

Título artículo:

Gestión curricular en Educación Superior: ¿Se logran concretar las políticas de innovación curricular en los (re)diseños del pregrado en Chile?

Autores

M^a Angélica Guzmán D. - PUC

Óscar Maureira C. - UCSH

Alejandra Sánchez G. - PUC

Adriana Vergara G. - PUC

Reseña autores Profesión, Actividad, Otros

M^a Angélica Guzmán D.: Doctora en Ciencias de la Educación, Académica Jornada Completa, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica.

Óscar Maureira C. - Doctor en Ciencias de la Educación, Académico Jornada Completa, Universidad Cardenal Silva Henríquez.

Alejandra Sánchez G. – Master Euromime de Ingeniería en Medias para la Educación, Coordinadora Académica, Jornada Completa, Centro de Desarrollo Docente, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Adriana Vergara G. - Doctor of Philosophy, Académica Jornada Completa, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica.

Gestión curricular en Educación Superior: ¿Se logran concretar las políticas de innovación curricular en los (re)diseños del pregrado en Chile?

Resumen

La calidad de la Educación Superior ha sido un foco permanente en la agenda nacional durante los últimos años. Una alternativa para fortalecerla se configura a partir de los procesos de rediseño curricular que hoy están desarrollando diversas instituciones y programas. No obstante, no es evidente el nivel de innovación que dichos escenarios generan. Este estudio de caso, a través de la técnica de análisis de contenido, nos ha permitido analizar en profundidad siete experiencias de rediseño, correspondientes a diversos contextos de formación en pregrado. Los hallazgos plantean que la innovación curricular se implementa solo de manera parcial en las universidades y que aspectos tales como falta de planificación y escaso trabajo colaborativo son algunas de las debilidades de su implementación.

Palabras clave

Gestión curricular, Educación Superior, Innovación.

Introducción

Uno de los rasgos más característicos en la formación universitaria, ha sido la práctica de la libertad de cátedra (Fernández, 2009). Dicha expresión de autonomía ha sido una nota distintiva en el desarrollo del currículo en las universidades. Esta situación, en cierta medida, ha limitado la capacidad de innovación curricular, dado que debilita una visión transversal y de conjunto en las propuestas formativas.

No obstante, los fenómenos de masificación y universalización (Brunner, 2011), que la educación terciaria ha presentado en el contexto de la región en las últimas dos décadas, unidos a la alta desregulación y al aumento sustantivo de la oferta formativa, ha tenido como efecto la instalación de políticas para asegurar la calidad de la formación (Harvey, 2005; Brunner, 2007; Escarré, 2009). En el caso de Chile, la implementación de políticas públicas para el mejoramiento e innovación de la calidad de programas e instituciones, se ha reflejado, por ejemplo, en las diferentes líneas programáticas del MECESUP-FIAC.

La estrategia usada para el acceso a fondos públicos para la innovación, tanto de diseño curricular como de la docencia, en base a la concursabilidad, promueve en las diversas instituciones, importantes esfuerzos para elaborar proyectos de innovación curricular. Variadas iniciativas de innovación han respondido a este

escenario, tanto en programas específicos de formación como también para áreas transversales. Uno de los aspectos novedosos en los mecanismos de referencia para la postulación y posterior ejecución de los proyectos de innovación, fue el separar los proyectos de diseño curricular de su implementación. Criterio que probablemente dejó a unidades académicas con un diseño desarrollado y validado, pero con una implementación pendiente o simplemente no abordada por las autoridades institucionales.

También y de manera significativa, las tendencias europeas sobre armonización curricular (Tuning Educational Structures in Europe) y su homóloga en América Latina, han provocado una importante tensión para innovar de alguna u otra manera en la adopción de los principales componentes curriculares que implican dichas directrices globales. Generándose así en la política pública un 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.

En este marco, en algunos casos se han observado modalidades de implementación piloto, de tipo más bien experimental y preferentemente, contextualizada en programas de formación específicos, situación más proclive a la innovación. En cambio, en otros casos se han introducido algunos componentes curriculares, menos complejos de implementar, pero con una lógica de implementación generalizada, y en cierto modo, siguiendo tendencias homogeneizantes en términos curriculares.

En este marco surge nuestra pregunta central de análisis, la que alude a comprender los procesos y niveles de innovación curricular que actualmente se desarrollan en las instituciones y/o programas de pregrado nacionales. Sobre esta inquietud se construye este artículo el que está estructurado en cinco apartados.

El primero, la problematización, alude a levantar el escenario curricular que hoy enfrentan las universidades, atendiendo a las demandas formativas del contexto nacional e internacional. La segunda sección, el marco referencial, entrega los fundamentos centrales de la reflexión desarrollada y, en particular, levanta el constructo de innovación curricular que guió este estudio. El tercer apartado, metodología, sintetiza los lineamientos indagativos que permitieron implementar esta investigación. En la cuarta sección, resultados y discusión, se analizan y tensionan los principales hallazgos generados en este proceso. Por último, en las conclusiones, se plantean los ejes principales develados y algunas proyecciones de investigación futura.

Problema

A principio de los años ochenta la educación superior en Chile estaba constituida exclusivamente por universidades, las que contaban con financiamiento público (estatal). El marco normativo generado en la época, llevó a que a finales de la década surgiesen múltiples ofertas formativas, ahora con financiamiento privado, aumentando de manera significativa la matrícula en este nivel educativo (Lemaitre, 2005).

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 establece la política de diseño e implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior: MECESUP (www.mecesup.cl). El Programa ha financiado acciones de mejoramiento académico y de infraestructura en las 25 universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), contribuyendo 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 (Mineduc, 2004).

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

En este marco, se formaliza un sistema de aseguramiento de la calidad, basado en la autorregulación y en la acreditación de instituciones y programas, el que busca favorecer el mejoramiento de la gestión en la educación terciaria. Efectivamente, durante 1999, nace la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), la que tiene como propósito explícito el 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 apunta a supervisar los procesos formativos desarrollados por dichas organizaciones, en miras a obtener la autonomía institucional.

Este sistema, que inicialmente tomó una forma experimental, se consolida en el 2006 con la promulgación de la ley 20.129, que funda la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Esta entidad tiene 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 entregan (www.cse.cl). Calidad que, desde este marco legal, es entendida como la consistencia existente entre el Proyecto Institucional y sus resultados, teniendo como base la 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 currículum.

Es en este marco que surge nuestra interrogante central, la que se dirige a Comprender la forma en que las políticas de innovación curricular planteadas para la Educación Superior nacional, logran concretarse en los distintos procesos de rediseño curricular que se están desarrollando actualmente en programas de pregrado.

Marco Referencial

El concepto de innovación curricular es un constructo difícil de capturar. Múltiple literatura se refiere a su delimitación, sin embargo, suele enmarcarse mayormente en el sistema escolar, no en el universitario. A esto podemos agregar que es reiterada la relación que se establece entre innovación y aspectos metodológicos y/o tecnológicos, sin llegar a profundizar en su configuración curricular.

Situación contradictoria, considerando que en el contexto actual la educación superior se plantea ante grandes desafíos curriculares, con el propósito de enfrentar el contexto de movilidad, masificación, heterogeneización estudiantil y sociedad del conocimiento en que nos encontramos (Aequalis, 2011).

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

De acuerdo a De La Torre y cols. (1998) para que se produzca un cambio se requiere una tensión diferencial entre el contexto actual, lo que se tiene, y lo que se desea. En este sentido, durante los últimos años las universidades nacionales, especialmente aquellas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), han buscado enfrentar los desafíos destacados. Para lo cual, han iniciado innovaciones curriculares “vinculado 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 uno de los grandes desafíos para educación superior en los próximos años será culminar dichos proceso de innovación curricular.

En esta línea, para las autoras citadas, el proceso 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).

Ahora bien, bajo el constructo de innovación curricular encontramos una variedad de significados asociados, por ello abrimos la discusión considerado la reflexión de diversos autores.

Para Cebrián (2003) la innovación se relaciona con la búsqueda de cambios que desarrollen mejoras en distintos ámbitos de una institución educativa. Así, la innovación es un proceso intencionado de cambio 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” (p. 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.

De La Torre y cols. (1998) comprenden la innovación educativa como “un proceso que permite actualizar el funcionamiento de las instituciones o del currículo sin alterar su estructura y sus finalidades [...] es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación” (p. 19). Para los autores, la innovación educativa se caracteriza por ser un proceso complejo, dinámico y abierto, inserto en una realidad sociocultural específica y requiere definir estrategias colaborativas para desarrollar e implementar un proceso de crecimiento a nivel personal e institucional.

De acuerdo a González (1993), las universidades tienen capacidades diferentes para innovar en función de sus áreas. En el caso de los avances científicos, tecnológicos y áreas similares, las universidades son motores fundamentales. Para el autor innovación en la universidad está muy vinculada con la capacidad creativa de las personas que son parte de la institución. Dicho proceso requiere cambios de mentalidad y de metodología para la implementación de nuevos procesos pedagógicos e institucionales “lo cual se refleja también en cambios curriculares” (p. 32).

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 Intencionar mayormente los siguientes:

- **Participación**, asumido 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**, es decir, el proceso no es incidental, ni fortuito. Debe ser organizado, planificado, estableciéndose objetivos, etapas, indicadores, procesos de difusión y evaluación para su desarrollo (Cebrián, 2003; De La Torre y cols.; 1998). En este sentido, se establecen gradientes del cambio, organizando 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; De La Torre y cols., 1998; Pey y Chauriye, 2011).

Metodología

El trabajo se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, implementando el estudio de casos múltiples, de carácter intrínseco (Stake, 1998), como aproximación metodológica. El propósito de desarrollar esta aproximación indagativa fue que nos permitió identificar experiencias de rediseño curricular que, por su propia configuración, fuesen interesantes de ser analizadas, pues nos entregaban información pertinente y relevante para la realización del estudio.

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).
- c) Diversidad en la cobertura de impacto del rediseño desarrollado, es decir, se buscó 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.

En la siguiente matriz se sintetiza la caracterización de los siete casos estudiados:

Cuadro #1: Síntesis descriptiva de los casos intrínsecos

Caso	CRUCH	Región	Financiamiento Universidad	Acreditación Institucional	Nivel	Unidad	Financiamiento Proyecto	Año
1	No	XIII	Privado	Sí - 4 años (2008-2012)	Macro	Institución	Interno	2005 a 2007
2	No	XIII	Privado	Sí - 5 años (2008-2013)	Meso	Inter-Facultad Ingeniería	Interno	2010
3	Sí	VII	Estatal	Sí - 5 años (2010-2015)	Meso	Facultad Ingeniería	Externo (MECES UP)	2004 - 2005
4	No	XIII	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 (MECES UP)	2006 a 2007
6	Sí	XIII	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 (MECES UP)	2006 a 2007

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

En una segunda etapa, se desarrolla un trabajo de profundización, determinando los lineamientos curriculares que orientan el trabajo de rediseño en cada uno de los casos seleccionados.

Finalmente, se desarrolló un contraste de cada experiencia con los marcos teórico-empíricos construidos, determinando la forma y grado en que la innovación curricular se implementa en estos procesos de rediseño.

La técnica centralmente utilizada fue el análisis categorial de contenido (Andreu, y Pérez, 2006), el que permitió definir constructos teóricos asociados a la innovación curricular, los que posteriormente fueron aplicados a cada experiencia en particular.

Finalmente, 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 en relación con 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.

Resultados y discusión

Los resultados generados en este estudio fueron múltiples y nos permitieron caracterizar en profundidad los casos intrínsecos seleccionados.

La siguiente matriz 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 (A-D-PJ)	Parcial	Curricular	Tres años (en proceso)
2	Autoridades	Competencias Profesionales	Colaborativo (A-D-PJ)	Completa	Curricular	Un año (en proceso)
3	Académicos	Actualización	Colaborativo (A-D-PJ-PH)	Parcial	Curricular y Disciplinar	Un año (nuevo diseño)
4	Autoridades	Acreditación	Colaborativo (A-PJ)	Parcial	Curricular UAH	Un año (en proceso)
5	Académicos	Competencias Profesionales	Individual (D)	Parcial	Curricular UTFSM	Información insuficiente
6	Académicos	Actualización	Colaborativo (A-D-PJ-PH-E)	Completa	Curricular y Pedagógica PUC	Un año (en proceso)
7	Académicos	Competencias Profesionales	Colaborativo (A-D-PJ)	Parcial	Curricular UTA	Información insuficiente

Como puede observarse en la matriz, la génesis de los procesos de rediseño fue diversa. En cuatro de los 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, siendo los académicos quienes 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 la propuesta, éstas –en dos de los casos– se enmarcan en un escenario nacional de transformación, como es el Programa MECESUP que, si bien puede no ser obligatorio para las universidades, sí es deseable en tanto que oportunidad de mejoramiento institucional. De ahí que debe ser dilucidado si la participación en dicho proceso fue promovida en los discursos oficiales de cada institución o, por el contrario, si 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 teniendo como base del análisis que las autoridades institucionales pueden recurrir directamente a financiamiento institucional, recurso más complejo para los académicos, quienes deben solicitar apoyo externo para la implementación del proceso. Escenario en el que MECESUP es una alternativa viable.

Si bien este 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, reconoceríamos más claramente los procesos innovadores en los casos en que, espontáneamente, surge la motivación desde los mismos académicos.

Analizando los elementos que fundaron la decisión de iniciar el rediseño, es claro que el referente central y permanentemente aludido es la calidad de 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. Sin embargo, los referentes argumentados con mayor frecuencia son Actualización y alineamiento con los nuevos escenarios de formación a partir de las Competencias profesionales.

Si realizamos un análisis más fino, podríamos encontrar bastante 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, operando como una demanda generada desde el contexto en que está inserta la institución.

En términos del grado de colaboración desarrollado, es claro que la configuración de cada experiencia es diversa. Desde propuestas que operan de manera estrictamente individual como es en el Caso #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 #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 el integrar a profesores hora al proceso de rediseño es altamente complejo por la disponibilidad horaria de estos.

Sin embargo, esta diversidad de participación en cada experiencia, claramente evoca distintos 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, encontrándose experiencias en que desde el inicio está articulado un plan de desarrollo claro 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 sus inicios.

En efecto, teniendo como perspectiva el apoyo técnico-curricular con que cada proceso contó, es importante señalar que todos los casos contaron con apoyo de asesores externos en el plano curricular. Los Casos #1, #2, #4, #5 y #7 se trató de solo una persona. El Caso #3 contó con un equipo conformado por dos curriculistas y dos especialistas disciplinares que validaron la propuesta elaborada. El Caso #6, que se configuró por un curriculista 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 significativas.

Claramente el período 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 obtenida ha sido confusa, 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 su 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 al Del Carmen (1990), pareciera que los modelos implementados, en su mayoría, son mixtos. Es decir, si bien en algunos aspectos integran elementos favorables para el logro de innovación, en otros –por razones incluso ajenas a la voluntad de los propios actores- debilitan su expresión.

Así, pensamos que aspectos tales como el nivel de participación alcanzado es uno de los elementos que limita el desarrollo de la innovación. En efecto, si bien aún cuando la idea original de realizar el rediseño curricular viene de las autoridades o de un equipo pequeño de profesores, se intenciona extender la participación a otros actores tales como la comunidad docente (aunque preferentemente aquellos que están vinculados a la institución por una jornada completa) o los estudiantes.

Sin embargo, esta colaboración generalmente es post-facto, es decir, una vez concluido el rediseño, momento en el que se complejiza comprender los sentidos originales del proceso desarrollado y, por tanto, se alcanza un nivel menor de apropiación del mismo. Desde esta perspectiva es difícil pensar en una propuesta que pueda ser transferida e implementada a las prácticas de formación directamente y se corre el riesgo de que el diseño se quede en un plano teórico, sin concreción efectiva.

Otro aspecto importante de desatacar, 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. En efecto, la gestión de estas transformaciones suele realizarse de manera intuitiva y, por consiguiente, se van tomando decisiones en relación con las demandas emergentes.

Esta situación, probablemente, puede estar intencionada por las políticas generadas desde los dispositivos nacionales para la gestión del curriculum en educación superior, las que, si bien se configuran sobre lineamientos básicos de funcionamiento para las instituciones, dejan espacios de autonomía para la construcción de sus propios proyectos institucionales.

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 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 se configuran como una aproximación suficiente para la implementación de la innovación curricular? ¿qué aspectos operativos y de sentido compartido

deberían resguardarse para superar esta limitación? ¿qué tipo de trabajo debiera ser fortalecido con el fin de visualizar el rediseño como una acción institucional sistémica, interdependiente con otros procesos, y no como un hacer aislado y fragmentado dentro del proceso de cambio?

En definitiva, y dado que el escenario de la Educación Superior en Chile nos conduce cada vez con mayor decisión hacia la generación de propuestas innovadoras, ¿qué procesos deben ser intencionados en las universidades para fortalecer una cultura de la innovación?

Referencias bibliográficas

Aequalis (2011), **Propuestas para la Educación Superior, Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias**, Santiago: Inacap.

Andreu, J., Pérez, A. (2006), Análisis de contenido cualitativo, en **Revista de Investigación Aplicada Social y Política**, 131-141.

Armanet, P. (2000), Los desafíos de la Educación Superior Chilena en el siglo XXI, en **Políticas de Educación Superior: ¿Tiempo de Innovar?**, Consejo Superior de Educación (Chile).

Brunner, J.J. (2007), **Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007**, CINDA, Chile.

Brunner, J.J. (2011), **El fenómeno más llamativo de la educación universitaria: masificación y universalización** en El Mercurio, Cuerpo D. pp. 19.

Careaga, R. y Díaz, E. (2010), Introducción, en **Buenas prácticas del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile**, Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, pp. 9-14.

Cebrián M. (2003), **Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria**, Madrid: Narcea.

Cornejo, M., Salas, N. (2011), Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa, en **Psicoperspectivas, Individuo y sociedad**, 10, 2, pp. 12-34.

De La Torre S. (coord.) (1998), **Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos**, Madrid: Editorial Española.

Del Carmen, L. (1990), Modelos de desarrollo curricular, en **Cuadernos de Pedagogía**, 178, pp. 69-72.

Escarré R. (2009), **Calidad y Acreditación en la Educación Superior. Proyecto Safiro Network**, Universidad de Alicante, Consultado el 20.04.10

Fernández, N. (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 **Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe**, Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 57-107.

Fernández, E. (2009), Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior, en Arata, Adolfo y Rodríguez, Emilio (eds.): **Desafíos y Perspectivas de la Dirección estratégica de las Instituciones Universitarias**, Santiago, Ediciones CNA-Chile, pp. 69-96.

González, L. (1993), **Innovar en la educación universitaria en América Latina**, Cinda-OEA, Santiago Chile.

Harvey L. (2005), Quality Assurance in Higher Educations: Some Internacional Trends, en **Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior**, Universidad Contemporánea, Netbiblio, España.

Lemaitre, M.J. (2005), Aseguramiento de la calidad en Chile: Impacto y Proyecciones, en **Aseguramiento de la Calidad: Impacto y Proyecciones**, Consejo Superior de Educación (Chile).

Mineduc (2004), **Informe Final de Evaluación, Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación – MECESUP**, Ministerio de Educación, Chile.

OCDE, BIRD/Banco Mundial (2009), **La Educación Superior en Chile**, ISBN 978-92-64-05414-1.

Pey R. y Chauriye S. (2011), **Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 2010-211**, Santiago: Consejo de Rectores de las Chilenas.

Stake, R. (1998), **Investigación con estudio de casos**, Madrid, Morata.

Páginas web consultadas:

www.mecesup.cl Consultada el 05 de mayo de 2010.