECESUP.⁵ A través de este programa se han financiado acciones de mejoramiento académico y de infraestructura en las 25 universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), y se ha contribuido a potenciar la calidad de la formación en este nivel educativo. La primera fase del Programa MECESUP contempló los siguientes componentes: aseguramiento de la calidad, mejoramiento de la oferta educativa y fortalecimiento institucional (Salas, 2004).

De manera complementaria, y para resguardar la calidad de los estudios y la transparencia de los procesos formativos desarrollados, el gobierno de Chile decidió asumir un rol regulador para garantizar la equivalencia de la formación recibida en los diferentes centros formativos y asegurar el cumplimiento de estándares mínimos de funcionamiento (Armanet, 2000).

Así, se formalizó un sistema de aseguramiento de la calidad basado en la autorregulación y en la acreditación de instituciones y programas, con la intención de favorecer el mejoramiento de la gestión en la educación terciaria. Efectivamente, durante 1999 nació la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), cuyo propósito explícito era poner en práctica un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, a través de la operación de un régimen de acreditación que apuntaba a supervisar los procesos formativos desarrollados por dichas organizaciones, con miras a obtener autonomía institucional.

Este sistema, que inicialmente tomó una forma experimental, se consolidó en el año

4 Consúltese la página del DIVESUP en: <http://www.divesup.cl> (consulta: 28 de enero de 2013).

5 Véase: www.mecesup.cl (consulta: 28 de enero de 2013).

2006, con la promulgación de la ley 20.129, mediante la cual se fundaba la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).⁶ Esta entidad tenía la responsabilidad de velar y promover la calidad de la formación impartida tanto por universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos, como por las carreras y programas de estudio que cada una de estas instituciones impartía. La calidad, desde este marco legal, se entendía como la consistencia existente entre el proyecto institucional y sus resultados, teniendo como base las buenas prácticas de gestión implementadas (Careaga y Díaz, 2010).

Ambas líneas de trabajo, el Programa MECESUP y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, han aportado a que las instituciones de educación superior desplieguen procesos de transformación que, en múltiples ocasiones, se asocian a la innovación del currículo.

Es en este escenario de reflexión que surge nuestra interrogante central: la que se dirige a comprender la forma en que las políticas de innovación curricular impulsadas por los programas de fortalecimiento de la educación superior previamente citados, logran concretarse en los procesos de rediseño curricular que se desarrollan actualmente en programas nacionales de pregrado.

MARCO REFERENCIAL

Innovación

El término innovación, como vocablo, tiene varias acepciones. Una de las más frecuentes en la literatura, según Rivas (2000), es la que se refiere a la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en virtud de la cual, ésta resulta modificada. Otros autores hacen referencia a que la innovación surge como producto del desajuste entre lo que se tiene y lo que se debería tener (De la Torre *et al.*, 1998). Este vacío llama a la acción y es el soporte para generar la acción innovadora.

Pareciera existir acuerdo en la literatura en que la innovación se da en un contexto específico, que afecta e involucra a personas con ideas, requiere de medios y estrategias para su implementación y tiene una dimensión evaluativa que debe ser reconocida, ya que es la que permite identificar el nivel de mejora que este proceso provoca.

La conceptualización de innovación pareciera ser homologable al concepto de cambio, pero configurada a partir de ciertas características distintivas. La innovación educativa tiene una intencionalidad específica: la transformación de la realidad, con miras a generar un contexto que se considera más eficaz para el logro de los objetivos planteados. Ruiz (2010) precisa aún más el concepto, pues indica que la innovación está en el ámbito de las intenciones, mientras que el cambio se sitúa en la realidad concreta. En esta perspectiva, el proceso de innovación se agota cuando el cambio se consolida. Por su parte, Fullan (2001) sostiene que el cambio en educación no es de una entidad única, incluso si lo situamos en la unidad de menor nivel, como pudiese ser una innovación en el aula. Este autor asegura que la innovación es multidimensional y que debería considerar, por lo menos, las dimensiones tecnológicas, estratégicas y de creencias, en el contexto de las políticas en educación.

Un interesante enfoque para situar y desarrollar la innovación en educación superior lo constituye el Modelo de Innovación en Educación Superior (MIES), desarrollado por Villa *et al.* (2007). En dicho modelo se aborda el concepto de innovación como la capacidad de la organización para responder con acierto a los cambios que se producen en el exterior. En este marco se identifican las claves para promover y desarrollar la innovación, a saber: entorno y sociedad; infraestructura, tecnologías y recursos; estructuras organizativas; personas y competencias profesionales; y gestión de procesos. En este modelo los proyectos de innovación se convierten en una estrategia de gestión,

6 Véase: www.cnachile.cl (consulta: 16 de febrero de 2013).

pues en ellos se explicitan acciones para modificar procesos y resultados, en las diversas funciones y responsabilidades universitarias.

Cebrián amplía el concepto de innovación, relacionándolo con distintos ámbitos de la institución educativa, y la define como un proceso intencionado de transformación que promueve la optimización de objetivos y servicios en las instituciones de educación superior, es decir, “en los pensamientos, en la organización y planificación de la política educativa, así como, en las prácticas pedagógicas” (2003: 23). Este autor también destaca, como factor relevante en los procesos de innovación, la revisión de los objetivos institucionales y de la comunidad docente en función de los cambios sociales, culturales y económicos demandados.

Hannan y Silver (2000) levantan las siguientes categorías para la innovación, delimitando así una tipología conceptual: a) metodológica; b) disciplinar, c) tecnológica, d) curricular, e) institucional, y f) sistémica, lo que destaca el carácter sinérgico de estos procesos.

Con todo, se observa que el concepto de innovación en la educación superior es complejo y multidimensional, y se le relaciona estrechamente con la intención de fortalecer la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es decir, con los resultados de la formación (Kozanitis, 2012).

Innovación curricular

Debido a la naturaleza de la problematización realizada en esta investigación, el foco de nuestra atención fue la innovación curricular universitaria, constructo difícil de capturar y que ha sido objeto de estudio en acercamientos variados que se presentan en la literatura especializada. A esto podemos agregar que es reiterada la relación que se establece entre la innovación y los aspectos metodológicos y/o tecnológicos de su implementación, sin que se llegue a profundizar en la configuración curricular que lo caracteriza.

Algunos autores como De la Torre *et al.* plantean que el proceso innovador refiere a la gestión del currículo, entendiéndolo como “... el proceso para cambiar y mejorar algún aspecto concreto del currículo hasta su internalización” (1998: 22). En esta línea, se destaca el dinamismo y la apertura del proceso, pues se subraya su inserción en una realidad social y cultural determinada, a la vez que se asume la necesidad de contar con estrategias colaborativas que faciliten la gestión transformadora hasta llegar a su consolidación. Con ello se logra el crecimiento tanto personal como institucional.

Como factor de mayor complejización conceptual debemos reconocer que, en la actualidad, la educación superior se plantea ante grandes desafíos curriculares, con el propósito de enfrentar el contexto de movilidad, masificación, heterogeneidad estudiantil y epistemológica en que nos encontramos (Jiménez *et al.*, 2011); es por ello que la innovación curricular se ha convertido en un tema clave para satisfacer estos requerimientos que demanda la sociedad del siglo XXI.

Una muestra de lo expresado anteriormente es que, según Corvalán *et al.* (2006), en el intento de caracterizar las nuevas tendencias curriculares en Estados Unidos y Europa, se afirma que gran parte de las innovaciones curriculares nacen como respuesta a una insatisfacción respecto de la manera en que tradicionalmente se definen los programas de estudio. Así, por ejemplo, indagar en fuentes distintas a las académicas sobre la elaboración de perfiles de egreso representa una mirada diferente para construir currículo en la educación superior. La Fig. 1 ilustra esta afirmación.

En este ámbito, el informe de la OCDE (2009) presenta una serie de falencias detectadas en el sistema de educación superior chileno; entre ellas se afirma que existen currículos rígidos, programas de formación muy extensos, y métodos de enseñanza y aprendizaje evaluados como tradicionales y centrados en la transmisión mecánica de contenidos.

Figura 1. Carencias de los enfoques curriculares tradicionales

No se razona en términos de *output* (*benchmarks*) ni de roles profesionales. La definición de contenido es a menudo objeto de negociaciones “políticas” entre cátedras.

No se hace seguimiento de graduados

Evaluación del aprendizaje

Desarrollo de la estructura y contenidos del programa y (a veces) de los métodos de enseñanza

No hay consulta con actores externos

Incumbencias/criterios de habilitación profesional (en general, son criterios dados por la universidad)

Estructura de los estudios/titulaciones previstas en la normativa

Fuente: Corvalán et al., 2006.

Durante los últimos años las universidades nacionales, especialmente aquellas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), han buscado enfrentar y superar las limitaciones comentadas; para ello han iniciado movimientos de innovación curricular “vinculada a la necesidad de profundas transformaciones... en la trasmisión del conocimiento para la formación de los ciudadanos” (Pey y Chauriye, 2011: 5). No obstante, las autoras reconocen que los resultados de estos procesos han sido heterogéneos, y que uno de los grandes desafíos para la educación superior en los próximos años será culminar exitosamente dichos procesos.

En esta línea, el proceso de innovación curricular impulsado por el CRUCH tiene por objetivo principal promover “la formación de sujetos reflexivos, responsables, críticos, innovadores y versátiles. Asimismo, busca revertir la rigidez del proceso educativo, la restricción de las opciones vocacionales y laborales de sus destinatarios. Y suministrar una formación que contrarreste la rápida obsolescencia” (Pey y Chauriye, 2011: 6).

De la literatura, entonces, es posible extraer una serie de criterios/indicadores que caracterizan la innovación curricular en

educación superior. Para efectos de este estudio, el equipo investigador decidió tomar mayormente los siguientes:

- *Participación*, asumida como la integración de diversos actores en el proceso de construcción curricular, tanto en su génesis o inicio, como en el camino de elaboración y seguimiento correspondiente. La idea es que el rediseño involucre a la comunidad, “... comprometiendo, si fuera posible, al mayor número de personas en la universidad... Este compromiso supone un esfuerzo por comprender los procesos, un consenso en su análisis y en la toma de nuevas decisiones” (Cebrián, 2003: 22).
- *Sistematicidad/intencionalidad*, es decir, el proceso no es incidental, ni fortuito. Debe ser organizado y planificado, estableciendo objetivos, etapas, indicadores, y acciones de difusión y evaluación para su desarrollo (Cebrián, 2003). En este sentido, se establecen gradientes del cambio, y se organiza un proceso efectivo para alcanzar los resultados esperados.

- *Permanencia en el tiempo.* Dicho de otro modo, se vincula a la consolidación y permanencia temporal del diseño elaborado (Cebrián, 2003; Pey y Chauriye, 2011).

Políticas de innovación/renovación curricular

Las políticas educativas en los últimos años, a través del Programa MECESUP y otras iniciativas para apoyar el desarrollo de la educación terciaria, buscan favorecer el desarrollo de competencias en este sector educativo y, así, lograr un aumento en su equidad, eficiencia e inserción internacional.

En este escenario, en un informe elaborado para el proyecto Tuning latinoamericano (Tunnig América Latina, 2012) el Ministerio de Educación chileno reconoce que el país requiere desarrollar, para el progreso futuro, capacidades para gestionar, difundir, utilizar y crear el conocimiento. Esto significa implementar políticas de innovación que permitan:

- Incorporar en la educación terciaria a poblaciones de distintos quintiles y en diferentes etapas de vida.
- Aumentar la planta de capital humano avanzado que se incorpore en las universidades para investigar e implementar un posgrado de alto nivel.
- Innovar en la docencia de pregrado desarrollando renovaciones curriculares que permitan elaborar currículos flexibles, formación más abierta y centrada en los estudiantes.
- Potenciar el desarrollo de competencias transversales que son esenciales para profesionales del siglo XXI, tales como la capacidad de gestionar información; la familiaridad con las tecnologías de la información y las comunicaciones; y el dominio del idioma inglés.
- Desarrollar un sistema de créditos transferibles basado en la carga de trabajo real del estudiante.

Para complementar los planteamientos del Ministerio de Educación se destaca una de las recomendaciones realizadas por la OCDE y el Banco Mundial presentes en su informe “La educación superior en Chile”:

Hacer una revisión completa del currículo enseñando en instituciones de educación terciaria, con el fin de: i) identificar áreas donde el currículo es innecesariamente inflexible y demasiado especializado y desarrollar un plan de acción para enfrentar estos problemas sin sacrificar la calidad general de los programas; ii) introducir elementos curriculares adicionales tales como trabajo de equipo, destrezas comunicacionales, consciencia intercultural, espíritu empresarial y aprendizaje de un segundo idioma a un alto nivel de competencia.

Revisar la carga académica de los programas de educación terciaria en las instituciones de educación superior chilenas, teniendo en cuenta tanto las necesidades nacionales como los estándares internacionales, para desarrollar programas académicos menos recargados y más eficientes, así como también establecer una mayor articulación con los niveles anteriores de educación para reducir la brecha de conocimiento relevante necesarios para el ingreso a la educación terciaria (2009: 12).

Este aspecto también fue reflexionado por el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (CNIC) y su estrategia para generar capital humano avanzado de calidad, para ser parte de la sociedad del conocimiento. Esta estrategia considera el acceso, la equidad y la articulación del sistema, sin embargo, uno de sus aspectos clave consiste en la promoción de un sistema de educación superior basado en currículos flexibles, eficientes, con movilidad y personalización en los itinerarios de formación, tanto técnica como profesional.

METODOLOGÍA

El trabajo se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, implementando el estudio de casos múltiples, de carácter instrumental, como aproximación metodológica (Stake, 2005). El propósito de desarrollar esta aproximación indagativa fue que nos permitiera identificar experiencias de rediseño curricular que, por su propia configuración, fuesen interesantes de ser analizadas, pues aportaban información pertinente y relevante para la realización del estudio. Dicho de otro modo, el propósito de seleccionar estos casos fue analizar propuestas que declararan explícitamente la intención de realizar (re)diseños curriculares concebidos como una innovación en la institución, con el propósito de generar conocimiento en relación con su configuración curricular y con las condiciones de gestión asociadas.

Así, las dimensiones a estudiar fueron, por una parte, estructurales, tales como: tipo de financiamiento, situación de acreditación y tiempo de implementación; mientras que, por otra, apuntaron a destacar orientaciones de su configuración curricular, como: referentes decisionales, tipo de diseño y estructura de la planificación, entre otros.

Los criterios básicos para la selección de casos fueron los siguientes:

- a) Instituciones o unidades académicas que tuviesen finalizados, o en desarrollo, procesos de rediseño curricular.
- b) Intención explícita de desarrollar transformaciones innovadoras a nivel curricular.
- c) Procesos de rediseño curricular finalizados, o en desarrollo, entre los años 2005 y 2010.
- d) Instituciones acreditadas por la Comisión Nacional de Pregrado (CNA).
- e) Finalmente, la accesibilidad a la situación de rediseño (disponibilidad de la

experiencia a esta investigación), fue un criterio operativo para la selección de los casos.

Con el propósito de heterogeneizar la muestra de casos a estudiar, se establecieron los siguientes criterios, que ampliaron las características de las experiencias investigadas:

- a) Consideración de instituciones pertenecientes y no pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).
- b) Resguardo de cierta diversidad en cuanto a la ubicación geográfica de las instituciones (se procuró que estuviesen distribuidas en distintas regiones del país).
- c) Diversidad en la cobertura de impacto del rediseño desarrollado, es decir, se buscaron experiencias que se estructuraran a nivel macro (la institución completa), meso (facultad, escuela o instituto) y micro (una carrera en particular).
- d) Diferencia en las fuentes de financiamiento del proyecto, es decir, que su origen fuese tanto interno (con recursos provenientes de la misma institución) como externo (derivados de fuentes exteriores a la universidad).
- e) Pluralidad en la naturaleza epistemológica del área disciplinar investigada (variedad en las carreras rediseñadas).
- f) Por último, dentro de lo posible, se buscó que el financiamiento de la institución fuese tanto privado como estatal.

Si bien en el inicio no existió un número determinado de casos a investigar, la aplicación de los criterios de selección citados nos llevó a concluir siete casos de estudio. En la siguiente matriz (Cuadro 1) se sintetiza la caracterización de los siete casos estudiados:

Cuadro 1. Síntesis descriptiva de los casos intrínsecos

| Caso | CRUCH | Región | Finan- ciamiento universidad | Acredi- tación institucional | Nivel | Unidad | Finan- ciamiento proyecto | Año de implemen- tación |
|------|-------|--------|------------------------------------|------------------------------------|-------|---|---------------------------------|-------------------------------|
| 1 | No | RM* | Privado | Sí - 4 años (2008-2012) | Macro | Institución | Interno | 2005 a 2007 |
| 2 | No | RM | Privado | Sí - 5 años (2008-2013) | Meso | Inter-Facultad Ingeniería | Interno | 2010 |
| 3 | Sí | VII | Estatad | Sí - 5 años (2010-2015) | Meso | Facultad Ingeniería | Externo (MECESUP) | 2004 a 2005 |
| 4 | No | RM | Privada | Sí - 5 años (2009-2014) | Micro | Carrera Trabajo social | Interno | 2009 a 2010 |
| 5 | Sí | V | Privada | Sí - 6 años (2005-2011) | Micro | Carrera Ingeniería civil Informática | Externo (MECESUP) | 2006 a 2007 |
| 6 | Sí | RM | Privado | Sí - 7 años (2004-2011) | Meso | Instituto Estética | Interno | 2009 a 2010 |
| 7 | Sí | I | Privado | Sí - 5 años (2007-2012) | Micro | Carrera Ingeniería civil en computación e informática | Externo (MECESUP) | 2006 a 2007 |

* Región metropolitana.

Fuente: elaboración propia.

En este marco, la investigación tuvo tres grandes etapas: la primera, mayormente descriptiva, permitió identificar los casos intrínsecos, así como generar y sistematizar información rigurosa en relación con las distintas experiencias de rediseño curricular estudiadas. El foco fue principalmente caracterizar los escenarios de acción, identificando los factores configuradores de los procesos desarrollados.

En una segunda etapa, se llevó a cabo un trabajo de profundización en la que se determinaron los lineamientos curriculares que orientaron el trabajo de rediseño en cada uno de los casos seleccionados.

Finalmente, se desarrolló un contraste de cada experiencia con los marcos referenciales construidos, determinando el sentido en que la innovación curricular se implementó en estos procesos de rediseño.

La técnica centralmente utilizada fue el análisis categorial de contenido (Andreu y Pérez, 2006), el que permitió definir construc-

tos teóricos asociados a la innovación curricular, los que posteriormente fueron aplicados a cada experiencia en particular.

Los criterios de rigor científico (Cornejo y Salas, 2011) que permitieron asegurar la cientificidad de la investigación a desarrollar fueron los siguientes:

- a) Coherencia interna: referida a la articulación que se estableció entre los distintos componentes y etapas del proceso desarrollado, en relación con los objetivos de investigación originalmente planteados.
- b) Profundidad comprensiva: asumida como la focalización que se desarrolló en el contexto de estudio (cada caso seleccionado), indagando todos los aspectos que surgieron de manera emergente en el proceso.
- c) Triangulación: concebida como el proceso de contrastación constante

que se estableció entre la diversa información generada, con el fin de ampliar la rigurosidad de los análisis desarrollados. La triangulación de fuentes y componentes se pretendió potenciar mayormente en este proyecto, sobre todo en la segunda etapa de la investigación. En este sentido, se trabajó tanto con documentos oficiales como con la información vertida por informantes clave. En relación con los documentos analizados, éstos fueron dos informes de resultados para cada caso, uno parcial y uno final. En relación con los actores, se seleccionaron dos informantes por cada caso de estudio: un académico (que hubiera liderado el proceso de rediseño), y un especialista asesor (que hubiera acompañado y orientado la construcción curricular). Se realizaron entrevistas en profundidad a cada uno de los

actores, basadas en una pauta temática semiestructurada.

El análisis de la información generada por ambas fuentes fue el análisis de contenido categorial mixto, es decir, algunas de las categorías empleadas fueron determinadas previamente (a partir de la indagación bibliográfica desplegada) y otras se generaron de forma emergente (teniendo como base el mismo proceso analítico en desarrollo). Esta información fue contrastada a nivel categorial, estableciéndose con ello convergencias y divergencias entre los diversos casos trabajados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados generados en este estudio fueron múltiples y nos permitieron caracterizar en profundidad los casos seleccionados. La siguiente matriz (Cuadro 2) sintetiza los aspectos centrales develados a partir del análisis:

Cuadro 2. Orientaciones curriculares de los casos estudiados

| Caso | Génesis del proceso | Referente decisional | Diseño | Planificación | Asesoría | Temporalidad |
|------|---------------------|----------------------------------|--------------|---------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Autoridades | Proyecto educativo institucional | Colaborativo | Parcial | Curricular | Tres años (en proceso) |
| 2 | Autoridades | Competencias profesionales | Colaborativo | Completa | Curricular | Un año (en proceso) |
| 3 | Académicos | Actualización | Colaborativo | Parcial | Curricular y disciplinar | Un año (nuevo diseño) |
| 4 | Autoridades | Acreditación | Colaborativo | Parcial | Curricular | Un año (en proceso) |
| 5 | Académicos | Competencias profesionales | Individual | Parcial | Curricular | Información insuficiente |
| 6 | Académicos | Actualización | Colaborativo | Completa | Curricular y pedagógica | Un año (en proceso) |
| 7 | Académicos | Competencias profesionales | Colaborativo | Parcial | Curricular | Información insuficiente |

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la génesis de los procesos de rediseño fue diversa: en cuatro casos se implementó un modelo arriba-abajo, en

el que las autoridades institucionales tomaron la decisión de elaborar el proceso de rediseño. En los otros casos, el modelo implementado

fue abajo-arriba; en éstos, los académicos tomaron la decisión de generar el cambio. No obstante, en estas tres experiencias es importante considerar que si bien fueron los docentes los que plantearon las propuestas, éstas —en dos de los casos— se enmarcaron en un escenario nacional de transformación, como es el Programa MECESUP, que si bien pudo no ser obligatorio para las universidades, sí era deseable en tanto que oportunidad de mejoramiento institucional. Es por esa razón que resulta importante dilucidar si la participación en el proceso fue promovida en los discursos oficiales de cada institución, o si, por el contrario, surgió espontáneamente del cuerpo de profesores.

Existe una evidente vinculación entre la génesis del proyecto y la fuente de financiamiento del mismo. En efecto, en las experiencias en que fueron las autoridades las que decidieron elaborar el rediseño, el financiamiento fue interno; mientras que en dos de los casos en que los profesores la gestaron, el apoyo económico fue a partir del proyecto externo. Esta situación puede ser comprendida si se toma en cuenta que las autoridades institucionales pueden recurrir directamente a financiamiento institucional, lo cual resulta más complicado para los académicos, quienes deben solicitar apoyo externo para la implementación de estos procesos; en estos últimos escenarios el MECESUP fue una alternativa viable. Si bien éste no es un aspecto decisivo para evaluar el nivel de innovación logrado, sí es claro que su expresión es diversa y que, siguiendo nuestro marco referencial, podemos reconocer más claramente los procesos innovadores en los casos en que, espontáneamente, surge la motivación desde los mismos académicos.

Al analizar los elementos que fundaron la decisión de iniciar el rediseño, queda claro que el referente central —y permanentemente aludido— es la calidad de la formación; sin embargo, el detalle con que ésta es explicitada es diverso. En efecto, podemos

visualizar la consistencia de las prácticas formativas con el proyecto educativo institucional como el criterio menos aludido; no obstante, los referentes argumentados con mayor frecuencia son la actualización y alineamiento con los nuevos escenarios de formación a partir de la lógica de competencias profesionales.

Si realizamos un análisis más fino, podríamos encontrar consistencia entre estos dos criterios, pues en tanto la actualización mencionada alude a renovar la formación en términos disciplinares, las competencias profesionales apuntan hacia una actualización del paradigma formativo vigente en la educación superior. Esta información, hasta donde el estudio ha profundizado, no logra darnos un fundamento sólido para evaluar el nivel de innovación alcanzado en cada experiencia. Con todo, pareciera que en todos los casos, a excepción del primero, el referente es externo a la institución, y opera como una demanda generada desde el contexto amplio en que está inserta la institución.

En términos del grado de colaboración desarrollado, la configuración de cada experiencia es diversa; los casos oscilan desde propuestas que operan de manera estrictamente individual, como en el caso número 5, donde es un director de carrera el que plantea la propuesta, se asesora externamente y construye el proceso de rediseño; hasta situaciones como el caso número 6, que construye su propuesta de manera altamente participativa, integrando autoridades, directores, profesores jornada completa, profesores hora y estudiantes.

No contamos con información certera que justifique estas opciones, aunque las declaraciones de los líderes de cada proyecto reiteran que integrar a profesores hora al proceso de rediseño es altamente complicado porque la disponibilidad horaria de éstos es limitada. Sin embargo, esta variedad de participación en cada experiencia evoca diferentes niveles de desarrollo de la innovación curricular, pues la teoría es consistente en afirmar que las

metas comunes y el trabajo colaborativo son condiciones de desarrollo de la innovación curricular.

La organización del proceso, en términos de planificación de sus etapas, es también disímil: se encontraron experiencias en las que desde el inicio se articuló un plan de desarrollo definido y factible; otras situaciones evidencian un proceso menos estratégico y mayormente artesanal, por cuanto pareciera que cada etapa se planifica en la medida que se van presentando las demandas respectivas. Esta realidad puede ser explicada tanto por la inexperiencia con que algunos líderes enfrentaron el proceso, como por la falta de una asesoría especializada oportuna que haya apoyado el rediseño desde su origen. En efecto, teniendo como perspectiva el apoyo técnico-curricular con que cada proceso contó, es importante señalar que todos los casos tuvieron apoyo de asesores externos en el plano curricular. En los casos 1, 2, 4, 5 y 7 se trató de una sola persona. El caso 3 contó con un equipo conformado por dos especialistas en currículo y dos especialistas disciplinares que validaron la propuesta elaborada. El caso 6 se configuró por un especialista en currículo y un asesor pedagógico.

En este marco, la innovación no está siempre bien lograda, pues, siguiendo nuestro marco referencial, la orgánica del proceso, su planificación sistémica, es condición esencial para su desarrollo. Un apoyo externo efectivo y oportuno, por consiguiente, podría haber funcionado como un soporte valioso para la planificación estratégica del proceso.

Por último, en cuanto a la permanencia en el tiempo de la implementación del rediseño elaborado, también existen diferencias importantes. El periodo de finalización del rediseño condiciona este análisis, pues tres de los casos están en su primer año de desarrollo y, por ende, en una fase incipiente de implementación.

En dos de las experiencias la información entregada por ambos informantes ha sido

ambigua, lo que no nos permite determinar la temporalidad real de la correspondiente implementación. Sólo en uno de los casos, el 3, tenemos certeza de su limitada operación, dado que las directrices institucionales asumidas llevaron a que la unidad académica se viese obligada a redefinir y reorientar su proceso de rediseño curricular.

Por su parte, el caso 1 ha demostrado una mayor permanencia en el tiempo, lo que redundaría en una apropiación mayor y, por tanto, en mejores oportunidades para fortalecer la puesta en práctica de la innovación.

CONCLUSIONES

Como hemos observado, y siguiendo la propuesta teórica de Del Carmen (1990), pareciera que las lógicas de innovación gestionadas en las distintas instituciones son, en su mayoría, mixtas. Esto quiere decir que si bien con algunas acciones potencian el logro de la innovación, con otras —por razones incluso ajenas a la voluntad de los propios actores— debilitan su expresión.

Uno de los factores que limita el desarrollo de la innovación consiste en el escaso nivel de participación alcanzado. En efecto, en la generalidad de los casos estudiados la idea original de realizar el rediseño curricular se gestó desde las autoridades o desde un pequeño equipo de profesores y no se procuró ampliar la participación hacia otros actores, tales como la comunidad docente o el estudiantado. De hecho, este último sector está bastante ausente de estos escenarios, y constituye una fuente relevante de información, especialmente los egresados, quienes podrían aportar desde su experiencia profesional, e incrementar así la pertinencia de la innovación desarrollada.

En los casos en que sí se observó una mayor participación en el proceso de cambio, ésta fue *post-facto*, es decir, una vez que concluía el rediseño y comenzaba el proceso de implementación. Obviamente, la integración de actores en un momento final del rediseño complejiza la comprensión de los sentidos

originales y, por tanto, los sujetos logran menores niveles de apropiación del mismo. En un marco de estas características es difícil pensar que la propuesta pueda ser transferida a las prácticas de formación directamente, y se corre el riesgo de que el diseño se quede en un plano mayormente teórico, sin llegar a una concreción efectiva.

Otro aspecto importante de destacar, altamente asociado al punto anterior, y que también incide en el nivel de desarrollo de la innovación, es el grado de planificación estratégica del proceso a implementar. En efecto, la gestión de estas transformaciones se realizó, en la mayoría de los casos, en una línea intuitiva y artesanal, ya que las decisiones se fueron asumiendo de forma respondiente y en relación con las demandas emergentes del contexto. Resulta clave, para el desarrollo de la innovación, contemplar una planificación estratégica que incluya, por ejemplo, propósitos explícitos vinculados con la sensibilización y la generación del sentido de la innovación.

En esta línea, es fundamental que los líderes de estos procesos comprendan que la orgánica del cambio debe estar presente desde

las primeras etapas del trabajo; así se podrán fundar escenarios efectivos —asociados a diversos recursos— para la mejor implementación de la innovación diseñada.

En definitiva, el trabajo realizado nos permite visualizar interrogantes a investigar en el futuro, tales como: ¿la lógica *top-down* con que son desarrollados estos procesos genera un escenario apropiado y suficiente para la implementación de la innovación curricular?, ¿qué aspectos operativos y de sentido deberían resguardarse para superar esta orientación vertical en la labor de rediseño?, ¿qué tipo de estructura debiera ser fortalecida con el fin de visualizar el rediseño como una acción institucional sistémica, interdependiente con otros componentes, y no como un hacer aislado y fragmentado dentro del proceso de cambio?

En síntesis, y dado que el escenario de la educación superior en Chile nos conduce cada vez con mayor fuerza hacia la generación de propuestas innovadoras, ¿qué procesos deben ser promovidos en la gestión de las universidades para fortalecer una cultura de la innovación?

REFERENCIAS

- ANDREU, Jaime y Ana María Pérez (2006), "Análisis de contenido cualitativo", *Revista de Investigación Aplicada Social y Política*, núm. 1, pp. 131-141.
- ARMANET, Pilar (2000), "Los desafíos de la educación superior chilena en el siglo XXI", en Consejo Superior de Educación (ed.), *Políticas de educación superior: ¿tiempo de innovar?*, Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, pp. 38-44.
- BRUNNER, José Joaquín (2011, 20 de noviembre), "El fenómeno más llamativo de la educación universitaria: masificación y universalización", *El Mercurio*, cuerpo D, p. 19.
- BRUNNER, José Joaquín (coord.) (2007), "Educación superior en Iberoamérica", Informe 2007, Santiago de Chile, CINDA.
- CAREAGA, Roberto y Eugenio Díaz (2010), "Introducción", en Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile (ed.), *Buenas prácticas del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile*, Santiago de Chile, Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, pp. 9-14.
- CEBRIÁN, Manuel (2003), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*, Madrid, Narcea.
- CORNEJO, Marcela y Natalia Salas (2011), "Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa", *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, vol. 10, núm. 2, pp. 12-34.
- CORVALÁN, Oscar, Sebastián Donoso y Juan Antonio Rock (2006), *Nuevas tendencias curriculares de la educación superior en Europa y los Estados Unidos*, Talca, Universidad de Talca.
- DE LA TORRE, Saturnino, Bonifacio Jiménez, José Tejada, Paulino Carnicero, Nuria Borrell y José Luis Medina (1998), *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*, Madrid, Editorial Española.

- DEL CARMEN, Luis (1990), "Modelos de desarrollo curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 178, pp. 69-72.
- ESCARRÉ, Roberto (2009), *Calidad y acreditación en la educación superior. Proyecto Safiro Network II*, Alicante, Universidad de Alicante, en: http://www.safironetwork.org/public_documents/SAFIRO_MT_Calidad.pdf (consulta: 20 de abril de 2010).
- FERNÁNDEZ, Enrique (2009), "Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior", en Adolfo Arata y Emilio Rodríguez (eds.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*, Santiago de Chile, Ediciones CNA-Chile, pp. 69-96.
- FERNÁNDEZ, Norberto (2008), "Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional", en Ana Lucía Gazzola y Sueli Pires (eds.), *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-IIESALC, pp. 57-108.
- FULLAN, Michael (2001), *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press.
- HANNAN, Andrew y Harold Silver (2000), *Innovating in Higher Education. Teaching and institutional cultures*, Buckingham, Open University Press.
- HARVEY, Lee (2005), "Quality Assurance in Higher Education: Some international trends", en Wietse de Vries (coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, La Coruña, Netbiblo, pp. 183-204.
- JIMÉNEZ, Mónica, Felipe Lagos y Francisco Durán (eds.) (2011), *Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*, Santiago de Chile, INACAP.
- KOZANITIS, Anastassis (2012), "Innovaciones pedagógicas", ponencia presentada en el Seminario "Innovación en docencia universitaria: su rol en la calidad de la educación superior", Santiago de Chile, abril de 2012.
- LEMAITRE, María José (2005), "Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones", en Consejo Superior de Educación (ed.), *Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones*, Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, pp. 55-69.
- MALLA, Judith (2012), *Gestión curricular universitaria: develando el marco referencial subyacente en los documentos vinculados al Proyecto MECESUP*, Tesis de Magister, documento de circulación restringida, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo/Banco Mundial (2009), *La educación superior en Chile*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- PEY Roxana y Sara Chauriye (2011), *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2010-2011*, Santiago de Chile, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- RIVAS, Manuel (2000), *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Síntesis.
- RUIZ, José María (2010), "Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: estudio de un caso real", *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 435-460.
- SALAS, Víctor (coord.) (2004), *Informe final de evaluación. Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*, Santiago de Chile, MECESUP-MINEDUC.
- STAKE, Robert (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tunnig América Latina (2012), *Informe Tercera Reunión*, Santiago de Chile, 2 al 4 de mayo de 2012.
- VILLA, Aurelio, Miguel Ángel Escotet y Juan José Goñi (2007), *Modelo de innovación de la educación superior*, Bilbao, Ediciones Mensajero.