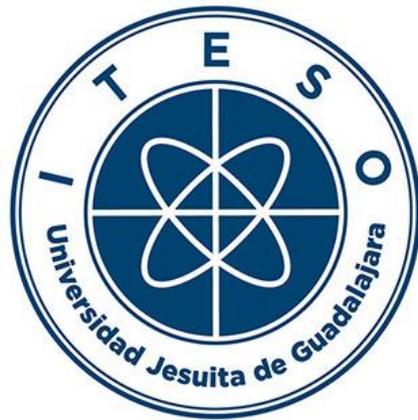


Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Filosofía y Humanidades Doctorado Interinstitucional en Educación



La innovación curricular y los académicos en la Universidad Pública Estatal Mexicana: Procesos de Incorporación a sus prácticas

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta: **ALDO ASUNCIÓN ZEA VERDIN**

Director **Dr. Enrique M. Luengo González**

Tlaquepaque, Jalisco. marzo de 2021.

Dedicatoria:

A mis padres, quien con gran esfuerzo lograrón dar una carrera profesional a su hijo, mi madre que verá una etapa más de mí formación profesional y mi padre quíen desde su inmenso más observará.

A mi esposa, compañera de viaje, editora, amiga y la fuerte impulsara de mi carrera profesional.

A mis hijos, Emilio y Helena, mis principales fuerzas para continuar adelante.

Agradecimientos:

Los esfuerzos de cursar un programa de posgrado de calidad, son producto siempre de más de una sola causa. Agradezco a la Universidad Autónoma de Nayarit por haberme otorgado la confianza para cursar el Doctorado, así cómo al Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP) de la Secretaria de Educación Pública por su invaluable apoyo para obtener el grado y contribuir a la habilitación académica de la UAN.

Resumen:

La presente investigación muestra los resultados de un estudio con académicos coordinadores de academias en una Universidad Pública Estatal, donde se busca identificar e interpretar el proceso de incorporación de las innovaciones curriculares a las prácticas educativas, así como el sentido que subyace y las formas que la innovación va obteniendo en el quehacer cotidiano.

Dentro del proceso de investigación se establece un marco teórico y contextual a nivel nacional de las políticas que se han implementado respecto a la innovación educativa y curricular. Se establece un proceso de revisión teórica con base a la teoría de Pierre Bourdieu, para construir un conjunto de categorías apreciativas.

Al final se encuentran resultados categoriales que pueden ser usados en otros contextos para identificar, analizar y generar estrategias que generen mejores formas de incorporación a la práctica profesional los procesos de innovación.

Palabras clave:

Innovación, curriculum, académicos

Prólogo

Una tesis es siempre una historia contada, por consecuencia subjetiva, personal, escrita desde lo incorporado, esto último en términos de Bourdieu. El mismo objeto de investigación, las preguntas, los supuestos y los justificantes son reconocidos desde la visión del autor, esa es la esencia de una investigación cualitativa. En efecto se deben de cuidar los criterios de objetividad y reflexividad necesarios.

Sin embargo, para esta tesis, resulta conveniente escribir un prólogo que dé cuenta de dos circunstancias clave en los que se ha producido el presente documento.

Por un lado, quien escribe es investigador del objeto, parte del mismo y de sus resultados. Por lo que es complejo dar cuenta de manera objetiva de lo que se encuentra como resultado, cuando se ha sido parte del proceso de planeación, instrumentación y autoridad académica y administrativa. Es una doble labor, escribir y cuidar, como investigador, el tono, el no generalizar y el matizar el resultado.

Lo anterior implica mayor responsabilidad; es ser consiente que más allá del sujeto que escribe, la investigación educativa busca generar elementos que fortalezcan a las instituciones. Se trata de dar las garantías para que los resultados sean de esa forma, en busca de elementos que ayuden a los procesos académicos.

La otra circunstancia clave, y mencionada en el documento, es que esta investigación se desarrolló en un procesos de crisis financiera de la universidad, donde los procesos se observan afectados por los paros y las huelgas, pero donde los académicos se conciben como parte de esas situación, donde la crisis ha sido incorporada a su habitus, para bien o para mal.

Para finalizar, puedo mencionar al lector que cada parte del documento muestra una etapa del ánimo del escritor. No es sencillo reconocer las ausencias, es común reconocer las abundancias, pero es más cierto reconocer aquello que dejamos abierto, para un día, con tiempo y, tal vez, a la distancias, pueda reescribir lo aquí narrado.

El autor

Contenido	
Introducción	12
1. La Innovación curricular: procesos y configuración en la práctica en las Universidades Públicas Mexicanas	15
Innovación curricular	16
La innovación curricular desde la gestión de los académicos universitarios	23
Los procesos de innovación curricular en Universidades Públicas Estatales	27
La innovación del currículum en la Universidad Autónoma de Nayarit.....	37
Pregunta y objetivos de investigación.....	40
Justificación	40
2. Sociedad del conocimiento e innovación curricular	43
Sociedad del conocimiento, universidad e innovación	43
Reforma e innovación en la educación superior	48
Innovación curricular: elementos para su construcción conceptual	54
Modelos de innovación curricular en las universidades mexicanas	56
Gestión de la innovación curricular	59
3. La incorporación de la innovación curricular desde la teoría estructural constructivista	61
La incorporación de la innovación curricular entendida desde teoría del habitus de Pierre Bourdieu	61
Estructura	62
Práctica	63
Incorporación	64
Los académicos universitarios como agentes de la innovación curricular	65
4. La innovación curricular en la Universidad Autónoma de Nayarit	74
Los procesos de innovación curricular en la Universidad Autónoma de Nayarit.	74
Proceso de actualización curricular: fortalecimiento de la innovación curricular.....	79
La figura del coordinador de academia como principal gestor de la innovación	83

La crisis financiera de la Universidad, elementos para su comprensión.....	88
5. Aspectos metodológicos.....	91
Enfoque epistemológico-ontológico.....	91
Método.....	92
Técnicas de recolección de la información.....	94
Encuesta.....	97
Entrevista.....	98
Observación.....	101
Análisis de la información.....	104
Proceso de conformación de la muestra.....	106
Aspectos de confiabilidad de la recolección y análisis de la información.....	109
Credibilidad.....	110
Transferibilidad.....	110
Consistencia.....	111
Reflexividad.....	112
El rol del investigador en el proceso de investigación y las consideraciones éticas implicadas.....	112
6. Descripción del trabajo de campo.....	115
Fase 1: “Caracterización de los académicos que integran las academias”.....	115
Fase 2: “Comprensión de la actividad de la gestión”.....	117
Momento 1: Entrevista con los coordinadores de academia.....	117
Momento 2: Observación de reuniones de academia.....	118
Evidencias de recolección de información de análisis de productos.....	120
7. Análisis de datos.....	122
Análisis de datos de la “Fase 1: Caracterización de los académicos que integran las academias”.....	122
Aspectos bibliográfico-personales.....	122

Condiciones objetivas institucionales	134
Percepciones de la institución y la innovación.....	137
Análisis de datos de la “Fase 2: Comprensión de la gestión”	140
Momento 1: Entrevista a los cinco coordinadores	140
Momento 2: Observación del trabajo en academia de los coordinadores.....	145
Síntesis de los elementos analizados.....	147
8. Discusión de resultados	151
Percepciones del concepto de innovación curricular y sus implicaciones en el proceso de gestión de los coordinadores de las academias	151
Innovación curricular objetivada	152
Innovación curricular acumulada	154
Innovación curricular emergente	155
Descripción sintetizada de las percepciones de la innovación curricular y su relación con la práctica de los coordinadores de academia.	156
El sentido de la innovación curricular en los académicos universitarios	158
Desde el plano de los cambios sociales	159
Desde el plano de las políticas públicas educativas y su impacto en los modelos educativos	160
9. A manera de conclusión	163
10. Referencias.....	166
Anexos.....	177
A1 Cuestionario Autoadministrado	177
A2 Guion de entrevista (Entrevista inicial para identificación del marco contextual-referencial)	182
A3 Guion de observación	184
A4 Matriz de análisis de contenido.....	186

Índice de tablas

Tabla 1. Procedencia de las innovaciones curriculares.	21
Tabla 2. Experiencias de innovación curricular en Educación Superior.	28
Tabla 3. Etapas de la evolución del concepto de currículum.	57
Tabla 4. Categorías de análisis sobre la práctica de los coordinadores de academia.	71
Tabla 5. Planes de estudio actualizados 2012-2016, UAN.	81
Tabla 6. Academias en los programas académicos, UAN, 2020.	84
Tabla 7. Operativización de incorporación de la flexibilidad curricular y etapas del trabajo de campo.	95
Tabla 8. Técnicas e instrumentos para la obtención de información.	97
Tabla 9. Academias que conforman la muestra y los criterios de elección.	107
Tabla 10. Duración de las entrevistas y extensión.	118
Tabla 11. Tipo de observación y registro en el trabajo de campo con academias.	119
Tabla 12. Productos de las academias analizados.	121
Tabla 13. Rango de edad.	122
Tabla 14. Institución de Educación Superior donde obtuvo el grado de Licenciatura.	125
Tabla 15. Institución de Educación Superior donde obtuvo el grado de Maestría.	127
Tabla 16. Instituciones de Educación Superior donde los profesores obtuvieron el grado de Doctorado.	129
Tabla 17. Experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular.	132
Tabla 18. Años de experiencia que tienen los profesores como coordinadores de academia.	133
Tabla 19. Horas reales destinadas a la docencia.	135
Tabla 20. Horas consignadas formalmente para la docencia.	135
Tabla 21. Horas consignadas formalmente para la coordinación de academia.	136
Tabla 22. Horas reales destinadas para la coordinación de academia.	136
Tabla 23. Profesores con estímulos económicos al desempeño	137
Tabla 24. Motivación de los profesores con estímulos económicos al desempeño	138

Tabla 25. Grado de motivación de los profesores con el estímulo al desempeño.....	138
Tabla 26. Grado de conformidad con las instalaciones para realizar actividades académicas.	139
Tabla 27. Actividades profesionales que los coordinadores realizan de manera externa a la UAN.....	139
Tabla 28. Identificación y registro de las codificaciones de la entrevista.	141
Tabla 29. Definición operativa de subdimensiones.....	141
Tabla 30. Síntesis de las percepciones de la innovación curricular y su relación con los práctica de la gestión.....	151

Índice de figuras

Figura 1. Las reformas educativas y la innovación curricular.....	11
Figura 2. Las prácticas asociadas a la innovación curricular y las condiciones objetivas.....	64
Figura 3. Matrícula por tipo educativo en la UAN, 2019-2020.....	29
Figura 4. Número de programas académicos por Áreas del Conocimiento.....	70
Figura 5. Número de programas académicos por Áreas del Conocimiento.....	71
Figura 6. Porcentaje de docentes por tipo educativo.....	72
Figura 7. Distribución de docentes por área del conocimiento.....	73
Figura 8. Grado máximo de estudios de los profesores.....	115
Figura 9. Número de grupos que los profesores atendieron en el ciclo escolar 2018-2019.....	122
Figura 10. Número de unidades de aprendizaje que los profesores atendieron en el ciclo escolar 2018-2019.....	123
Figura 11. Tipo de contratación de los coordinadores de academia.....	125

Introducción

La innovación en general, resulta ser un tema actual, cautivador y que genera expectativas, ya que se encuentra asociado a temas de cambio, novedad, mejora, y otros conceptos que en lo particular refieren a que algo está en proceso o movimiento. En el campo de la educación, la innovación aparece relacionada al conjunto de reforma y cambios en los planes de estudio, en la mejora en los procesos de formación de los estudiantes, en los procesos de capacitación de los docentes y otros más, que en su conjunto pretendían fortalecer la calidad educativa.

En el ámbito de la educación superior, en específico de la universitaria, la innovación educativa aparece como el centro de un conjunto de esfuerzos de diferentes instituciones por integrar en sus prácticas procesos de cambio. Dichos esfuerzos, han sido encabezados por la misma Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C.(ANUIES), que en el año 2000 lanzó una propuesta a nivel nacional para el desarrollo educativo. Esta propuesta con la mejor intencionalidad, como menciona Rodríguez (2015), sigue construyéndose en gran parte de las universidades.

En este escenario, donde a 20 años de aquellos planteamientos formales, aún se continúa hablando de la necesidad de la innovación para fortalecer la calidad educativa, se hace necesario generar investigaciones en el campo de las instituciones universitarias para observar, valorar y comprender como se han desarrollado los procesos de innovación educativa.

La presente investigación, está situada en el campo de las universidades públicas, en específico en el ámbito de la innovación curricular. El presente estudio, en particular, trata de aportar elementos para la comprensión de las prácticas que han resultado exitosas en la incorporación de la innovación curricular, desde la visión de los agentes (académicos).

Es importante aclarar que se busca no sólo evidenciar la práctica como el resultado de lo individual, sino la práctica como un esfuerzo de la gestión en lo colectivo. Es decir, se pretende captar el resultado obtenido por la academia, entendida como una forma de asociación de docentes, es decir, como una de las muchas formas de organización, cuyo espíritu se centra en la necesidad de agruparse para generar respuestas amplias, colegiadas y colaboradas.

El sentido de la investigación no es sólo hacer un recuento de los elementos que han funcionado o no en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) para hacer innovación curricular, sino evidenciar y sistematizar los elementos que ayuden los docentes a tomar puntos de referencia para fortalecer su trabajo académico y generar mayor número de estrategias para enfrentar los cambios sociales, que exigen a las instituciones de educación, cada día con mayor frecuencia, adaptarse a lo nuevo y con un ritmo más acelerado.

El presente trabajo de tesis se ordena en nueve capítulos, los cuales pretenden, de manera conjunta, establecer un abordaje de las aristas con mayor peso en la comprensión de los procesos de incorporación de la práctica de la innovación curricular en la universidad.

El capítulo 1, “La Innovación curricular: procesos y configuración en la práctica en las Universidades Públicas Mexicanas”, establece un planteamiento del problema respecto a la integración de la innovación en las prácticas institucionales. Con este propósito se aborda desde lo general el campo de las innovaciones educativas y curriculares, realizando algunas precisiones teóricas para generar mayor comprensión, y, en específico, da elementos para ubicar el problema en la UAN.

En el capítulo 2, “Sociedad del Conocimiento e innovación curricular”, se describen algunos rasgos de la sociedad del conocimiento, su relación con la universidad y la innovación, la forma en cómo estos tres elementos relacionados pueden ayudar a realizar una construcción conceptual fuerte para comprender el desarrollo de la innovación en el ámbito de las instituciones educativas, sus particularidades y las formas, a partir de las cuales, se generan los modelos de innovación curricular, así como las formas de gestión en cada uno de ellos.

En capítulo 3, “La incorporación de la innovación curricular desde la teoría estructural constructivista”, se realiza un abordaje teórico profundo del concepto de innovación curricular desde la propuesta conceptual de Pierre Bourdieu, donde se localizan conceptos clave como son estructura, práctica e incorporación, que ayuda a ubicar en el centro de la gestión de la innovación a los agentes (académicos).

Se recurre a la lectura de Bourdieu como una forma de trabajar la noción de estructura, de reconocer los elementos estructurantes, pero también como una forma de comprender el

papel de la subjetividad de los agentes. Es importante romper con este dualismo contradictorio, entre estructura y sujeto.

En el capítulo 4, “La innovación curricular en la Universidad Autónoma de Nayarit”, se establecen los rasgos del contexto universitario, desde donde se planteó el proceso de innovación curricular, las formas y los actores que se tenían planteados para tal efecto. El contexto establece algunas de las líneas que orientan la búsqueda de respuestas a las preguntas de la tesis y permite explicar el surgimiento de algunos problemas relacionados con la preocupación central de la investigación. En este mismo capítulo donde se integra la crisis financiera de la institución, situación que marca de manera considerable del desarrollo del proceso.

En el capítulo 5, “Aspectos metodológicos”, se describen los elementos que dan forma al proceso de investigación, el planteamiento inicial respecto al paradigma de la investigación, el método, las técnicas y los criterios que deben de cuidarse para lograr la objetividad de un proceso de búsqueda, donde los resultados pueden ser acompañados por un proceso de reflexividad para cuidar de la subjetividad de mi intervención como investigador y académico de la propia institución investigada.

En Los capítulos 6, “Descripción del trabajo de campo”, y 7, “Análisis de resultados”, se abordan las características del trabajo de investigación, recurriendo a un proceso de contrastación de los elementos planteados con lo realmente puesto en práctica. Se da cuenta de lo encontrado, de lo identificado como parte las preguntas de investigación y de aquello que no está dentro de las respuestas esperadas y que son sustanciales para comprender el objeto de estudio.

En los capítulos 8, “Discusión de los resultados”, y 9, “Conclusiones”, se establece un conjunto de aportaciones personales, analizadas y discutidas desde lo encontrado en el proceso de investigación y considerando la voz de los autores teóricos a los que se ha hecho referencia en la tesis, así como otros que fue necesario incorporar para explicar el objeto de investigación. El apartado final da cuenta del desarrollo de la tesis, aquí es donde se exponen y evidencian los resultados a las preguntas de la investigación y se establecen otras preguntas derivadas de los resultados, que servirán de base para construir nuevas investigaciones.

1. La Innovación curricular: procesos y configuración en la práctica en las Universidades Públicas Mexicanas

La innovación curricular ha constituido a partir de los años 90 del pasado siglo, uno de los principales discursos de la política educativa tanto a nivel nacional como internacional (Blanco y Messina, 2000). Plantear la necesidad de cambio, reforma, reestructura y reorganización en las escuelas se ha mantenido como un mecanismo manifiesto y continuo en los diversos programas de desarrollo educativo que se emprenden con el sentido de mejorar la educación formal.

En el caso de la Educación Superior en México, innovar en el currículum parte de establecer cambios en su estructura, determinación de nuevas orientaciones para la formación profesional, definición de nuevos roles académicos, desarrollo de nuevas y variadas formas de participación entre los colectivos universitarios y establecimiento de nuevas formas de organización. Sin embargo, estos cambios no siempre son mediados por la participación de los académicos.

Establecer procesos de innovación del currículum sin consultar y dialogar con los académicos, implica asumir los riesgos de fracasar en el intento de desarrollar en el plano de lo concreto y por ende condenar a la innovación a situarse sólo en los documentos oficiales (Mollis, 2014).

El problema que se plantea en esta investigación parte del estudio de los procesos de innovación curricular que se emprenden en nivel superior, en específico, en una Universidad Pública Estatal. Dicho problema se aborda desde las actividades de gestión que realiza el coordinador de academia —agente principal de esta investigación— al generar procesos de incorporación de la innovación a través de su práctica académica.

Se presentan la gestión y la incorporación de la innovación como dos temas centrales para que los procesos de reforma y cambio educativo puedan desarrollarse dentro de una institución, en este sentido, se sitúa al académico (agente) como constructor y posibilitador de escenarios para la mejora de la práctica educativa.

El problema se plantea a partir de tres puntos fundamentales: a) los referentes de la innovación curricular y la configuración de sus principales modelos; b) los académicos

universitarios y sus procesos de incorporación de la innovación a su práctica, desde una lectura del constructivismo genético de Bourdieu, y c) el abordaje que se ha realizado sobre los académicos y la innovación curricular. El estudio se sitúa en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), y busca contribuir a encontrar elementos que fortalezcan el proceso de conformación del modelo educativo universitario que aún es tema pendiente en la Universidad.

Innovación curricular

En el campo de la educación, el término de innovación es un concepto novedoso que se presenta por lo general asociado un discurso modernizador, a partir del cual se estructuran diversas políticas y programas relacionados con reformas y cambios en la educación (Gros y Lara 2009, Orozco 2010, Díaz Villa 2014). Al ser un concepto que aparece ligado a las políticas de cambio y de modernización de la educación, es usado de diversas formas, en contextos heterogéneos (educación básica, media superior, superior) y con significados que se asocian a los espacios específicos, donde en pocas ocasiones se analizan las implicaciones que tiene en cuanto a la representación y las prácticas en los agentes de los diferentes ámbitos de la educación.

La innovación en el currículum de las universidades responde a un conjunto de políticas a nivel internacional y nacional que van dictando y orientando la aplicación de diversos planteamientos con el sentido de mejorar y cambiar. Desde la década de los 80 las universidades latinoamericanas han emprendido una serie de cambios en sus procesos formativos, que han sido el resultado de macrotendencias asociadas a un conjunto de políticas curriculares a nivel internacional y latinoamericano (Díaz Barriga, 2013); así como de la incorporación de tendencias estratégicas o microtendencias (Díaz Villa, 2011), que son las interpretaciones de las instituciones asociadas al contexto y que tienen una lectura de tipo organizacional que permite concretarlas.

Respecto al posicionamiento de las universidades latinoamericanas para asumir los cambios, Bruner (2005) argumenta que las universidades desde su origen se han considerado en el ámbito de lo público por ser las instituciones que ofrecen formación superior y tienen un reconocimiento de su carácter social. Desde la perspectiva de este autor, las universidades han mantenido y legitimado el derecho de formar profesionistas y otorgar títulos.

La capacidad de la universidad para estructurar propuestas cuyo alcance repercute en el orden de la estructura social, es uno de los elementos principales para centrar la atención en su actividad y en los procesos que se desarrollan en su interior. Uno de estos procesos hace referencia a la construcción de los proyectos curriculares universitarios, que, en un sentido amplio, son proyectos políticos (De Alba, 1991), donde la formación de sujetos representa la síntesis de elementos culturales que los grupos hegemónicos determinan para una práctica profesional.

La capacidad de las universidades para definir sus proyectos curriculares se encuentra asociada indiscutiblemente con su autonomía. Ésta se obtiene por diversos mecanismos de lucha y negociación que, al consolidarse, según Brunner (2005, p.32), adquieren “el derecho de actuar como un cuerpo institucional frente al mundo externo, a controlar el reclutamiento de sus miembros -profesores y estudiante- y a dictar sus propias regulaciones internas y aplicarlas jurisdiccionalmente”.

En México las reformas educativas que hacen que las instituciones de educación superior, no están exentas de las presiones políticas y económicas, se plantean en ocasiones procesos de “cambio con ausencia” (De Alba, 1991) de reflexión sobre las condiciones sociales que determinan a la universidad pública y, más aún, sin un análisis de las condiciones institucionales y del sistema educativo que definan o no la viabilidad de las reformas que se emprendan.

Acosta (2000) y Furlan (2012) afirman que el conjunto de políticas que a nivel latinoamericano tuvieron un fuerte impacto en los procesos de reforma curricular a mediados y finales de los 90, en el contexto mexicano también tuvieron sus manifestaciones, las cuales desde el plano de la política pública y educativa a nivel nacional pueden ser evidenciadas en los discursos de los actores que integran las IES. De aquí la necesidad de identificar la participación de los académicos universitarios en los procesos de innovación curricular.

Reforma educativa difiere de innovación curricular en sentido estricto, pero pueden ser parte de un mismo proceso. Al respecto Navarro y Sánchez (2004) establecen que existe una diferencia entre reforma e innovación: reforma implica cambios planeados en toda la estructura de la institución, mientras que la innovación integra un conjunto de cambios planeados a menor escala y que son parte de una estructura organizacional mayor. Lo cierto

es que los autores concuerdan en que ambas (reforma e innovación) se proyectan como un conjunto de cambios planeados.

Es necesario determinar, para cada uno de los procesos de reforma o cambio educativo que se inicia, el nivel o la forma de integración de la innovación curricular, diferenciar entre aquellos que se plantan como cambios de nomenclaturas y los otros que se proponen en el seno de una reforma de tipo estructural e institucional.

Por su parte, Navarro y Sánchez (2004) definen Reforma educativa como:

un cambio planeado amplio, destinado a alterar la estructura y normatividad de un sistema educativo, en nuestro caso a escala institucional. La reforma curricular se ocupa, de manera especial, de las alteraciones en los fines operativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como de los contenidos, métodos, evaluación, materiales y organización interna de la docencia, lo que a su vez producirá cambios en la organización y en la administración de la universidad. (p.105)

La innovación es el elemento central de los procesos de reforma curricular, que implica los procesos de diseño y desarrollo del currículum. Si se parte del concepto de desarrollo curricular de Gimeno Sacristán (2008) la innovación se centra en el desarrollo del currículum como producto de la participación de los agentes universitarios –académicos- en el campo del currículum. Desde esta idea, la reforma educativa integra la reforma curricular, que a su vez está constituida como parte de procesos de innovación que determinan los procesos de diseño y desarrollo curricular en los que participan los académicos, como se ilustra en la figura 1:

Figura 1.

Las reformas educativas y la innovación curricular.

Fuente: elaboración propia



La figura 1, ilustra la participación de los académicos en el desarrollo de proyectos curriculares como elemento determinante en la concreción de los cambios sociales en la práctica educativa. Es la participación de los académicos la que posibilita los procesos de diseño y desarrollo de los proyectos curriculares que buscan responder a las exigencias que enfrentan las IES.

En México, en el plano de las políticas públicas asociadas a la innovación y como parte de las macrotendencias generadas a nivel internacional, en el año 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) construyó una propuesta denominada *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Esta buscaba concretar el conjunto de cambios necesarios para una sociedad caracterizada por la diversidad de necesidades de formación profesional y su centralidad en el conocimiento como bien económico. El documento integraba además la visión que debía lograr la educación superior mexicana al año 2015.

De acuerdo con este documento, uno de los programas que toda universidad debía de mantener era el de la innovación educativa. Desde esta perspectiva, la ANUIES (2000, p.6) se planteó como objetivo “mejorar y, en su caso, transformar los modelos educativos prevalecientes en las IES, con miras a alcanzar mejores niveles de calidad, cobertura y pertinencia en la educación superior”.

La propuesta de innovación educativa como programa aparece asociada a una serie de elementos como la flexibilidad de los tiempos presenciales de clase, la transformación de la práctica pedagógica, la incorporación de recursos tecnológicos a los procesos de aprendizaje, así como la oferta de opciones de formación en modalidades no convencionales (ANUIES, 2000). Estas propuestas se comparan con los modelos de innovación curricular que describe F. Díaz-Barriga (2005) en el estado de la *Investigación curricular en México 2000-2010*.

Los elementos de la innovación curricular se fueron incorporando a los modelos educativos y académicos de las instituciones como parte de las políticas para la educación superior del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Estas políticas se tradujeron en programas presupuestarios específicos que motivaron a las universidades a introducir cambios sustanciales en sus procesos de formación.

De acuerdo con Rodríguez (2015), una parte sustancial de las propuestas presentadas por la ANUIES en el proyecto 2000 aún siguen en proceso de construcción por parte de muchas Universidades e Instituciones de Educación Superior (IES). Además, se identifica una ausencia de procesos de evaluación de las condiciones en las que se implementarían los modelos curriculares innovadores, esto implicó que los procesos concreción de los discursos en la práctica no contaron con un proceso de seguimiento y de evaluación de su impacto.

De acuerdo con F. Díaz Barriga (2005), la noción de innovación curricular en la mayoría de las ocasiones se toma como una forma de incorporar las novedades educativas al currículum sin ninguna reflexión sobre las condiciones institucionales —académicas, de gestión, financieras, entre otras— que las pudieran posibilitar o no. Así también, la autora establece que los docentes son situados como los últimos responsables de desarrollar tales innovaciones, como los actores de una escenografía delineada por la administración central; en escasas ocasiones el éxito de una innovación se reconoce como parte de la actividad docente. Los procesos de innovación se inician regularmente desde posturas que asumen a

los académicos —actores universitarios— como *tabula rasa*, con las implicaciones de no recuperar su capital cultural y experiencia. En el ámbito universitario esta acción equivale a negar la experiencia disciplinar de los académicos, pero sobre todo su dimensión como sujetos sociales que determinan la orientación del currículum universitario.

Díaz Barriga (2005) argumenta que para los docentes es complejo entender el origen de las innovaciones, dada la diversidad de fuentes y complejidad de las mismas. La autora establece tres enfoques que dan origen a diversas innovaciones, como se indica en la tabla 1.

Tabla 1. *Procedencia de las innovaciones curriculares.*

Origen de la innovación	Tipo de innovación curricular
Enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o enfoques de calidad total y excelencia organizacional aplicados al desarrollo y evaluación del currículum	Currículum por competencias
	Flexibilidad curricular
	Formación en la práctica
	Formación mediante vinculación con la empresa
Enfoque experiencial, el constructivismo psicopedagógico, psicología cognitiva y sociología cultural (origen en el campo de la didáctica y la psicología)	Aprendizaje basado en proyectos
	Aprendizaje basado en casos
	Aprendizaje baso en problemas
	Currículum centrado en el alumno
Áreas de conocimiento e interés dispares, organizaciones y movimientos civiles	Educación ambiental
	Inclusión educativa
	Formación del ciudadano
	Equidad de genero

Fuente: Elaboración propia a partir de F. Díaz Barriga, 2010

Como lo refleja la tabla 1, los académicos universitarios se enfrentan a diferentes enfoques y manifestaciones de la innovación curricular, lo que los lleva a posicionarse y construir de distintas maneras las prácticas innovadoras.

F. Díaz-Barriga (2003) menciona que existe un conjunto de prácticas docentes al interior de las instituciones educativas que tratan de incorporar las novedades del momento a las prácticas educativas. Estos procesos reciben el nombre de modelos de innovación curricular (F. Díaz Barriga, 2005).

A partir de F. Díaz-Barriga (2003, 2005, 2010) se pueden establecer los siguientes modelos orientados a innovar las estructuras curriculares y las prácticas educativas:

- Currículum flexible o flexibilidad curricular
- Formación o aprendizaje por competencias
- Currículum centrado en el aprendizaje del alumno sustentado en los principios constructivistas y las teorías cognitivas del aprendizaje
- Tutoría académica
- Aprendizaje situado en contextos reales y por medio de la formación en la práctica o en el servicio en la comunidad
- Enfoques experimentales de aprendizaje por proyectos, problemas y casos
- Incorporación de tecnologías de la información y la comunicación
- Ejes transversales

Es importante mencionar que dichos modelos (como los caracteriza F. Díaz-Barriga), dependiendo del contexto a partir del cual se desarrolle el proceso de cambio o reforma, pueden ser denominados enfoques de la innovación educativa y en algunos casos pueden ser llamados de forma genérica como innovación. Resultaría demasiado complejo analizar todos los modelos de innovación que se presentan en el currículo, en este sentido es necesario focalizar la atención en aquellos que son eje a fin de construir una comprensión de la innovación curricular en el contexto de las Universidades Públicas Estatales y la participación de los académicos en ellas.

A través de una revisión de los modelos educativos y curriculares correspondientes a varias IES Estatales mexicanas (Universidad de Guadalajara, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Chihuahua y Universidad Autónoma de Sinaloa), se pueden establecer diferentes enfoques de la innovación curricular, como son la formación por competencias, la flexibilidad curricular, la formación integral de los estudiantes, entre otros. En ese conjunto de universidades en el que

se analizó el proceso de reforma curricular, se presenta de manera recurrente el papel de la gestión de las actividades del cambio y se sitúa de diferentes formas el papel del académico como gestor de los procesos.

Dicha gestión de los académicos mediada por las condiciones institucionales y en función de las características de las políticas públicas educativas que impulsaron el cambio. Sin embargo, la necesidad de centrar en los discursos institucionales y teóricos, el papel de los académicos desde la gestión de las innovaciones aparece como un campo apropiado para problematizar y caracterizar, tan necesaria actuación.

El enfoque de innovación curricular que se integra en el presente trabajo, tiene que ver con una situación integral, donde se asume que agente (gestor de la academia), a partir de un conjunto de circunstancias, establece el nivel de intervención, las prácticas que generará, y establece posibles predicciones de lo que pueda desarrollar. No se trata de un enfoque funcionalista, ni conservador respecto a las posibilidades, se trata de dejar abierto el sentido del concepto bajo el que subyace la práctica innovadora.

La innovación curricular desde la gestión de los académicos universitarios

De acuerdo con Araujo (2009), todo proceso de innovación curricular que se inicia en la universidad representa un proceso de tensión entre los académicos. Esto se debe, por una parte, a que las innovaciones resultan de proyectos políticos cuyas lecturas y formas de aplicación no son neutrales, los académicos pueden valorarlas como buenas o como “más de lo mismo”. Por otra parte, si bien toda innovación tiene como propósito provocar cambios, no existe una relación lineal entre cambio y mejora; la forma en cómo se desarrolla la innovación atraviesa dificultades y disputas, tensiones y contradicciones.

De acuerdo con la idea de Araujo (2009), el proceso de innovación curricular representa de manera constitutiva para el académico universitario el enfrentarse a un conjunto de interpretaciones y tensiones respecto a su práctica. La innovación, al representar cambios y mejoras, por sí misma presenta tensiones e interpretaciones de acuerdo con el contexto específico. Es necesario, por tanto, considerar quiénes son los académicos universitarios.

Fardella, Sisto y Jiménez (2015) establecen que los académicos en la Universidad se someten a la tensión de responder al conjunto de necesidades que el capitalismo académico les va

estableciendo a partir de un conjunto de actividades y productos que deben entregar como parte de su trabajo. Se trata según los autores de una situación en la que se burocratiza la función académica y la identidad profesional queda relacionada con ideales de compromiso, resultados y evaluación.

Abordar los procesos de innovación curricular exige de manera esencial comprender a los académicos universitarios, ya que ellos son los principales actores de ésta. Se trata fundamentalmente de entender cómo la innovación curricular es incorporada por los académicos, a partir de sus condiciones, sus disposiciones y las actividades que realizan.

Como menciona Torres (1991), no es posible omitir la ideología de los académicos universitarios, sus principios, creencias y valores; todos estos aspectos los determinan como sujetos y los sitúan como parte de una realidad educativa. Las instituciones deben reconocer en sus académicos a agentes formados y formadores, con una cierta estructura de pensamiento y capacidad estructurante para entender la realidad; generadores de prácticas menos apegadas a los protocolos que marca la institución, y más apegadas, pero no completamente ligadas, a la subjetividad.

La innovación y el cambio en las IES deben trabajarse desde lo que Minakata (2009) denomina *procesos de resignificación y apropiación* de los sujetos; es decir, desde el conocimiento práctico de los académicos que desarrollan la innovación y que por tanto la determinan. Comprender los procesos de innovación curricular requiere poner en el centro a los académicos universitarios y sus prácticas formativas; cómo se puede establecer a partir de a Bourdieu (2009), se trata de comprender la *incorporación* de la innovación a partir de una *habitus* particular que poseen los académicos universitarios en el campo del currículum.

Los académicos universitarios son “aquellas personas que trabajan como profesores o como investigadores en una Institución de Educación Superior” (Suárez y Muñoz, 2016, pág.3), y que pueden ser de tiempo completo o de tiempo parcial. Las distintas actividades que llevan a cabo los académicos universitarios refieren a la docencia, la gestión académica y los procesos de acompañamiento a estudiantes (PRODEP, 2016). Para explicar el proceso de incorporación de la innovación curricular y las problemáticas que se presentan en dicho proceso, se hace referencia al campo de la gestión académica que el docente desarrolla.

Los profesores de tiempo completo son los responsables titulares de gran cantidad de las actividades que se realizan en las Universidades; las actividades de docencia son especialmente realizadas por los profesores de tiempo parcial (López, García, Pérez, Monterio y Rojas 2016, Suárez y Muñoz 2016). Si bien la actividad de la docencia es la que caracteriza a una gran parte de los académicos universitarios, no implica que sólo se dediquen a esa función. Tanto investigadores como profesores universitarios, realizan actividades de gestión. La gestión académica aparece como parte sustancial de la vida de los académicos, de tal forma que la docencia, la vinculación y la investigación operan bajo las condiciones que la gestión les aporta y contribuye para sustentarlas.

El problema de la concreción y desarrollo de la innovación curricular en la práctica de los académicos universitarios se puede explicar desde el concepto de *incorporación* desde la teoría del estructuralismo constructivista. El estructuralismo constructivista planteado por Bourdieu representa la articulación dialéctica del momento objetivista dado por las estructuras sociales y el subjetivo, propio de los agentes (Capdevielle, 2011). Bourdieu (2009) plantea que los sujetos son capaces de participar en la construcción de su historia y de su grupo; además, propone que la unión entre lo subjetivo y lo objetivo permite comprender el lugar del sujeto en el grupo social, el papel que desempeña, el rol que juega en la estructura y como esa estructura lo define —sin determinarlo—, así como la forma en que los elementos individuales (incorporados/encarnados como menciona Rizo, 2006) le permiten integrarse al grupo social (Aedo, 2014; San Martín y Quilaqueo, 2012; Guevara, 2010).

Desde Bourdieu “el mundo social no solo se compone de estructuras objetivas sino también de representaciones, percepciones y visiones” (Capdevielle, 2011 pág.34). El habitus como sistema de disposiciones duraderas y transportables, está conformado por la incorporación de las categorías de percepción del mundo social (Bourdieu 1990), de tal forma que manifiesta la incorporación de lo social a lo subjetivo. Dicha incorporación responde a la idea de in-corporación del habitus desde el cuerpo como unidad biológica, el cuerpo individual, pero entendiendo siempre que se tratan de cuerpos sociabilizados expuestos a condiciones del orden de lo social (Capdevielle, 2011).

La incorporación desde la hipótesis bourdieana tiene que ver con dos características esenciales del habitus. Primero, el habitus como sistema de disposiciones “integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones” Segundo, el habitus de los agentes también genera prácticas que lo modifican y posibilita otras prácticas futuras que tratan de reproducir la estructura que los originó (Capdeville, 2011 p.35).

De acuerdo con la idea anterior, la práctica de los académicos universitarios se puede comprender desde dos elementos:

- a) Percepciones (como parte de las condiciones de la estructura, que determinan en gran medida las disposiciones de los académicos como agentes, y que, desde sus creencias y valores mantienen apuestas dentro del campo sociológico, en este caso la universidad).
- b) Acciones (posibilidades, como las prácticas concretas, que son el resultado del juego de los agentes en el campo a partir de las condiciones y disposiciones).

En el campo de lo universitario, es importante entender que las posiciones de poder se dan a través de las propiedades y los capitales a sus ocupantes. Es decir, no es el poder del agente de una facultad o escuela lo que determina su capacidad de determinación; sino, el conjunto de las posiciones y reconocimientos de los agentes de esa facultad o escuela (Bourdieu, 2009a).

El habitus representa lo social encarnado, in-corporado: “lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno pueda mantener delante de sí, sino algo que se es” (Bourdieu, 1991, p. 125). El tiempo juega un papel importante en dicha incorporación, tanto por la cantidad y tipo de experiencias acumuladas, como por la posición que en el espacio de lo social se ocupe y que habilita “la conformación de determinadas disposiciones e inhabilita otras” (Capdeville, 2011 p.36).

Lo anterior permite plantear que cuando las instituciones de educación generan y dirigen sus esfuerzos para innovar el currículum a partir de la comprensión de las disposiciones (en términos de Bourdieu) de sus agentes, podrán desarrollar procesos de cambio en las prácticas académicas institucionales. Cambios que se puedan dar y mantener desde la generación de condiciones para desarrollar la innovación como un proceso transversal (como parte de la

generación de un hábita colectivo) donde la gestión de los académicos es fundamental para concretarse. A partir de entonces es posible generar un cambio real y concreto en la Educación Superior.

Los procesos de innovación curricular en Universidades Públicas Estatales

Establecer el origen de los procesos de innovación curricular o educativa en las Universidades, es algo complejo de determinar, si bien, el término de innovación inicia su aparición en los principios de los sesentas (Díaz Villa, 2010) en el ámbito educativo, esto ha sido un proceso que se ha dado en momentos históricos determinados por condiciones sociales, económicas y políticas de cada contexto.

Dichas condiciones del contexto son las que han permitido el grado de avance de la innovación en el campo de la educación, así como ha determinado el nivel de concreción de las propuestas y su impacto en los actores. En variadas ocasiones al ser la innovación un término que hace referencia a algo nuevo o que representa novedad, a casi todos los cambios se les denomina innovación (Díaz y Nieto, 2012). En este sentido, esta confusión es una de las principales problemáticas que se presentan en torno a la innovación en el currículum y sus procesos.

Aunque el concepto de innovación llega al campo de la educación extrapolado del campo de la administración (Martínez, 2009), su integración de acuerdo con Aguerro (2000) se puede evidenciar por el surgimiento de nuevos modelos de producción económica, así como por la gestación de nuevos modelos de producción; pero también, por el deterioro de la pertinencia de los contenidos que se impartían en las universidades.

La problemática que enfrenta la Universidad por encontrar esquemas de formación para que los egresados sean pertinentes a las necesidades del contexto, así como la generación de nuevas estrategias que permitan mantener en un funcionamiento financiero sustentable a las escuelas y facultades, han dado como resultado que existan variados procesos de innovación en las universidades, algunos son documentados y otros solo quedan como parte de los esfuerzos de los actores.

A partir de la revisión documental sobre los procesos y experiencias de innovación curricular en educación superior realizada en el periodo de 2000 al 2019, se identificaron 38

experiencias relacionadas de manera directa con la educación superior, a continuación, en la tabla 2 se muestran las experiencias encontradas:

Tabla 2.

Experiencias de innovación curricular en Educación Superior.

Título	Autor	País	Principales categorías
1. Transversalidad como alternativa de innovación curricular en Universidades Públicas Estatales	América Nohemy Castañeda Villegas, Elisa Lugo Villaseñor y Cony Saenger Pedrero	México	- Transversalidad. - Universidades Públicas. - Innovación curricular.
2. Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional	Daniel Mato	Brasil	- Vinculación social. - Desarrollo y valoración institucional.
3. Innovación curricular: una propuesta para la transformación universitaria	Erliz Del Valle Aceituno Navarro	Venezuela	- Innovaciones curriculares. - Transformación universitaria.
4. Estudios de innovación en las Universidades Públicas de Nicaragua	Mario Ramón López	Nicaragua	- Innovación. - Innovación curricular. - Sistema de innovación.
5. Redes de investigación e innovación en la Universidad de Venezuela	Migdalia C. Perozo	Venezuela	- Redes. - Investigación. - Innovación.

6. Innovación en la universidad iberoamericana	Casas Armengol Miguel y Stojanovic Lily	España	- Globalización. - Innovación. - Conocimiento.
7. Concepción de la evaluación de las estrategias curriculares de educación ambiental en las Universidades Pedagógicas	Inés María Pérez Benítez y Marcos Antonio García Naranjo.	Cuba	-Estrategias curriculares. - Evaluación. - Educación ambiental.
8. Currículo por competencias en la Universidad de La Sabana	Angélica María Ospina Romero	Colombia	- Currículo. - Competencias. - Planeación.
9. El currículum flexible en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: los primeros momentos. El caso de la división académica de ciencias biológicas.	Fátima Gabriela Ordóñez de la Cruz	México	- Flexibilidad curricular. - División académica.
10. Evaluación del programa de tutoría de la división industrial de una Universidad Tecnológica	Ivette Cárdenas Aguayo y Edith Cisneros Cohenou	México	- Tutoría. - División industrial. - Evaluación.
11. El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería	Lilia Martínez Lobatos, David Toledo Sarracino, Rey David Román Gálvez	México	- Currículo. - Innovación.
12. Innovación curricular en entornos B-Learning mediante el desarrollo de proyectos	Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas y	México	-Innovación curricular. -Proyectos colaborativos.

colaborativos con estudiantes universitarios	Alfonso Bustos Sánchez		- Entornos B-Learning.
13. El poder y las prácticas de poder de la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California	Victoria Elena Santillán Briceño, Ángel Manuel Ortiz Marín y José Luis Arcos Vega	México	- Competencias. - Prácticas de poder. - Diseño curricular.
14. Innovaciones curriculares en la formación universitaria de trabajadores sociales	Susana Aurelia Preciado Jiménez, Elba Covarrubias Ortiz, Claudia Angélica Alcaraz Munguía y Mireya Patricia Arias Soto	México	-Innovaciones curriculares. - Formación universitaria de trabajadores.
15. Universidades e innovación	Pino Farías, Angélica y Drucker Colín, René	México	- Innovaciones. - Desarrollo.
16. Banco Mundial, innovación tecnológica y universidad pública argentina. Una revisión a la luz de los derechos humanos	Horacio Javier Etchichury	México	- Innovación productiva.
17. Educación superior e investigación para la competitividad productiva internacional	Iris Guevara	México	- Innovación. - Competitividad.
18. La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adulto.	Estévez, E. H., Acedo, L. D., Bojórquez, G., Corona, B., García, C., Guerrero, M. A	México	-Modelo basado en competencias. - Práctica curricular.

19. Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores	Carlos Alberto Botero Chica	Cuba	- Ejes transversales. -Instrumentos pedagógicos.
20. Problemas, perspectivas e innovación del trabajo académico en la universidad pública. Un referente de análisis prospectivo	Emilia Castillo Ochoa, Gustavo Adolfo León Duarte, Mariel Montes Castillo y Lisseth Oliveros Rodríguez	México	- Innovación del trabajo académico. - Perspectivas. - Problemas. - Universidad Pública.
21. Universidad e innovación tecnológica	Heriberta Castaños Lomnitz	México	- Innovación tecnológica.
22. La innovación curricular a partir del enfoque en competencias. Experiencia en el currículo de educación especial de la universidad de Colima	Briseda Noemí Ramos Ramírez y Martín Gerardo Vargas Elizondo	México	- Innovación curricular. - Currículo. - Competencias.
23. Actitudes del profesorado ante la innovación curricular	Galia Fernanda Meneses Riquelme	Barcelona	- Desarrollo. - Innovación. - Formación del capital humano.
24. Los profesores ante las innovaciones curriculares	Frida Díaz Barriga Arceo	México	- Currículo. - Innovación. - Modelos educativos. -Participación del profesor. -Formación de profesores.

25. Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?	Guzmán Droguett María Angélica, Maureira Cabrera Óscar, Sánchez Guzmán Alejandra y Vergara González Adriana	México	- Investigación curricular. - Modelos curriculares. - Planeación curricular. - Diseños curriculares. - Innovación educativa.
26. Innovación en la educación superior. ¿Anticipándonos al futuro?	Josefa Montalvo Romero	México	-Innovación. - Investigación. - Conocimiento.
27. El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México	Alberto Padilla Arias	México	-Diseño curricular. - Sistema modular de enseñanza. -Objeto de transformación.
28. Innovación curricular en la educación superior: Experiencias vividas por docentes en una Escuela de Enfermería	Verónica Guerra Guerrero, Carmen G. Miño González, Margarita Poblete Troncoso, Carmen G. Cofré González, Paula Ceballos Vásquez y Ana Jara Rojas	Chile	- Educación superior. - Currículum. - Educación basada en competencias. - Educación profesional.
29. Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360	Melchor Sánchez Mendiola y José Escamilla de los Santos	México	- Innovación educativa. - Innovación curricular. - Innovación didáctica.

30. Chiaroscuros in Curricular Innovations: Between Desire and Reality	Concepción Barrón	México	<ul style="list-style-type: none"> - Curricular innovations. -Competency-based education. - Social inclusion. - Educational inclusion.
31. Integrated management of higher education institutions	Lopes Rui Pedro	Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Higher education. - Information systems.
32. La perspectiva de innovación que se impulsa desde la Educación Superior	María Jesús Rodríguez Entrena, Eva María González Barea y Vanesa Gámiz Sánchez	España	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza. - Aprendizaje. - Innovación docente.
33. Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria	Carmen Álvarez Álvarez, Gonzalo Silió Sáiz y Elia Fernández Díaz	España	<ul style="list-style-type: none"> -Enseñanza universitaria. - Diseño curricular. - Organización escolar. - Innovación.
34. La reflexión sobre los estilos pedagógicos y la innovación curricular en la universidad	Callejas Restrepo María Mercedes, Gómez Gómez Leonor, Gutiérrez Martha Cecilia y Pardo Novoa Alberto	Colombia	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación curricular. - Estilos pedagógicos. - Reflexión. - Investigación-acción.
35. Los encuentros de innovación en docencia universitaria:	Leonor Cecilia Margalef García	España	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación en enseñanza. - Desarrollo profesional.

un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado			<ul style="list-style-type: none"> - Comunidades de práctica. -Aprendizaje colaborativo.
36. Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa	Carlos Marcelo García	España	<ul style="list-style-type: none"> -Innovación. - Métodos. - Estrategias. - Conocimiento. - Currículum.
37. Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas	Ana Lucía Pizzolitto y Viviana Macchiarola	Argentina	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad de la educación. -Innovaciones educativas. -Planeación institucional. - Política educativa.
38. Innovación en la enseñanza universitaria	Miguel A. Zabalza	España	<ul style="list-style-type: none"> -Innovación docente. - Docencia universitaria. -Formación del profesorado. - Didáctica universitaria.

Realizando una síntesis de las experiencias encontradas, se identificó que la mayoría de los procesos de innovación se encuentran asociados a la integración en la práctica educativa de elementos como: competencias, transversalidad, flexibilidad del currículum y en el menor de los casos, con tecnologías.

Es importante señalar dos situaciones. Por un lado, en la mayoría de las innovaciones a las que se hace referencia, se habla de programas de formación (licenciaturas) dentro de las universidades, es decir, a procesos de innovación que detallan casos particulares. En un segundo punto, las innovaciones del currículum son tratadas desde una perspectiva de resolución de problemas, donde se presentan como una opción para dar respuesta a algo y en algunas ocasiones como respuesta a políticas externas, donde las instituciones presentan proyectos “innovadores” para contrarrestar los efectos.

En pocos de los casos revisados se presentan evidencias de la integración de los académicos (docentes) en el desarrollo de los procesos de innovación del currículum, de igual forma se presenta una ausencia de elementos asociados al cómo se incorpora la innovación a la práctica, quien o quienes lo hacen, qué mecanismos o recursos utilizan, es decir, no se presentan elementos asociados a la gestión.

Como una forma de buscar contextualizar y comprender los procesos de innovación curricular en las universidades públicas, se realizó un análisis de dos universidades que prestaron procesos de reforma institucional, son el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad Veracruzana.

A partir de las experiencias recuperadas en relación a la reforma curricular emprendidas en la Universidad Autónoma de Zacatecas, Martínez (2000) analiza cómo los sujetos sociales que participaron en el proceso de diseño curricular, suscribieron y comprometieron el proyecto curricular con una cierta orientación, la cual se encontraba determinada por el contexto. El autor identifica que en los procesos de desarrollo del currículum participan dos tipos de sujetos.

Los primeros poseen un profundo o explícito conocimiento del currículum y, por tanto, su participación se basa en establecer las líneas generales y en aportar desde su campo los elementos que terminarán definiendo el currículum. El otro tipo de sujetos basa su participación en las orientaciones que dan los primeros, y juegan un rol de validadores de la propuesta. La distinción de los tipos de sujetos al momento de diseñar y desarrollar los proyectos curriculares ayuda a comprender el papel que juegan los académicos y desde que posición establecen las propuestas.

Aguirre, Lagos, Martínez y Torres (2010) realizan un análisis del proceso desarrollado a partir del cual la Universidad Veracruzana construyó un nuevo modelo educativo. Inician por realizar una descripción del contexto y parten de la premisa de una globalización inaplazable; es decir, toman elementos del contexto internacional y los establecen como un constructo que determina una serie de prescripciones respecto a cómo pensar y hacer la educación.

Entre las aportaciones principales del análisis, se destaca que la construcción de un modelo y del currículum al interior de las universidades públicas no es una tarea fácil, sobrepasa lo complicado que en un determinado momento se pensaría que fuera. Al interior del proceso se desarrolla una serie de discusiones continuas entre los académicos y los integrantes de los comités curriculares, producto de las diferencias que existen en sus experiencias profesionales y en el campo educativo, así como en su saber disciplinario.

Esto configura un conjunto de negociaciones, imposiciones y relaciones de poder que son el resultado de una serie de posicionamientos. Todo esto dibuja cómo los sujetos participan activamente en un proceso de diseño curricular y genera un cambio en las prácticas institucionales (Aguirre, et al 2010) proceso que declaran es lento y complejo.

Entre los elementos más importantes de los casos analizados se identifica una clara relación entre las problemáticas y posibilidades de la innovación del currículum y la participación de los académicos universitarios. El éxito, la posibilidad o el fracaso de las propuestas institucionales de innovación curricular se asocian a la participación de los académicos.

Se puede establecer que en los últimos 20 años la innovación en el currículum ha caracterizado a las reformas educativas y que se ha colocado en las prácticas que reportan los actores universitarios en diferentes formas y con diferentes significados. Sin embargo, no se analiza la perspectiva de los académicos dentro de la concreción de la innovación a cambios reales al currículum; es decir, no se logran identificar estudios que se enfoquen en recuperar las perspectivas de los docentes en los procesos de innovación curricular en el nivel superior.

Es necesario mencionar que en este conjunto de experiencias se integró un conjunto de aportaciones teóricas de autores reconocidos, lo anterior porque manifestaban un conocimiento del contexto universitario y de los conceptos referidos a la innovación; sin embargo existen marcadas diferencias teóricas y conceptuales entre los autores, lo anterior

deriva en un producción amplia de literatura al respecto, situación que ayuda a señalar dos puntos importantes para la investigación.

Primero, cuando un docente universitario, coordinador de academia o no, se enfrenta a un proceso innovación curricular; enfrentar, implica que en algún momento de su práctica cotidiana deba de hacer innovación, lo que debe de preguntarse ¿Cuáles referentes teóricos debe de tomar?, ¿Debe de observar sólo los que la institución demanda? ¿Cuál es la orientación general para tomar los referentes teóricos?, ¿Cómo enfrentar tan compleja decisión teórica y poder desarrollarla en la cotidianidad?

Segundo, al ser los procesos de innovación curricular tan diversos, ¿Cómo se espera que sean los resultados? ¿Se tiene pensado el resultado de cada innovación cuando se introduce a las prácticas diarias?, ¿En qué apartado de la realidad se debe de integrar el proceso de innovación, que surgió de una propuesta teórica?

En una primera aproximación, se asume que el currículum en su carácter estructurante determina la participación de los académicos, cuando en realidad los agentes del campo curricular, en este caso los académicos universitarios, son quienes se posicionan, apropian y desarrollan prácticas concretas que ayudan a cambiar en diferentes medidas y niveles el currículum.

La innovación del currículum en la Universidad Autónoma de Nayarit

En clara relación con las macrotendencias y microtendencias de la innovación, así como, con los modelos de innovación desarrollados en otras UPES, producto de la política educativa de los años, en 2003 la Universidad Autónoma de Nayarit emprendió un proceso de reforma académica relacionado con la innovación curricular como principal elemento de cambio, el cual trajo consigo una serie de modificaciones en los planteamientos de la formación de los estudiantes y las formas de organización académica. Se impulsaron una serie de cambios, los cuales no siempre encontraron posibilidad de desarrollo.

Las microtendencias están más asociadas a los procesos de incorporación de las competencias profesionales, que para el caso de la UAN, se integraron al contexto de las prácticas como competencias profesionales integrales, con un modelo asesorado por la Universidad de Guadalajara. Esta incorporación de las competencias se desarrolló como una

exportación del modelo de trabajo ya puesto en práctica en otra institución educativa, sin embargo, en el campo de la UAN, los desarrollos surtieron efectos positivos en áreas de la salud de manera inicial.

Los cambios que resultan más evidentes refieren a la organización por áreas de formación, la incorporación de las tutorías, la flexibilidad en las trayectorias formativas y la inclusión del enfoque por competencias. En una situación contraria, algunos planteamientos se quedaron sin operación, lejos de concretarse en prácticas relacionadas con el cambio (UAN, 2003), entre ellos están los siguientes: la organización administrativa por áreas académicas, la operación de los procesos formativos a través de los cuerpos académicos y la formación multí, inter y transdisciplinaria.

La Reforma del 2003 fue producto de las macrotendencias de la innovación curricular, la agenda de políticas modernizadoras establecidas por los gobiernos neoliberales y los cambios que se implementaron a nivel nacional a partir del año 2000, con base a las declaraciones de la ANUIES, todas estas macrotendencias se fueron incorporando a la práctica educativa de los universitarios, algunas de manera gradual y otras a manera de documentos oficiales, como el Documento Rector para la Reforma Académica de la UAN, donde se indicaban los cambios en las prácticas educativas y la organización académica de la institución. Si bien la problemática no se centra en la etapa de la Reforma, es importante retomarla porque constituye parte del conjunto de prácticas asociadas a la innovación curricular de los universitarios.

Entre los años 2011 y 2014, la universidad actualizó más del 85% de sus planes de estudios de Profesional Asociado y Licenciatura. A esta etapa de la actividad académica se le denominó “Proceso de Actualización Curricular” (por sus siglas: PAC-UAN). A partir de entonces se puede identificar una serie de avances en la innovación respecto al diseño y desarrollo curricular.

En correspondencia con los “modelos” de innovación que identifica Díaz-Barriga (2000, 2005, 2010), el proceso de actualización en la UAN articuló una serie de cambios, tales como la incorporación de la flexibilidad en las áreas de formación a través de una distribución de créditos diferenciada; la actualización de las problemáticas sociales de referencia que permitieran la identificación de nuevas demandas profesionales; así como la incorporación

de las competencias a la formación de los estudiantes, pero ahora con una tendencia a las competencias profesionales integradas como unidad de logro del proceso educativo (UAN, 2014). Todos estos elementos fueron integrados como parte del proceso de innovación curricular.

Cabe mencionar que no se problematiza en torno a la conceptualización de cada una de las estrategias de innovación curricular, sino desde la manera en cómo estos esfuerzos son parte de un proyecto innovador que los académicos universitarios emprendieron y actualmente están desarrollando, en específico la forma en que este trabajo fue desarrollado desde la gestión de los académicos.

Es decir, la investigación que aquí se presenta se centra en conocer cómo el *habitus colectivo universitario* se mueve dentro del campo curricular y permite el logro de prácticas innovadoras desde la gestión que realizan los académicos universitarios.

Gran cantidad de procesos que se emprenden para fortalecer la práctica de los académicos universitarios respecto al desarrollo del currículo con rasgos innovadores, trata de recuperar elementos de lo que 2003 y en el proceso de actualización curricular (2010 a 2015) se han desarrollado y no han logrado concretarse en el caso de la Universidad. Lo anterior se puede observar de dos formas.

En primer lugar, la institución no desarrolló un proceso de seguimiento de las innovaciones curriculares que se emprendieron. No se evaluó el proceso de concreción en la práctica de los académicos universitarios; tampoco existen al interior de la institución estudios o análisis que permitan identificar el nivel de alcance de las innovaciones curriculares que se plantearon de manera explícita en el currículo.

En segundo lugar, no hay estudios o investigaciones relacionadas con la recuperación de la voz de los agentes que ayuden a comprender el proceso de incorporar a su práctica la innovación curricular. Además, los cambios en las prácticas no se pueden valorar como un hecho aislado e individual, se debe de complejizar desde lo que implicó la innovación para el colectivo de académicos universitarios, así como las prácticas que desarrollan y cómo esto tiene una implicación directa con el logro de cambios o no en la formación de los estudiantes y en las maneras de operar el currículo.

Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta principal:

¿Cómo han incorporado la innovación curricular a las prácticas de gestión los coordinadores de academia en la Universidad Autónoma de Nayarit?

Preguntas secundarias:

¿De qué manera se relaciona la gestión que realizan los coordinadores de academia de la UAN con la innovación curricular?

¿Cuál es el sentido que subyace a la manera en que se incorpora la innovación curricular a las prácticas de gestión de los coordinadores de academia de la UAN?

Objetivo principal:

Comprender las formas de incorporación de la innovación curricular a las prácticas de gestión de los coordinadores de academia

Objetivos específicos:

- Conocer la manera en que está presente la innovación curricular en las actividades de gestión de los coordinadores de academia de la UAN.
- Comprender el sentido que dan los coordinadores de academia de la UAN, a la innovación curricular.

Justificación

La presente investigación tiene como propósito aplicar diferentes recursos teóricos y conceptuales, con base a procesos de reflexión empíricos que ayuden a la comprensión del proceso de innovación curricular que se desarrolla al interior de las universidades públicas, en específico en una Universidad Pública Estatal (UPES) como lo es la Universidad Autónoma de Nayarit.

Entender la innovación curricular desde la participación de los actores (académicos universitarios) se espera favorezca a teorizar en el campo de las condiciones que posibilitan

o no el cambio educativo en las instituciones, así como aportar elementos que ayuden a diseñar estrategias de innovación curricular en las prácticas de los académicos universitarios.

Con la intención de profundizar en la comprensión de los procesos de participación de los académicos universitarios en la construcción de la innovación del currículum, se sigue una línea teórica relacionada con el concepto de Habitus de Bourdieu, que representa una perspectiva relacional entre estructura y subjetividad.

Si bien el tema de la innovación curricular ya ha sido abordado en varias investigaciones (sistematizadas en el estado de la investigación curricular en México), en esta investigación se analiza la incorporación del proyecto innovador en el currículum, con lo que se busca comprender los sentidos y posicionamientos de los académicos, en específico de los coordinadores de academia.

Para la Universidad Autónoma de Nayarit, esta investigación será una base para la toma de decisiones respecto a la comprensión de lo que se ha realizado como parte de un esfuerzo institucional de innovación curricular. De igual forma los resultados ayudarán a identificar las condiciones que posibilitarán o no las prácticas innovadoras al interior de las universidades y esto podrá ser traducido en un conjunto de estrategias que ayuden a desarrollar proyectos de innovación curricular más apegados a las necesidades y capacidades de los académicos universitarios.

Los resultados que se esperan no son por sí mismos los más relevantes para una investigación de doctorado, lo verdaderamente importante de la presente investigación son tres aportes:

1. Por un lado, la forma en cómo se pretende abordar el objeto de investigación, donde el acercamiento a la voz de los actores que construyen la innovación curricular, aporta elementos metodológicos útiles para los proyectos de investigación que siga esta línea.
2. El tratar de conjugar y relacionar grandes categorías con amplia influencia en el ámbito de la innovación curricular en la Universidad Pública, constituye un esfuerzo por explicar la complejidad de actividades de las prácticas docentes respecto a los procesos de cambio.

3. Parte de los resultados del proyecto serán utilizados para un proceso de caracterización de los practicas innovadoras que se desarrollan en la UAN.

En síntesis, esta investigación se plantea propósito de describir, analizar y comprender como se desarrolla el proceso de gestión de la innovación del currículum algunas academias de la universidad, pero sin duda, el mayor esfuerzo que se pretende es generar conocimiento que nos ayude a saber cómo aprenden o cómo pueden aprender las universidades para adaptarse a las nuevas necesidades y sobrevivir ante los cambios de la sociedad.

2. Sociedad del conocimiento e innovación curricular

El presente capítulo busca esclarecer, a partir de diferentes acepciones, lo que es la sociedad del conocimiento en la actualidad y cómo ésta mantiene una relación con la educación superior —específicamente—, al representar el escenario sobre el cual las universidades determinan su misión y quehacer. Es así, que, para estudiar dicha relación es fundamental partir de los criterios de autonomía y cambio.

Para tal fin, es importante caracterizar a la universidad pública desde sus funciones sustantivas y adjetivas, a partir de las cuales se lograrán nuevas formas de trabajo académico que necesariamente implican un proceso de cambio. También, se abordan los modelos clásicos de universidad pública —napoleónico, humboldtiano y norteamericano o de investigación— y a través de los cuales se analiza el enfoque de la universidad pública en México.

Ahora bien, aunado al cambio está el tema de las reformas educativas y el curriculum. Al respecto, se han revisado estudios que afirman que las reformas educativas implican una serie de innovaciones (ver Diaz-Barriga, 2010). En este apartado se dedicará un espacio donde se puedan ampliar algunas características, implicaciones y exigencias del cambio, que permitan contextualizar y conceptualizar el proceso de innovación. La finalidad es plantear un concepto de innovación curricular y abordar, desde la postura de diferentes autores, la teoría curricular. Situarse desde la conceptualización de curriculum en México es primordial para estudiar su tránsito e identificar los primeros indicios de innovación curricular en el país.

Por último, se aborda la gestión de la innovación curricular, pero esto implica que se describan y caractericen por separado lo que corresponde a la gestión y lo que toca a la innovación, ya que ha sido un campo poco estudiado por la literatura educativa. Además, la gestión tiene sus orígenes en el campo de la administración y esto, a veces, ocasiona confusión.

Sociedad del conocimiento, universidad e innovación

En la actualidad, el concepto de sociedad del conocimiento está situado en un lugar central de las discusiones políticas, culturales y económicas. Se ha convertido en un término donde se sintetizan e integran diferentes fenómenos asociados a cambios y transformaciones

sociales relacionadas con elementos emergentes, que influyen en los campos de la salud, la educación, la investigación y el gobierno entre otros.

La capacidad de jerarquizar el conocimiento, transformarlo, difundirlo y utilizarlo con una visión prospectiva, para crear y aplicar de forma pertinente en el desarrollo de la sociedad humana, es lo que ha posicionado a la sociedad del conocimiento como un concepto emergente, que propicia la autonomía, el sentido de pluralidad y se encuentra presente en cuestiones de participación social.

Como plantea Marrero (2007), la idea de sociedad del conocimiento como modelo no está del todo determinada; refiere a un fenómeno que aún trata de definir sus contornos y formas de comportamiento. Esta característica, asociada a la variación constante de los contextos en donde se habla de sociedad del conocimiento, exige un reconocimiento de las diferencias y desigualdades que se puedan encontrar y describir con relación a su comprensión y, por tanto, las implicaciones como forma de organización, producción y distribución del conocimiento.

En el caso de la educación, y en específico de la educación superior universitaria, la sociedad del conocimiento representa el escenario sobre el cual determina su visión y quehacer. La discusión sobre las implicaciones y relaciones entre sociedad y universidad es prioritaria para lograr que se privilegie la capacidad de autonomía de las universidades (UNESCO, 2005) y las diferencias contextuales que determinan los cambios (Marrero, 2007) en la práctica educativa de los docentes.

Si bien existen diversas posturas respecto a la participación de la universidad en la sociedad del conocimiento, en su mayoría coinciden respecto a la importancia y el papel crucial que juega la universidad en el desarrollo de la sociedad, más específicamente, del conocimiento en la sociedad (Didriksson 2005; Ruiz, Martínez, Noguera y Valladares, 2009; Amador y Didriksson 2011; Muñoz 2011).

Para Ronal Barnett (2012), la sociedad del conocimiento es una sociedad construida sobre el conocimiento como base, el autor hace referencia que el conocimiento como bien común es lo que genera la cohesión del grupo, lo que hace la sociedad, el conocimiento como parte del conjunto de saberes que se deben de compartir para poder sobrevivir en el tiempo, ante las

diversas circunstancias. De igual forma, la universidad es instituida sobre el conocimiento como principal actividad.

De esta manera, sociedad del conocimiento y universidad, por definición y constitución, no están alejadas, sino enlazadas en función de su actividad relacionada con el conocimiento. Existe una relación entre la universidad y la sociedad del conocimiento, la cual se establece a partir de las actividades de preservar, generar y difundir.

En la sociedad del conocimiento, la universidad no solo cumple la función de generar conocimiento o transmitirlo; sino que debe establecer las políticas o líneas para generarlo; así como debe determinar los actores, los medios y los resultados que se esperan (Barnett, 2012). Desde esta idea se sitúa a la universidad como elemento estructurante en la sociedad.

Para la investigación que se realiza, se comprende a la universidad pública como institución con capacidad de configurar características de la sociedad, donde las actividades de formación de profesionales, la investigación y la extensión se desarrollan en relación con la generación y conservación del conocimiento. Desde este posicionamiento, la universidad debe asumir el reto de gestar nuevas formas de trabajo académico, como parte de un proceso de cambio permanente, necesario y sostenible.

Un rápido recorrido por la historia de la universidad puede ayudar a identificar los cambios en las maneras cómo se ha entendido el conocimiento y su contribución a la sociedad. Tres modelos clásicos de universidad pública han tenido fuerte influencia en el contexto latinoamericano de la educación superior de acuerdo con Acosta, Atairo y Camou (2015): dos de ellos se relacionan directamente con países de Europa, como son Francia y Alemania; un tercer modelo tiene su origen en los Estados Unidos de América. Estos tres modelos, además, se definen de acuerdo con un contexto histórico social determinado (Brunner, 2014; Acosta, 2008; Tunnermann, 2008 y Clark, 1997).

Uno de estos modelos surge a comienzos del siglo XIX, es el modelo profesionalizante, mejor conocido como modelo napoleónico, el cual tenía énfasis en la formación profesional de funcionarios para el sector público o privado (médicos, abogados, maestros); era una universidad basada en escuelas y facultades (Acosta, 2008), que se organizaba por disciplinas

para el estudio de saberes específicos. Este modelo francés de universidad ofrecía una educación con una concepción práctica de la vida y al servicio del imperio.

En contraparte, a principios del siglo XIX, la universidad humboldtiana, un modelo de “universidad de Investigación” (Research University), que se atribuye a Wilhelm von Humboldt, estableció como principio perdurable la idea de unidad entre investigación, docencia y estudio (Clark, 1997). La investigación como herramienta de formación docente establecía la ideología de vincular producción y divulgación; el papel del estudiante se relacionaba con la investigación y el aprendizaje. La base organizacional de esta universidad es la conformación de institutos y departamentos académicos para facilitar el tránsito de ambas actividades. La estrecha relación entre docencia e investigación en que se cimienta la universidad humboldtiana influye rápidamente en la organización de otras universidades de diferentes partes del mundo y fue un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces en Alemania (Tunnermann, 2008).

Brunner (2014, p. 20) sostiene, que, tanto el modelo profesionalizante como el humboldtiano: “han contribuido poderosamente a moldear la identidad de la moderna universidad pública estatal, la conciencia de sus actores y la visión de la sociedad sobre la naturaleza y el rol de la educación superior”. Ambos modelos impactaron en el contexto Latinoamericano de la universidad pública, mismos que se fueron concretando o modificando como consecuencia de los procesos de globalización, la desterritorialización, la desnacionalización y la desestatización de los países (Acosta, 2015).

En este escenario, las universidades públicas persiguieron otro enfoque, como es el caso de la universidad norteamericana de investigación. Se expone que un grupo de académicos estadounidenses retomaron la idea de los principios alemanes haciendo un peregrinaje a los centros de investigación académica en Europa. Esto los llevó a “adaptar la idea a las condiciones de Estados Unidos, y después de una larga lucha inventaron la escuela de grado con un nivel superior en donde se ubicarán con comodidad la investigación y el entrenamiento avanzado” (Clark, 1997, p. 11).

En el caso de la universidad pública en México, es difícil determinar un modelo homogéneo para las diferentes universidades que actualmente funcionan y enmarcar las actividades que se realizan en una sola orientación, sea investigación o docencia. La heterogeneidad de las

universidades públicas mexicanas se debe al principio con el que fueron creadas y cuyas características son las que se rige la mayoría de ellas.

De acuerdo con Muñoz (2015), la universidad pública en México goza de su autonomía a partir de lo establecido en la Constitución y otras leyes. Dicho marco legal regula las relaciones entre el estado y las universidades. Sin embargo, esta autonomía no es del todo ejercida por las universidades y sus actores, el estado presenta mecanismos regulatorios de la capacidad de autonomía a través de políticas educativas asociadas a paquetes presupuestarios que orientan en gran medida el quehacer de las instituciones.

Una de las estrategias que ha utilizado el estado para tratar de incorporar en los discursos y en las prácticas de las Instituciones de Educación Superior modelos de innovación educativa es el PROFEXCE, antes PFCE, antes PROFOCIE, originalmente Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), al respecto Diaz Barriga (2016) describe como la Secretaria de Educación Pública establece un conjunto de acciones para innovar las prácticas de las instituciones de educación, mismas que son puestas a elección de aplicar si se quiere contar con financiamiento extraordinario.

Dicho financiamiento extraordinario, representa una oportunidad para las IES de poder financiar los proyectos de docencia, investigación, vinculación, así como el fortalecimiento de su infraestructura, ya que su apretados o raquíticos presupuestos limita el generar nuevas condiciones para emprender algo más allá de la práctica diaria, no por falta de creatividad, sino porque el presupuesto se destina en su mayoría al pago nómina y servicios de operación.

Diaz Barriga, menciona que las IES al aceptar el conjunto de acciones innovadoras acompañadas de financiamiento, asumen el costo de ver violentada su autonomía, su capacidad para gobernarse, y su forma de establecer dinámicas de trabajo con sus académicos originados desde el dialogo y la capacidad de resolución.

Al respecto, Muñoz menciona que “la presencia del mercado en la educación superior y en la universidad pública fue facilitada por el cambio en la fisonomía del Estado —que pasó de educador a supervisor—, con la cual se redujo su intervención en el cambio social y por ende en materia educativa” (2015, p.115). Desde esta idea, la universidad y su capacidad de autonomía para determinar las líneas que ha de seguir y su papel en la configuración de la

sociedad del conocimiento se ven influenciados por un conjunto de presiones del sector productivo y del mercado de trabajo.

La relación entre autonomía y políticas públicas que determina el Estado para las universidades es coyuntural para lograr explicar cómo los docentes universitarios participan en los procesos de innovación del currículum. Por un lado, la capacidad de autonomía en las universidades públicas posibilita a los docentes universitarios definir el rumbo y la visión de la institución, pero, por otro lado, las políticas públicas, en muchas ocasiones, rompen con las propuestas gestadas desde la institución universitaria, o bien, no realizan una consulta a estas organizaciones al momento de impulsar alguna innovación en el currículum.

El principio de universidad como espacio público privilegiado, dedicado al debate abierto y crítico de las ideas, toma fuerza; como menciona Sousa Santos (2015, p. 24). La universidad pública “será menos hegemónica en el campo de la producción de conocimiento avanzado, pero no menos necesaria. Su especificidad como bien público es la de ser la institución que une el presente y el pasado, con el futuro que genera”.

Reforma e innovación en la educación superior

En las últimas dos décadas, la palabra reforma se ha introducido en el ámbito político, económico, educativo y social. Su significado se asocia a procesos de cambio que se establecen como necesarios para garantizar que las organizaciones respondan a las demandas de la sociedad del conocimiento.

En el ámbito de la educación, y en particular de la educación superior, la reforma se ha convertido en una constante de las políticas públicas y de las actividades que se emprenden al interior de las instituciones. La reforma educativa se ha asumido como una práctica social que requiere ser analizada desde su dimensión política, sociológica y epistemológica (Popkewitz, 2000), lo que implica tomarla como un proceso diseñado (o idealizado) y operado por sujetos que se encuentran en un momento dado y bajo una serie de circunstancias que determinan su participación.

Si bien, la reforma educativa se presenta como necesaria para el cambio de las instituciones educativas, se requiere revisar el sentido de los cambios que busca y establecer las implicaciones asociadas al currículum y la participación de los actores. De acuerdo con Díaz

Villa (2013, p.32), “las relaciones entre currículum, formación universitaria e identidad profesional son relaciones complejas que se recontextualizan permanentemente”. La recontextualización hace referencia a cómo la reforma educativa y las relaciones que se establecen entre currículum y participación de los actores va adquiriendo un sentido diferente de acuerdo con el contexto y, por ende, los significados asociados son distintos y con implicaciones diferentes para la práctica educativa.

Popkewitz menciona, que, “la palabra reforma se refiere a la movilización de los elementos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público” (2000, p.13). La movilización de los elementos públicos en las instituciones de educación superior se relaciona con los cambios en las prácticas educativas, en el quehacer de los docentes, en la formación de los estudiantes, en la organización de las instituciones, entre otros más que conforman el currículum en su comprensión más compleja.

En cuanto a las relaciones de poder que definen el espacio público como aspecto intrínseco de la reforma, se tiene que “las formas de interactuar en las universidades como campo de poder están determinadas por el conjunto de cambios en el currículum. La reforma representa la ruptura con el pasado y lo que parece estable en la vida de las instituciones” (Popkewitz, 2000). En el campo de la escolarización la reforma, en especial de la educación superior, puede considerarse como una idea estratégica a partir de la cual pueden realizarse cambios en los sistemas educativos y en los procesos de formación.

Desde la perspectiva del autor, el cambio se encuentra relacionado con el conjunto de creencias, concepciones, formas de responder, formas de interactuar, con categorías de la práctica diaria; y que al momento de actuar hacen uso deliberado de ellas.

La reforma educativa tiene que considerar que todo cambio que se pretende introducir debe entender la estructura de las relaciones de escolarización; es decir, las pautas, supuestos, puntos de partida y características que establecen los límites y marcos de la vida escolar y que determinan la comprensión de las prácticas educativas en determinado espacio social.

El propósito del cambio, de acuerdo con Popkewitz (2000), “consiste en rediseñar las condiciones sociales de manera que posibiliten que los individuos muestren atributos,

destrezas o efectos específicos que puedan considerarse como los resultados apropiados del cambio diseñado (p. 30).

Para autores como Kemmis (1998), Stenhouse (2010), Popkewitz (2000) y Gimeno Sacristán (2013), el currículum representa un proceso de construcción abierto, en donde las reformas educativas, que plantean una serie de innovaciones, son desarrolladas por los profesores a partir de una serie de prácticas que a su vez son determinadas por el contexto y las condiciones en las que se plantean dichas reformas. En este sentido, las condiciones en las que se plantean las reformas al currículum y que pretenden hacer innovaciones deben considerar cuando menos los elementos de comunicación de la propuesta de innovación, los medios o instrumentos sobre los cuales se pretende operar y, por último, las prácticas que se pueden desarrollar producto de los dos elementos anteriores.

Hargreaves (2003), menciona que una pieza clave del cambio en las instituciones de educación son los docentes, los cuales pueden ser asumidos como problema o como posibilidad para mejorar. La distinción que realiza establece un parámetro para valorar el rol y la participación de los académicos en la construcción del cambio.

Se habla de construcción de cambio, y no sólo de cambio como producto, para hacer énfasis del cambio como proceso permanente de reestructura e incorporación de nuevas prácticas a la actividad cotidiana, donde los sujetos logran transformar su forma de pensar y hacer las cosas cotidianas para transitar a otras posibilidades y horizontes amplios, es decir, se habla de un cambio en modo 2, en términos de Watzlawick, Weakland y Fisch (1992). (Ver más en Cambio: formación y solución de problemas humanos, 1992).

En la cuestión psicológica, hablar de cambio en modo 2, implica que los actores, sujetos del proceso educativo, interiorizan lo que ya no es, y lo que será, como una oportunidad para formular nuevas acciones, esto implica que el cambio es el proceso, no el producto. Abrir posibilidades sólo se puede dar cuando el sujeto es consciente de su y su necesidad de generar nuevos cursos de acción.

Asociado al cambio que las organizaciones educativas tratan de incorporar, Hargreaves (2003) identifica tres elementos fundamentales que son el trabajo, el tiempo y la cultura y que están presentes en la práctica de los docentes e inciden en diferentes momentos y

espacios, pues “el trabajo de los maestros y maestras está sujeto a más demandas y de mayor complejidad que en otras etapas históricas” (p.13).

Las demandas con frecuencia son contradictorias en cuanto a la cantidad de esfuerzo que exigen, el tiempo planeado y el tiempo que realmente se implementa a partir del cual un académico es remunerado, “es tanto una percepción como una propiedad” (Hargreaves, 2003, p.44). Para los docentes el tiempo es muy distinto comparándolo con el de los administrativos, ya que se experimentan situaciones y enfoques en diferentes sintonías.

En cuanto a lo que se solicita al interior de cada institución escolar, aun cuando se trata de un mismo proceso, entre ellas se cambian los formatos, las formas, instrucciones, etc., así como las diferencias que se presentan entre lo que se planeó de manera original y lo que en la práctica se desarrolla, en este supuesto es cuando se piensa la reforma o el cambio educativo en cascada.

De igual manera, el cambio se presenta sin continuidad entre los relevos de la administración escolar y, en variadas ocasiones, no representa un esfuerzo que supere los años de los responsables de dicha administración.

Por último, las exigencias respecto al cambio, configuran una imagen de incertidumbre en los docentes respecto a su práctica, asociada a dos interrogantes básicas: a) ¿Todo el trabajo anterior no sirvió?, y b) ¿Cuál es el nuevo rol que desempeño en esto que se cambió? Pueden existir varias preguntas más respecto a la incertidumbre que se genera con un proceso de cambio, más si este no se encuentra planeado o se presenta sin una visión del sentido que tendrá en el futuro de las prácticas, que se pueden resumir de acuerdo con Watzlawick 1992) en la frase “más de lo mismo”.

La reforma educativa ha establecido, de diferente forma y con distintos sentidos, cambios en el currículum, y, por tanto, una serie de prácticas educativas en donde los sujetos a partir de la estructura y sus espacios sociales van configurando su participación. En este sentido, para comprender como se construyen los cambios y se va desarrollando la reforma educativa es necesario contar con una conceptualización de innovación.

El concepto de innovación presenta una amplia serie de significados, en relación con diferentes procesos, como cambio, reforma, actualización, entre otros. Blanco y Messina

(2000) mencionan que se habla de la innovación como un sinónimo de modernidad, aun cuando no siempre la modernidad implica innovación, ni toda innovación está asociada al concepto y características de la modernidad. Estas mismas autoras realizan un desarrollo teórico del concepto de innovación, en específico de innovación educativa, y definen cómo éste se ha construido a lo largo de los procesos históricos de cambio en la educación.

En el *Estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina* (Blanco y Messina, 2000) se establece que la innovación en el ámbito de la educación aparece en los años 60, asociada a procesos dictados por expertos externos a las instituciones, con un sentido orientado por la modernización de la educación, y con base en la necesidad de los países de impulsar su desarrollo económico. En esta época, las dependencias responsables de administrar la educación jugaban un papel de ejecutoras y las escuelas de receptoras de las propuestas, ya que la mayor parte de las propuestas no se llevaron a operación por parte de los docentes.

Para los años 70 y 80 la innovación educativa aparece relacionada con procesos que los docentes construían como parte de las mejoras en sus prácticas de formación de estudiantes. Gran cantidad de estos procesos se daban en función del surgimiento de las nuevas teorías pedagógicas de corte crítico y contra-hegemónico, de modo que la pedagogía crítica jugó un papel crucial en el surgimiento de la innovación. En el caso de México, entre los 70 y 80, se observa con claridad en la consolidación de la época crítica del currículum, momento en el que existe un surgimiento estructurado de la innovación curricular, a partir del trabajo de la incorporación de nuevas tendencias educativas de Latinoamérica.

Por los años 90 y principios del siglo XXI, la innovación se impulsa desde las políticas públicas establecidas por los organismos internacionales, y su impacto está relacionado con la ejecución de un conjunto de cambios establecidos desde el exterior. Este escenario se diferencia con el de los años 60 en que la necesidad de establecer innovaciones se asocia a las necesidades de la sociedad del conocimiento, y se acompaña de todo un sistema burocrático diseñado para su implementación.

Se hace referencia a un sistema burocrático ya que se trata no sólo de políticas, sino también de un conjunto de programas presupuestarios y sistemas de evaluación que permiten al estado (administrador de la educación) evidenciar y clasificar el desempeño de las instituciones.

Aguerrondo (1992) establece que a partir de este conjunto de políticas en torno a cómo realizar innovación educativa, las instituciones educativas realizan una innovación responsiva; es decir, a partir de un conjunto de lineamientos externos, los profesores construyen interpretaciones y realizan prácticas innovadoras en algunos de los casos, donde las actividades emprendidas por los profesores son denominadas “participación diferencial”, según los contextos de la institución.

Se participa en función de lo establecido como innovación educativa en cada contexto y de manera diferente, a partir de la subjetividad de los docentes. Tedesco (1997) señala con precisión que “nadie innova al margen de sus tradiciones” y que las instituciones realizan innovaciones responsivas. Este autor concuerda con Aguerrondo (1992) al reconocer el papel preponderante que juega los profesores al momento de construir la innovación y la importancia del contexto para poder desarrollarla.

La innovación no es sinónimo de reforma: las reformas necesitan de innovaciones, pero no todas las reformas son innovadoras (Blanco y Messina, 2000). Además, las innovaciones requieren integrar grandes cambios para lograr una transformación de los sistemas educativos.

Blanco y Messina (2000) establecen que las innovaciones presentan dos características principales:

- a) No son asépticas, ni neutras; están condicionadas por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos.
- b) No son ahistóricas; se definen en función del contexto y el tiempo.

Estas dos características contribuyen a pensar la innovación como un proceso relativo a las necesidades de cada escuela, de cada proyecto educativo y por ende asociado al proyecto social al que responde.

Según Minakata (2009), la innovación curricular logra ser auténtica cuando:

- a) Logra desarrollarse más allá del plano escrito (de la mera propuesta política educativa) y pase a ser parte de las prácticas cotidianas de los docentes (se vuelve parte del proyecto cultural).

- b) Se presenta como una actividad proactiva y no reactiva al interior de las instituciones, es decir, parte de la construcción de los actores posicionados de la necesidad de los cambios y la viabilidad de los mismos. Esto no quiere decir que la innovación al currículum tenga como requisito ser espontánea para considerarse auténtica. Recordemos que existe una estructura social y por tanto existen formas y mecanismos que posibilitan la innovación.
- c) Debe mejorar las prácticas educativas, ampliar las posibilidades de integración de los cambios y las crisis en la organización escolar, de tal forma que contribuya a mejorar las condiciones de vida de los actores.

Lo anterior permite plantear un concepto de innovación producto de la teorización, en un sentido amplio y con características de la teoría curricular que determinan líneas para comprenderse desde posturas más acercadas al contexto.

Innovación curricular: elementos para su construcción conceptual

La innovación curricular se entiende como un proceso de construcción dialógica del currículum por parte de los académicos, a partir de un espacio y con condiciones específicas que determinan el diseño y desarrollo de los cambios que se pretenden, más allá del plano formal y de los márgenes de proyecto escrito. La innovación curricular en este sentido debe procurar representar una actividad permanente que permita al currículum estar abierto a los cambios y transformarse en función de las necesidades y condiciones de cada institución.

Para comprender la innovación curricular como construcción dialógica, es necesario tomar en cuenta tres elementos:

- a) La innovación curricular desde la concepción crítica y reconceptual del currículum; para ello es necesario comprender el currículum como un proceso, como una construcción práctica en función de espacios de poder que determinan las características del mismo.
- b) Los académicos (coordinadores de academia) poseen subjetividades construidas a lo largo de un proceso histórico y vivencial, y a partir de éstas determinan las características del currículum. Su capacidad de determinación se da en función de posicionamientos, negociaciones y otorgamiento de espacios de poder (De Alba, 1991).
- c) La innovación curricular, como la innovación educativa en general, no es un proceso ahistórico, ni neutro. Existe en toda innovación curricular una estructura social que

caracteriza el sentido, propósitos, interpretación y posibilidades de los cambios que se pretenden incorporar al currículum.

Pinar (2003) afirma que el currículum es una “conversación complicada en la cual el conocimiento académico, la subjetividad y la sociedad están intrínsecamente ligadas”. Establecer un concepto de currículum implica establecer una caracterización histórica y contextual que facilite su comprensión.

En este escenario, el currículum se establece como posibilidad (una representación, por lo general escrita) y luego como un objeto de prueba (un conjunto de acciones), donde los profesores, estudiantes, personal de apoyo y directivos van generando prácticas que permiten probar, experimentar y configurar el currículum. La idea de la prescripción técnica sobre la forma en cómo se desarrolla el currículum queda rebasada por la importancia de las acciones de los sujetos que lo practican.

La evolución histórica del currículum en México y la forma en cómo se han incorporado innovaciones en el mismo, presenta una visión sobre el currículum como construcción práctica. Stenhouse (2010, p.29) establece que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Gimeno Sacristán (2013, p.119) menciona que “el currículum puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración incidiendo sobre aspectos distintos”. Los aspectos no se pueden observar al margen del contexto (espacio social), ni de las condiciones sobre las cuales se desarrolla (estructura).

El currículum se asume como un proceso dialogado, que representa un proyecto cultural, pero que a su vez es una síntesis de los elementos que se construyen en la práctica escolar, donde la construcción se da en función de procesos de participación, negociación, imposición y otorgamiento de espacios de poder. Estos procesos son determinados por sujetos sociales con una estructura particular en un momento determinado.

Esta idea del currículum se sustenta en diferentes posturas teóricas, que se orientan por una visión reconceptual y crítica. En este sentido, Kemmis (1998) establece, que, desde el

surgimiento de la escolarización de las masas, el currículum y su planificación se convirtieron en el principal medio para transformar la sociedad y desarrollar las habilidades que dentro del modelo económico se necesitaban. Las reformas al currículum constituían el conjunto de mecanismos para hacer que el currículum se modificara y adaptara a las nuevas necesidades.

Kemmis (1998), basándose en Popkewitz y otros, señala que el proceso de reforma presenta una tensión entre cambio y estabilidad, existiendo una serie de diferentes formas de acción (prácticas) de los docentes, que se enfrentan a los cambios que se introducen en las reformas. Estas acciones pueden observarse en las tensiones entre el trabajo de los “profesores innovadores”, que al momento de desarrollar e innovar el currículum incorporaran presupuestos anteriores, así como nuevas ideas y prácticas.

Kemmis (1998) coincide con las investigaciones de Popkewitz respecto a la lucha entre cambio y estabilidad que se presenta en los procesos de reforma y sugiere que puede observarse en tres aspectos de la formación social:

- a) En el medio de la comunicación, el lenguaje, formalmente estructurado e institucionalizado en discursos;
- b) En el medio del poder (vida social y política y toma de decisiones), relaciones sociales, formalizadas e institucionalizadas en las organizaciones;
- c) En el medio de producción y de la vida cotidiana, la acción, formalizada e institucionalizada en las prácticas.

Modelos de innovación curricular en las universidades mexicanas

De acuerdo con Díaz-Barriga y García (2014), en Latinoamérica existe una marcada regresión a modelos de formación basados en competencias y la definición de estándares, después de una etapa de experimentación con proyectos constructivistas. De igual forma, los autores argumentan que este tipo de proyectos se encuentran asociados a una educación con visión tecnicista-conductual, carente de una reflexión sobre las implicaciones de la diversidad cultural, social y económica en los procesos de diseño y desarrollo curricular.

Díaz-Barriga y García (2014) definen cuatro etapas básicas por las que ha transitado la conceptualización del currículum en México:

Tabla 3.*Etapas de la evolución del concepto de currículum.*

Etapa	Características	Autores
Racionalidad Técnica (Entre los 60 y 70)	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocado al diseño de planes de estudio y evaluación del aprendizaje. • Conformación del concepto de práctica curricular. • Desarrollo de cartas descriptivas, como elementos detallados del currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raquel Glazman • María de Ibarrola • Arnaz • Antonio Gago
Crítica (Años 80)	<ul style="list-style-type: none"> • El pensamiento curricular crítico en México se desarrolló a partir de la llegada del pensamiento didáctico argentino y del pensamiento de Freire. • Se centraba en entender situaciones de diversidad, pobreza, marginación y trataba de entender esto desde lo latinoamericano. • Se critica la racionalidad técnica para el diseño de planes de estudio. • Aparecen elementos como currículum con enfoque constructivista, currículum por competencias, tecnologías de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alicia de Alba • Ángel Díaz Barriga • María de Ibarrola • Eduardo Remedi • Alfredo Furlán • Roberto Follari • Edgar González Gaudiano
Posmoderna-estructuralista (Años 90)	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia en lo discursivo y la práctica del currículum vivido y el oculto • La necesidad de reintegrar la función social al currículum • Incorporación de la problemática entre sujetos y determinación del currículum, la cual se concibe como un proceso social. • Incorporación del concepto de la problemática ambiental al currículum 	<ul style="list-style-type: none"> • Alicia de Alba • Rosa Nidia Buenfil • Ángel Díaz Barriga • Adriana Puiggrós • Edgar González Gaudiano
Internacionalización y desarrollo del campo (Siglo XXI)	<ul style="list-style-type: none"> • Se establecen procesos de intercambio entre expertos mexicanos, latinoamericanos, estadounidenses y europeos. • Se integra el multiculturalismo y el pluralismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Alicia de Alba • Frida Díaz-Barriga Arcego • Ángel Díaz Barriga • José María Garduño

-
- Se integra la defensa de espacios emergentes y problemáticas sociales a nivel mundial
 - La configuración de espacios sociales y culturales a través del proyecto curricular
-

Fuente: construcción a partir de Díaz-Barriga y García (2014)

La etapa de la racionalidad técnica en el caso mexicano, al contrario de lo que podría esperarse, no fue influenciada inicialmente por las publicaciones de Tyler y la pedagogía estadounidense. Las primeras producciones teóricas en torno al currículum en México fueron producto de construcciones experimentales de Ibarrola y Glazman con base en la necesidad de producir materiales curriculares para la creciente expansión del sistema educativo mexicano. El impacto de la pedagogía pragmática estadounidense se dio cuando fueron traducidas las obras de Tyler y Taba, y estos se convirtieron en unos de los libros de mayor distribución y uso hasta entrados los 80 (Díaz-Barriga y García, 2014).

Es precisamente en el desarrollo de la etapa la racionalidad técnica cuando se presentan los primeros indicios de innovación curricular en México. Por mencionar algunos ejemplos:

- a) Plan de autogobierno de arquitectura de la UNAM.
- b) El Programa de Medicina General Integral de la Facultad de Medicina de la UNAM, A-36.
- c) El Currículum Modular por Objetos de Transformación de la Universidad Autónoma Metropolitana.
- d) La Reforma Académica de la Universidad Iberoamericana.

Ejercicios de innovación curricular como los señalados se caracterizaron por la democratización de la enseñanza, la articulación de la formación con los problemas sociales, el rompimiento con la desvinculación entre la teoría y la práctica, incorporación de estrategias didácticas diferentes a las tradicionales, incorporación del principio de interdisciplinariedad, la flexibilización en las trayectorias formativas y la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

Estas innovaciones no se lograron concretar conforme a lo previsto y su desarrollo se llevó sin contar con los elementos necesarios para su operación, las condiciones institucionales y externas no estaban en ese momento en condiciones para poder operar lo procesos que se

innovaron, lo que provocó su cierre en a pocos años de su implementación; es al final del desarrollo de la época crítica donde aparece formalmente el término de innovación curricular; sin embargo, su aparición se ve asociada a elementos de eficiencia y el proyecto social de la institución se observa en un segundo término.

Aun cuando el concepto de innovación curricular aparece a finales de la época crítica, desde los 80 en México existieron una serie de cambios en las formas tradicionales del currículum, pues muchos de los rasgos de estos procesos de innovación fueron conservados en los diferentes currículums en el país, por ejemplo: el currículum flexible, la formación crítica y los elementos transversales.

Gestión de la innovación curricular

La innovación curricular, como un proceso desarrollado en el interior de las instituciones educativas, implica un conjunto de condiciones para que se pueda implementar. Dichas condiciones, dentro de la organización escolar, son las que se encuentran dentro del campo de la gestión, es decir, de aquellas acciones que se realizan por parte de la institución y sus actores para que lo que se enuncia y planea, se pueda concretar en las prácticas.

La gestión de la innovación curricular se sitúa en unos de los campos poco estudiados por la literatura educativa, debido que existe una separación teórica entre innovación curricular y la gestión. Por un lado, se escribe mucho sobre innovación curricular y sus modelos, en su mayoría esta literatura describe propuestas de cambio o reforma, modificaciones, entre otras (como se ha descrito en los apartados anteriores).

En su mayoría dichas aportaciones teóricas no parten del concepto de innovación, ni realizan un análisis de sus implicaciones. En otro sentido, se escribe sobre gestión escolar y los procesos para desarrollar gestión de lo planeado, en ocasiones, la forma de describir la gestión se confunde con la dirección o con actividades propias de la instrumentación del currículum. El término de gestión es extraído del campo de la administración y responde al tercer paso del proceso administrativo. Dentro del campo educativo, se hace referencia a gestión para enunciar aquellas actividades que se realizan para operar un proyecto dentro de una organización educativa.

Sin embargo, la gestión de la innovación curricular es la composición de dos grandes actos (actividades) dentro de las prácticas educativas, la cual se presenta como el conjunto de acciones que hacen posible que la innovación curricular se concrete de determinada forma en las instituciones. La gestión de la innovación curricular se asocia al concepto de currículum, al modelo de innovación y a las prácticas de gestión que se desarrollan dentro de la organización escolar, estos tres elementos determinan y orientan el impacto de las innovaciones.

Aguerrondo (1992) menciona que deben existir al menos tres condiciones para que la innovación sea exitosa y tenga continuidad: 1) Viabilidad político cultural, 2) Viabilidad organizativa y administrativa y 3) Viabilidad material. Cada una de estas viabilidades describen un conjunto de elementos que la institución conserva y practica; lo de mayor trascendencia desarrollado por la autora, la asociación que hace de existo con continuidad de la innovación.

Al igual que Aguerrondo, Araujo (2000) afirma que dentro de las condiciones para el desarrollo de la innovación curricular se entenderá que existen continuidades y discontinuidades, esto obedece a que los procesos de gestión de la innovación son el punto intermedio entre la dimensión formal del currículum y la realidad del mismo. La gestión representa el punto de equilibrio y de esfuerzo para lograr que las prácticas educativas cambien.

Araujo, describe como la gestión de la innovación toma un papel trascendente al momento que se entiende que la gestión es realizada en la medida de la participación de los docentes, es decir, son los sujetos (académicos) quienes gestionan la innovación del currículum. La incorporación de un proceso de innovación curricular estará enmarcado, en gran medida, por las condiciones con las que sea gestionado por los académicos en su conjunto o por los responsables de hacer la gestión en las instituciones de educación.

3. La incorporación de la innovación curricular desde la teoría estructural constructivista

En este capítulo se quiere explicar y comprender el posicionamiento de los docentes frente al proceso de innovación curricular; tomando en consideración su práctica, su cultura, la estructura en la que se encuentra, etcétera. Puesto que, los académicos universitarios son agentes generadores de prácticas que por su naturaleza posibilitan cambios. De ahí que se fundamente a partir de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu y se retomem elementos explicativos que corresponden con las nociones de estructura, incorporación y práctica.

La presentación se centra entonces en los tres elementos anteriormente mencionados, debido a que los agentes que concurren en el campo universitario pueden o no coincidir, ocasionando que la incorporación de la innovación curricular se determine por el colectivo. Pero para mayor comprensión, es importante estudiar desde el *habitus de Bourdieu*, cómo se da la participación de los académicos universitarios, qué influye para que converjan, cuáles son los principales resultados, entre otros.

La incorporación de la innovación curricular entendida desde teoría del habitus de Pierre Bourdieu

Todo proceso de cambio que se emprende en una organización escolar tiene una implicación concreta en las prácticas del profesorado. Comprender la manera de posicionarse de los docentes frente al proceso de innovación curricular con un conjunto de cambios que afecta su cotidianidad, implica reconocer los retos que los académicos enfrentan en cuanto a las exigencias de trabajo, el tiempo y la cultura. De igual forma, es necesario situar a los académicos universitarios como agentes, generadores de prácticas, participantes en la construcción de los cambios y situados en un campo en el que saben moverse y a partir del cual posibilitan nuevas prácticas.

Pierre Bourdieu (2009a) establece una teoría sociológica que trata de romper con el dualismo entre el estructuralismo y el subjetivismo. Su teoría trata de explicar cómo los objetos y elementos de la realidad no están contruidos *a priori*, fuera del mundo de los sujetos. Pero reconoce la existencia de una estructura, de un conjunto de elementos que dentro del mundo

social del sujeto o del grupo existen como sistema de disposiciones y que orientan en varias maneras sus decisiones.

Por otro lado, y sin caer en el subjetivismo (el cual menciona el autor es incapaz de dar cuenta del mundo social del sujeto), Bourdieu (2009) explica cómo los sujetos son capaces de participar en la construcción de su historia y de su grupo. Asimismo, trata de mostrar que esa unión entre lo subjetivo y lo objetivo permite comprender el lugar del sujeto en el grupo social, el papel que desempeña, el lugar que ocupa en la estructura, y cómo esa estructura lo determina y cómo los elementos individuales (incorporados/encarnados como menciona Rizo, 2006) le permiten integrarse al grupo social (Aedo, 2014; San Martín y Quilaqueo, 2012; Guevara, 2010).

Este conjunto de elementos (objetivos y subjetivos) que le permiten al sujeto moverse, participar y determinarse ante ciertas condiciones, es lo que Bourdieu denomina *habitus*, el cual define como,

Sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlas, objetivamente “reguladas” y “regulares”, sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (2009a. Pág. 86)

El concepto de *habitus* de Bourdieu integra un conjunto de elementos explicativos de la actuación de los sujetos y su capacidad de agencia a partir de un entorno particular. Estos elementos fundamentalmente corresponden con las nociones de estructura, incorporación y práctica.

Estructura

Bourdieu establece que los sujetos no son independientes, sino parte de una estructura que a su vez los estructura como sujetos y los dota de capacidad de participación, determinación y

construcción, es decir, de una capacidad de agencia. Esta idea se opone de la idea base del estructuralismo donde se acepta que el sujeto es parte de una estructura, pero no tiene capacidad de agencia.

Dentro del concepto de habitus Bourdieu (2009a) establece que éste refiere a “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 86) en este sentido es importante señalar dos puntos: primero, el sujeto se convierte en agente en la medida que se reconoce como parte de un colectivo social, históricamente conformado. Al respecto Mota (2013) describe con precisión la superación de la oposición entre estructura y agencia en la teoría sociológica de Bourdieu:

Bourdieu integra en la noción de habitus la cuestión del orden social y la limitación de los individuos, pero entiende esto como algo construido en la actuación histórica colectiva, de ningún modo como algo ajeno o externo; [se trata] de un proceso constituyente del cuerpo y la mente que le dota de ciertos modelos, los que le permiten reconocer y ser reconocido y operan a modo de parámetros de valoración de la actividad que se despliega en el ámbito social. (p. 72)

Segundo, se reconoce que la estructura se encuentra estructurada para el sujeto (agente), pero también es estructuradora de su actividad y mantiene una capacidad estructurante, es decir, el agente a partir de la estructura posibilita la estructura. Donde las estructuras estructuradas (en el caso de la innovación curricular, responde a la agenda de políticas públicas, las formas de organización, los programas presupuestarios, entre otros) y las estructuras estructurantes, conformadas por las creencias (*Doxa*) y apuestas de los agentes (Bourdieu 2009a, Pág. 97-98) le genera un proceso de incorporación del habitus y por tanto su capacidad de agencia.

Práctica

Bourdieu (2009a) establece que:

Puesto que al habitus es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada) unos productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada

de una creación de novedad imprevisible como una de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales (p.90).

Los productos del habitus como plantea Bourdieu están asociados con estructura y práctica; estructura característica de una clase determinada de condiciones y, práctica no como otra cosa más que papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes. En este mismo sentido el autor expresa, “por ello es necesario retomar la práctica, ámbito de la dialéctica del *opus operatum* y del *modus operandi*, de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los habitus (Bourdieu 2009a, pp. 85-86).

Incorporación

Es importante señalar el concepto de incorporación como algo más allá de sólo la integración de algo nuevo a los conceptos mentales (de acuerdo con la teoría psicogenética); la incorporación sería como menciona Rizo (2006):

el habitus en su conocimiento in-corporado, hecho cuerpo, adherido a los esquemas mentales más profundos, a los dispositivos de la pre-reflexión, del inconsciente social, con los que las personas guían la mayor parte sin necesidades de racionalizarlas, pero adecuadas a un fin racional. (Pp.1-2)

Es decir, la incorporación, es parte de la acción social del individuo, es parte de su subjetividad; implica lo social desde su capacidad de agencia, su sentido y capacidad estructurante, tan inconsciente como racional.

Comprender la práctica de los académicos universitarios desde la teoría de estructuralismo constructivista de Bourdieu, implica asumir que se estudia desde un enfoque centrado en la acción, el autor establece en su obra un sentido práctico:

Las percepciones y las apreciaciones son generadoras de las estructuras del habitus

Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad

que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (pp. 88-89).

Lo anterior hace referencia a los esquemas de percepción, pensamientos y acción como componentes del habitus de los académicos y los medios para su incorporación. Establece como el habitus engendra productos-pensamientos, percepciones, expresiones- acciones.

De tal forma que se puede establecer que el habitus está compuesto por pensamientos-percepciones y acciones y, a su vez, genera pensamientos y acciones en la práctica. Sin embargo, percepción y acción no son elementos separadas, al contrario, son elementos que se integran para conformar el habitus, este proceso de integración a los agentes es lo que Bourdieu denomina incorporación.

En lo siguiente de su obra, Bourdieu menciona “la virtud de la incorporación, que explota la capacidad de cuerpo para tomarse en serio la magia performativa de lo social (...). La propiedad se apropia de su propietario, encarnándose en la forma de una estructura generadora de prácticas perfectamente adecuadas a su lógica y a sus exigencias” (p.93).

De lo anterior se pueden rescatar tres elementos importantes para argumentar el concepto de incorporación:

- No se puede comprender el concepto de incorporación fuera del concepto del habitus, mejor dicho, la incorporación es un proceso de la conformación y operación del habitus.
- Al explicar la incorporación como una actividad constitutiva del habitus, se integran como parte de la incorporación, las percepciones y las acciones. No quiere decir que se excluya a las apreciaciones, pero las apreciaciones son valorativas y, por tanto, constitutiva de los esquemas que generan las percepciones.
- Se puede hablar de incorporación como proceso, para explicar el habitus de los docentes, El concepto de campo que tampoco es desprendible del habitus, se abordará sólo como un elemento para explicar el lugar a partir del cual se mueven los agentes.

Los académicos universitarios como agentes de la innovación curricular

Bourdieu (2009b) en su obra *Homo academicus*, establece, que, si bien las facultades de los centros de educación superior pueden ser tratadas y comprendidas de manera homogénea debido a que convergen agentes con relaciones disciplinares objetivas, de igual manera puede existir otro nivel de análisis y comprensión de las relaciones entre sus integrantes, donde la competencias y los posicionamientos respecto a la ocupación de los campos de poder al interior de la facultad hace que se establezcan diferencias.

El campo universitario, desde la idea del autor, se define “como espacio de posiciones captadas a través de las propiedades de los agentes que determinan sus atributos o sus atribuciones y que luchan, con armas y poderes capaces de producir efectos visibles, para tomarlas o defenderlas, para conservarlas intactas o transformarlas” (Bourdieu, 2009b, p. 102). En el campo de lo universitario es importante entender que las posiciones de poder se dan a través de las propiedades y los capitales de sus ocupantes, es decir, no es el poder del agente X de una facultad o escuela; es el conjunto de las posiciones y reconocimientos de los agentes de esa facultad o escuela la que determina el poder y su capacidad de determinación (Bourdieu, 2009a).

Esta idea establece una nueva forma de comprender las relaciones de poder y determinación entre los agentes de los campos universitarios: no se trata de comprender la capacidad del académico como agente individual, sino la capacidad del académico como agente de un colectivo (llámese escuela, programa, comité, academia, etc.) y el rol que juega como parte de ese colectivo en la construcción y determinación del proyecto académico.

Al igual que Bruner (2011), Bourdieu (2009b) reconoce que una de las principales características de los académicos que forman parte de las universidades y centros de educación superior, es su capacidad de hacer entrar o no a otros al cuerpo de académicos; es decir, es su capacidad de establecer las reglas del juego para ocupar una posición dentro de la profesión a la que se desea ingresar y, por tanto, para determinar si el nuevo profesional estará facultado para ejercer y jugar algún rol en el entramado social.

La idea que comparten Bourdieu (2009b) y Bruner (2011) es un referente claro para comprender un comité curricular como el grupo de agentes que construyen un proyecto curricular para la formación de otros profesionistas. Este proyecto se puede leer como el

establecimiento de las reglas del juego para ser parte de una profesión, así como de las formas canónicas y disciplinares que se deben de cumplir para poder ejercer.

En el análisis que Bourdieu (2009b) realiza sobre la distribución del poder en la universidad establece tres situaciones que son importantes para comprender cómo los académicos universitarios se convierten en agentes de construcción de una realidad no dada o determinada por la estructura política en turno.

Una primera situación es el conflicto que se genera entre los académicos nuevos y los que ya tienen una trayectoria en años dentro de la institución. Esta situación se encuentra asociada directamente a un fenómeno histórico que el autor describe en torno a que la ocupación de los espacios de poder y determinación siempre habían estado separados por la edad de los académicos y por los años de experiencia que lograran en el campo universitario, de tal forma que la diferencia entre los docentes nuevos y los docentes viejos estuvo marcada de manera clara por cuestiones biológicas que se transformaban en estructurales.

Sin embargo, la llegada de docentes nuevos con suficiente experiencia (poder científico) producto de posgrados especializados y que los posicionan por fuera del margen de la edad y dentro del grupo de expertos con autoridad disciplinar en el campo, genera un conflicto al interior de las instituciones. En el ámbito del diseño y desarrollo de planes de estudio, este conflicto se observa en la toma de decisiones respecto a la integración de las tendencias disciplinares o la continuidad de saberes de tipo canónico constitutivos de la profesión, así como en el número de participantes en los comités curriculares, es decir, el atributo de ser integrante de un comité curricular (y en su caso coordinador de academia) se debate si se privilegia el grado de conocimiento o la experiencia en años dentro del ejercicio de la profesión y la docencia.

El conflicto se presenta en la determinación de las reglas del juego de la profesión. Los académicos recién incorporados al campo de lo universitario, a través de la formación académica no siempre tienen conocimiento de las prácticas y formas de ejercicio de una profesión en contextos reales; en cambio, los docentes con mayor antigüedad saben las reglas del ejercicio de la profesión y varias las han construido ellos mismos.

Cabe mencionar que, si bien las reglas del ejercicio de una práctica profesional en la antigüedad estaban dadas por los liceos o por los tribunales profesionales, hoy en día tienen otros nombres y formas de organización, como los colegios de profesionales, las barras, las asociaciones y sus certificaciones, hasta los establecidos por el estado en los exámenes de ingreso y oposición (Consultar Miguel Ángel Pasillas en *Docencia Universitaria 2011*).

En el mismo sentido, Bourdieu deja de manifiesto en *Homo academicus*, es la existencia de un poder universitario y, por otro lado, la tradición y patriotismo universitario. Al respecto al autor establece:

Se comprende que el poder universitario sea con tanta frecuencia independiente del capital puramente científico y del reconocimiento que éste atrae. Poder temporal en un universo que no está ni de hecho ni de derecho consagrado a esta especie de poder, tiende siempre a aparecer, tal vez incluso a los ojos de sus poseedores más seguros, como una forma inferior de poder, como un sustituto o un premio consuelo. Se comprende también la profunda ambivalencia de los universitarios que se dedican a la administración con respecto a aquellos que se consagran, y con éxito, a la investigación; sobre todo en una tradición universitaria en la que el patriotismo de universidad es débil y mal recompensado (Bourdieu, 2009b, p. 134).

La segunda situación, relacionada con la existencia de un poder universitario que no se basa en el poder científico, sino en las relaciones construidas por los agentes y las formas en que estas determinan la propia estructura de la vida en el campus universitario, y que como señala el autor, en muchas de estas ocasiones dicho poder no es percibido por los propios agentes, pero que actúa de manera estructurante y estructuradora (Bourdieu, 2009a) al momento de participar en los procesos de innovación de los planes de estudio.

El reconocer la existencia de poder en los agentes que posibilitan o no la innovación curricular, más allá del capital proveniente del campo científico, hace comprender que los agentes son capaces de movilizarse dentro del campo del currículum a partir de sus relaciones de comunicación con los otros agentes y de su propia conformación como agentes universitarios y su capacidad de empoderamiento en la toma de decisiones.

La tercera situación es la existencia de la tradición y patriotismo universitario. Si bien al autor hace referencia a la ambivalente situación (y distribución de poder) entre los administrativos

y los académicos consagrados a la investigación así como lo poco recompensado que resulta el compromiso institucional y la lealtad a la institución.

En el contexto de las Universidades Públicas Estatales, gran cantidad de las condiciones para fortalecer la formación, para reconocer la trayectoria, lograr un incremento salarial y hasta para acceder a apoyos financieros que impacten el desarrollo de las actividades profesionales, están orientadas para los académicos investigadores. Los académicos dedicados a la administración no cuentan con suficientes condiciones para su desarrollo profesional, sin embargo, el tiempo que le dedican a su función es más de lo pactado en las normas laborales de las instituciones está asociado a una relación de compromiso y lealtad.

El proceso de innovación del currículum universitario es atravesado por esta tercera situación de manera estructural. Al momento del diseño, los académicos administrativos en pocas ocasiones son invitados a formar parte del proceso de conformación de un nuevo plan de estudios, esto se da preferencia a los expertos disciplinares y los que mantienen al día las tendencias de la profesión, de tal forma que los diseños de los planes que incorporan la innovación curricular no siempre muestran una congruencia con los principios identitarios de la institución.

No se quiere decir que los académicos dedicados a la investigación no mantengan principios identitarios asociados a la universidad, sólo se señala el hecho de que los académicos dedicados a la administración, como agentes poseen una gran capacidad para la toma de decisiones en la conformación de planes de estudio y en la toma de decisiones para la formación de nuevos profesionistas.

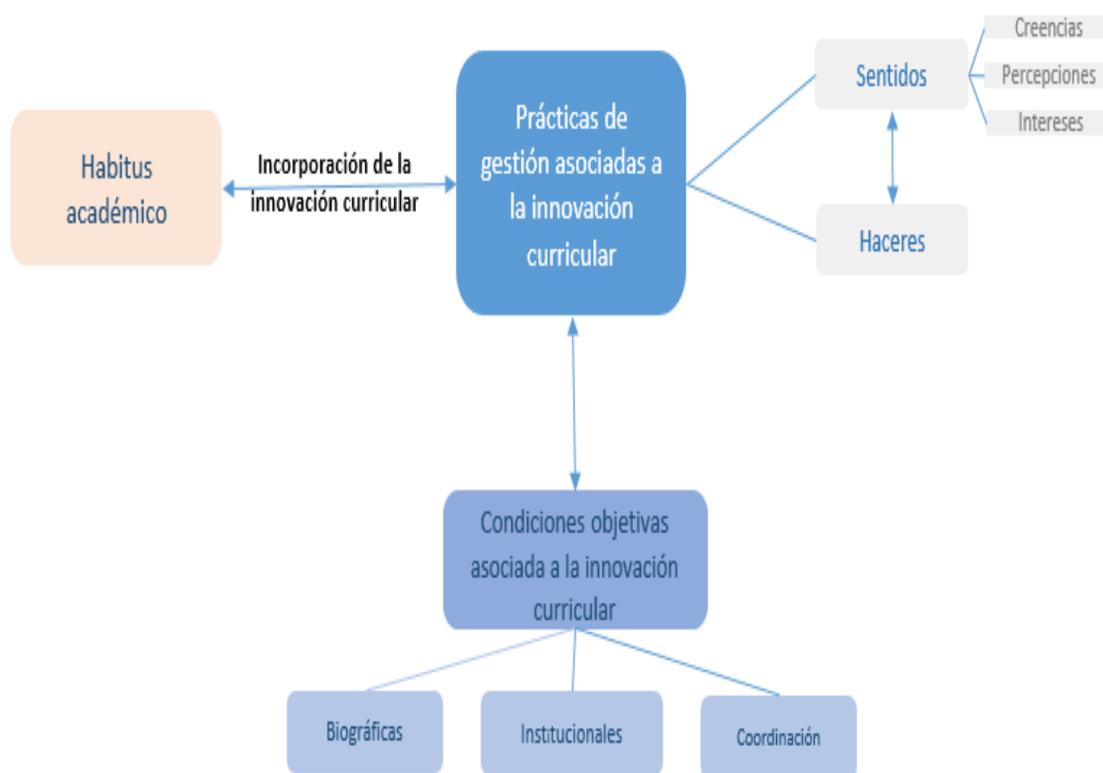
A la par de lo descrito, al momento de desarrollar los planes de estudio y las innovaciones curriculares que en ellos se integró, no siempre existen las condiciones administrativas para su desarrollo, aquí los académicos administradores se convierten en pieza clave, y se enfrentan a dos escenarios en los que tiene que elegir (posibilitar, en términos de Mollis) construir las condiciones que no se planearon para que la innovación pueda desarrollarse o negar la necesidad de cambiar formas, procedimientos y elementos de la actual estructura para el desarrollo de la innovación.

La capacidad de elección de los académicos administrativos no es la única condición para el desarrollo de la innovación curricular, pero si evidencia cómo en las decisiones y participaciones de los agentes en la construcción del currículum universitario es producto de una estructura, de un conjunto de relaciones, de capacidades de poder, de posicionamientos colectivos, de capacidades de agencia, de compromisos instituciones, de vínculos identitarios, de condiciones contextuales, que terminan reflejando la fuerza el habitus en la innovación curricular.

A manera de síntesis se integra la figura 2, donde se presentan los elementos de la teoría de Bourdieu y la innovación curricular.

Figura 2.

Las prácticas asociadas a la innovación curricular y las condiciones objetivas.



Fuente: elaboración propia.

Cuando se desarrolla innovación curricular en las universidades públicas, la participación del docente está condicionada por un habitus colectivo determinado por la estructura, y esa estructura está asociada a diversos elementos de la universidad pública. Tales como la capacidad de financiamiento de nuevos proyectos, la vocación de la universidad, el sentido

de pertenencia, el propio gobierno y las formas de gobernarse, las maneras y formas de generar identidad institucional, entre otras.

Con ello se quiere decir que los docentes tendrán un posicionamiento al momento que desarrollen el proceso de innovación del currículum, tendrán preceptos anteriores de la estructura, pero también de los elementos o posicionamientos nuevos de lo que asumirá como innovación.

La gestión de la innovación curricular desarrollada desde los coordinadores de academia, en este caso, de los académicos responsables de la gestión curricular implica un conjunto de acciones, mismas que no se pueden entender de manera aislada.

Para lograr una mejor comprensión del marco referencial, desde donde se desarrollará la investigación, es necesario describir las categorías que se pueden ayudar a analizar y estudiar la práctica de los coordinadores de academia. En la tabla 4, se presentan las dimensiones, subdimensiones y categorías.

Tabla 4.

Categorías de análisis sobre la práctica de los coordinadores de academia.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	CATEGORÍA
Contexto de la gestión de la innovación	Aspectos Biográfico-personales	<ul style="list-style-type: none"> • Personal • Formación • Experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular
	Condiciones objetivas Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones laborales y de estímulo del personal académico • Acceso y uso de materiales informativos institucionales en relación la Flexibilidad Curricular y la innovación curricular en general

Gestión de la innovación curricular	Percepciones de la institución y la innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre aspectos institucionales • Sobre la innovación en general • Sobre la flexibilidad curricular
	Diseño y actualización curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación en el plan de estudios de los elementos de flexibilidad curricular • Actividades colegiadas para el diseño y actualización del plan de estudios, específicamente con relación a la flexibilidad curricular • Propuesta de mejora asociada a la flexibilidad curricular
	Coordinación y asesoría en los procesos de formación de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de actividades de acompañamiento a estudiantes centradas en la flexibilidad curricular • Orientación para el registro sistemático en el proceso de acompañamiento a estudiantes por parte de los integrantes de las academias.
	Diseño y participación en procesos de evaluación de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Definición colegiada de criterios de evaluación de los estudiantes que cursan UA que pertenecen a la academia. • Diseño de procesos de seguimiento de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. • Organización de procesos de evaluación del aprendizaje de tipo especial (por artículo 48, recuperación 1,2 o 3)
	Actividades relacionadas con la	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en comisiones curriculares • Participación en cuerpos académicos • Participación en comisiones de evaluación de programas educativos

-
- representatividad de las academias
- Participación en proyectos de investigación
 - Participación en proyectos de intervención social o extensión universitaria
-

4. La innovación curricular en la Universidad Autónoma de Nayarit

El presente estudio se realiza en el contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit, una institución de educación superior pública fundada hace 50 años. A continuación, se presentan algunos datos numéricos respecto a su matrícula, organización académica y planes de estudio que han tenido una actualización curricular en los últimos años, con la finalidad de dar a conocer algunas características de la institución y poder establecer algunos parámetros que serán de gran importancia en apartados posteriores.

La intención de establecer elementos del contexto es para poder realizar algunas precisiones respecto a sus particularidades educativas y a los niveles específicos donde se trabaja la investigación. Si bien, la Universidad como institución mantiene características semejantes a otras Universidades Públicas en sus servicios educativos ofertados sus docentes, por lo general, tienen ciertas características diferentes en su forma de trabajo, nivel de estudios y lugar de residencia. Sólo como una nota, es escaso o casi nulo el número de docentes del tipo superior que participan en el superior.

En este sentido, se hace la precisión la investigación muestra los resultados de los niveles de profesional asociado y licenciatura, dentro del tipo de educación superior. Para este trabajo se tomó como referencia la actualización curricular de 29 planes de estudio, donde se estudió las formas de incorporación de la innovación curricular a las prácticas de los académicos universitarios.

Por lo que se toma a los integrantes de las academias —coordinadores de academia principalmente— por ser considerados los gestores de la innovación curricular. Se presentan las funciones de coordinadores de academias de acuerdo con la normativa de la institución, donde se considera a las Academias como órgano colegiado para el trabajo académico.

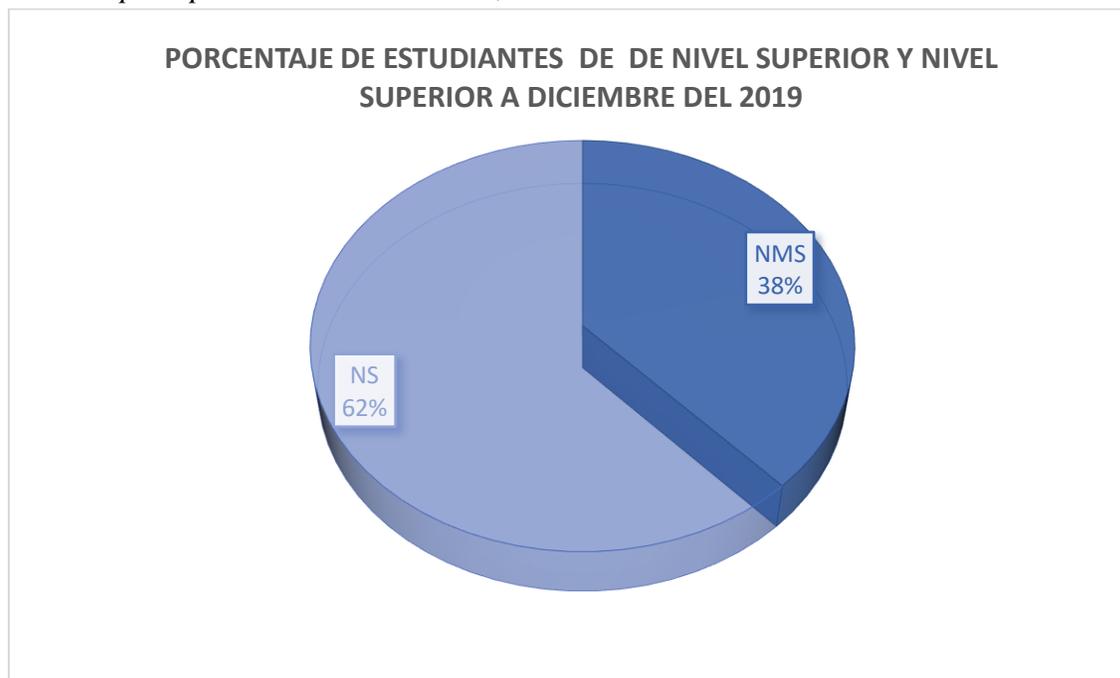
Los procesos de innovación curricular en la Universidad Autónoma de Nayarit.

La investigación se realiza en la UAN la cual es una dependencia educativa de carácter público y con autonomía para gobernarse, clasificada por la Secretaría de Educación Pública como una Universidad Pública Estatal. Fue instituida como universidad en 1969 y es una de las primeras universidades estatales en México, las cuales fueron creadas a partir del movimiento del 68. Se encuentra ubicada en el centro de Nayarit, en el municipio de Tepic

y cuenta con Unidades Académicas del tipo medio superior y superior, mantiene una matrícula de 29,745 estudiantes. A continuación, se muestra en la figura 3, la distribución de la matrícula en la Universidad a diciembre de 2019.

Figura 3.

Matrícula por tipo educativo en la UAN, 2019-2020.

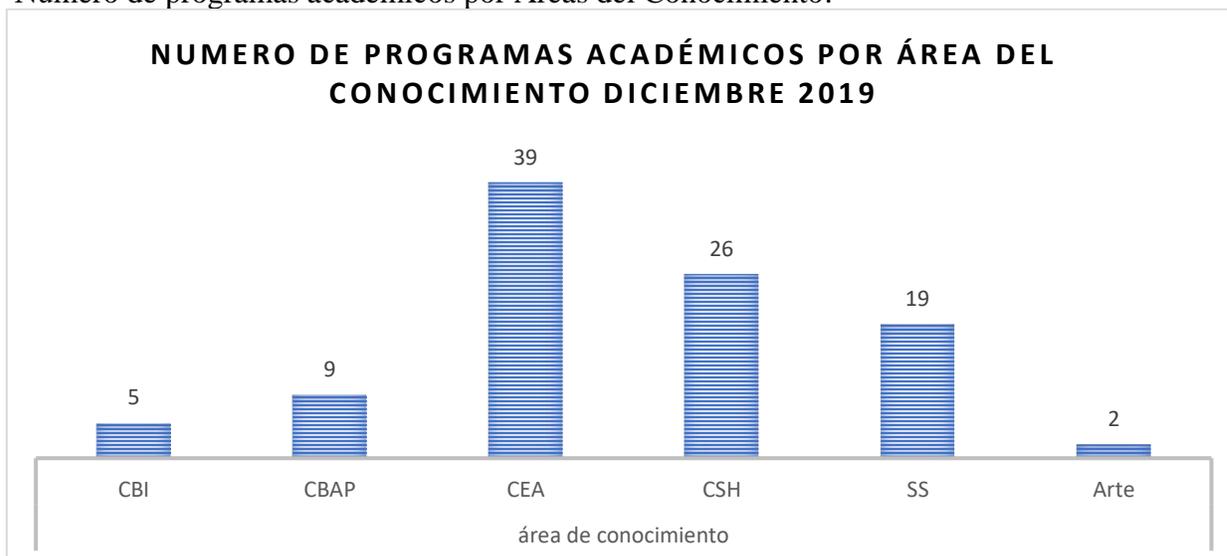


Fuente: UDI-UAN, 2020

La UAN atiende en el tipo superior, aproximadamente, a 18,437 estudiantes, distribuidos en 100 programas académicos (PA) de profesional asociado, licenciatura y posgrado. Como se muestra en la gráfica 2. Dichos programas se organizan en cinco áreas del conocimiento, las cuales son: Ciencias Básicas e Ingenierías, Ciencias Biológico-Agropecuarias y Pesqueras, Ciencias de la Salud, Artes, Ciencias Económico y Administrativas, y Ciencias Sociales y Humanidades. En la figura 4 destaca el dato de que la mayor cantidad de oferta en programas educativos se centra en el Área de Ciencias Económico y Administrativas, y la segunda gran cantidad de programas son del Área de Ciencias Sociales y humanidades.

Figura 4.

Número de programas académicos por Áreas del Conocimiento.

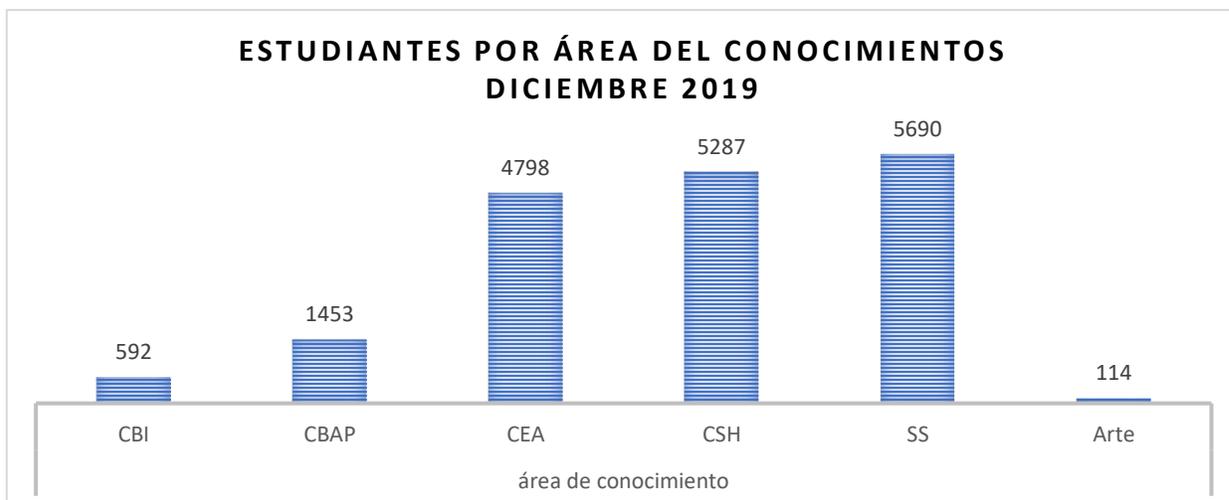


Fuente: UDI-UAN, 2020

La intención de establecer la distribución por áreas permite caracterizar la composición de la oferta educativa y observar cuales son las áreas con mayor número de estudiantes y docentes. En otras palabras, nos posibilita el identificar donde se encuentran el mayor número de concentración de actividades académicas, que pueden o no estar incorporadas en procesos de innovación curricular. A continuación, se presenta la figura 5, donde se ilustra la composición de la matricular del tipo superior.

Figura 5.

Número estudiantes en programas académicos por Áreas del Conocimiento

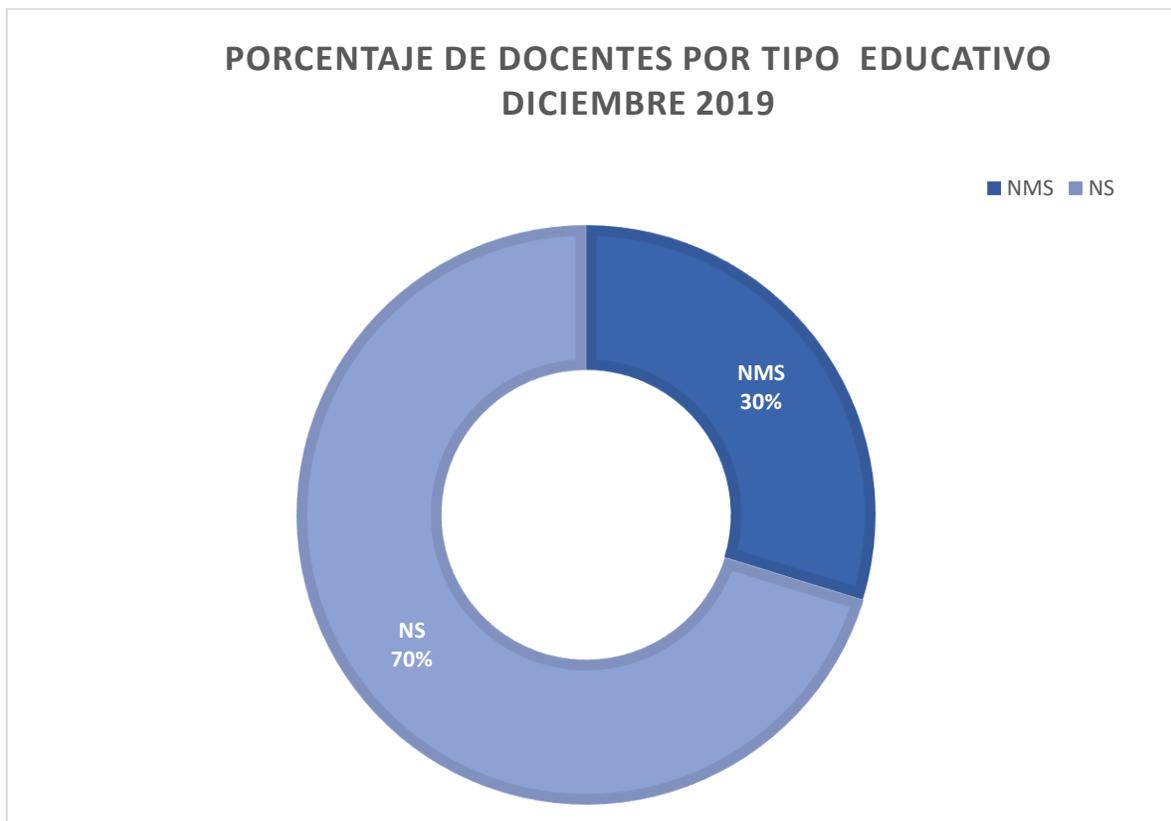


Fuente: UDI-UAN, 2020

La Universidad mantiene una planta académica de 1949 docentes, que laboran en los niveles medios superior y superior, siendo la distribución de los académicos la que se muestra en la figura 6. Es importante mencionar, que, en los últimos años la institución ha experimentado un crecimiento acelerado de nuevas contrataciones, derivadas de los procesos de ampliación de los programas educativos ofertados en las unidades académicas que no se encuentran en centro del estado, así como por las contrataciones de docentes por procesos de jubilación, donde se incorporan maestros noveles a la actividad de la docencia en la mayoría de las ocasiones. Ambas situaciones tienen implicaciones en las formas del trabajo académico y en los resultados que se esperan en la implementación de los diferentes procesos de innovación curricular.

Figura 6.

Porcentaje de docentes por tipo educativo.

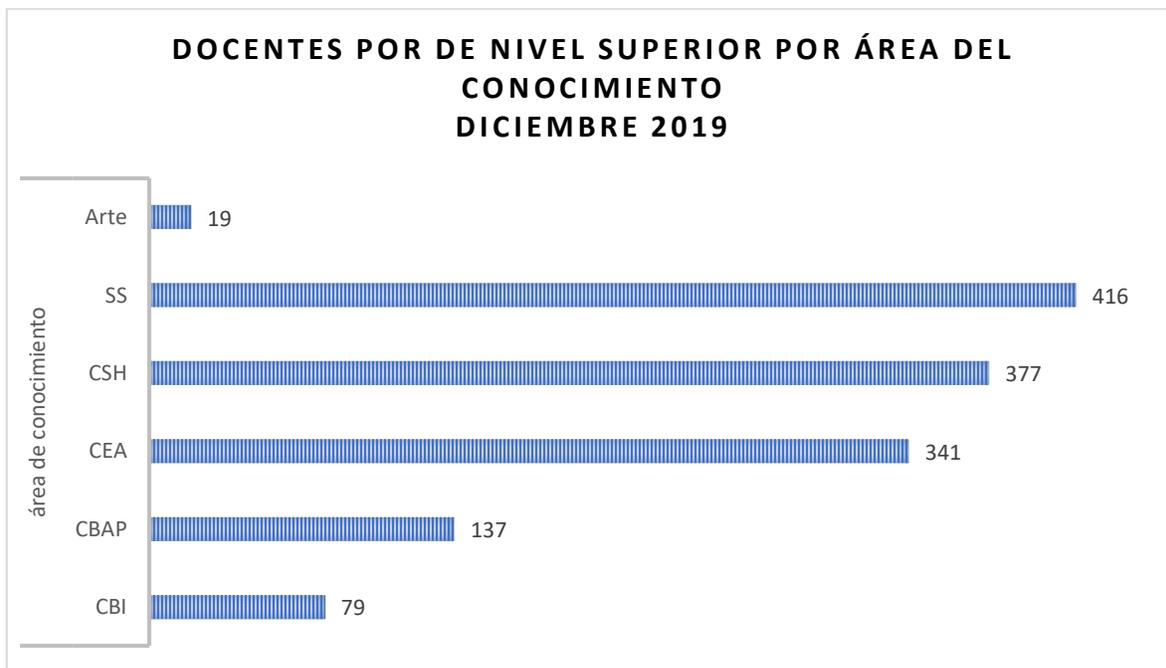


Fuente: UDI-UAN, 2020

Para el caso del tipo de educación superior, los académicos pueden mantener actividades de docencia en los diferentes niveles educativos (Profesional Asociado, Licenciatura o Posgrado), así como participar en procesos de investigación, divulgación y extensión de la cultura. La mayor cantidad de docentes concentra sus actividades en los niveles de Profesional Asociado y Licenciatura, ya que es donde se integra mayor cantidad de demanda en estudiantes, tal como se pudo observar en la composición de la matrícula mostrada con anterioridad. En la figura 7, se muestra la distribución de docentes por área del conocimiento.

Figura 7.

Distribución de docentes por área del conocimiento.



Fuente: UDI-UAN, 2020

Como se observa en la figura 7, la mayor cantidad de docentes pertenece al área de la salud, continuando con sociales y en tercer lugar con económico administrativas. Puede observarse que este comportamiento es distinto al número de estudiantes por área del conocimiento y al número de programas por para área del conocimiento. La inferencia que se desprende es que el número de docentes depende de los números de estudiantes por grupo, y el tipo de formación que se espera. De esta forma, se cuentan con grupos numerosos en áreas como ciencias económico-administrativas, pero con grupos pequeños en el área de la salud, sobre todo en los espacios de atención prácticos.

Proceso de actualización curricular: fortalecimiento de la innovación curricular

A la mitad del año 2010, la Universidad asumía una nueva administración central, la llegada de un nuevo Rector, implico también el arribo de un nuevo conjunto de políticas institucionales respecto a los proyectos curriculares. *El Plan de Desarrollo Institucional 2010-2016* estableció con claridad la política, la cual se mencionaban dentro del Eje de Formación y Docencia, y que tenía como uno de sus objetivos (Objetivo 1.3): “Consolidar el

funcionamiento del modelo universitario”, y en donde se establecieron las siguientes estrategias: “1.3.3 Evaluar la calidad y pertinencia de los programas educativos, a partir de las necesidades sociales y las condiciones del marco laboral y 1.3.4 Impulsar la actualización curricular, tomando en cuenta las tendencias nacionales e internacionales de la educación” (PDI 2010-2016, Visión 2030, UAN).

La intencionalidad de la Administración Central, respecto a los proyectos curriculares, fue asignada a la Secretaría de Docencia. Como se menciona el documento de referencia para el *Proceso de Actualización Curricular* (PAC-UAN, 2012) se buscaba actualizar los proyectos curriculares, toda vez que era necesario incorporar el conjunto de elementos identificados como necesidades de cambio en la formación de los profesionistas y como resultado de diversas fuentes que se habían identificado.

Para el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit se denomina *proyecto curricular* a los elementos que integran de manera explícita la formación de un profesionista, en este sentido se incorporan al proyecto: estudio de pertinencia, fundamentación, estructura y organización curricular, forma de evaluación del plan de estudios, entre otros elementos. En este sentido se hace una diferencia de con *plan de estudios*, ya que este último contempla de manera mayor, los perfiles y la estructura curricular. (Ver, *Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas* en http://www.uan.edu.mx/d/a/sd/dpe/metod_diseno_proectos_curric_compet.pdf), para efectos de la presente investigación se denominará *plan de estudios* cuando se haga referencia a los *proyectos curriculares*, esto con la intención de manejar dentro de los marcos teóricos del curriculum un concepto más apropiado.

En este sentido, la actualización curricular se inició tratando de responder a la necesidad de modificar los planes de estudio a partir de un conjunto de problemáticas ya detectadas en los grupos colegiados, donde persistía la urgencia de colocar al día las problemáticas sociales relacionadas con la formación e intentar integrar las nuevas políticas de la institución. A partir de algunas mesas de análisis con empleadores se constató la desarticulación que había en la formación que se daba en la institución con relación a las necesidades que ellos manifestaban y se detectaron la ausencia de algunas competencias que consideraban eran importantes que se incorporaran en el perfil de egreso.

Al interior de los planes de estudio y como parte de la herencia de la *Reforma Académica de 2003*, se identificó la necesidad de modificar las unidades del *Tronco Básico Universitario* así como del *Tronco Básico* de cada una de las Áreas Académicas. También se decidió establecer la congruencia entre las áreas de formación en la estructura curricular, porque se mostraban desarticuladas. Incluso para los programas académicos que estaban acreditados o en proceso de evaluación era una necesidad modificar su plan de estudios, sobre la base de un conjunto de elementos homogéneos para la estructura de los proyectos curriculares, pues es en ese momento eran inexistentes.

El proceso de actualización curricular se desarrolló tomando como base al colegiado de docentes que trabajaban en el proyecto curricular, que era el Comité Curricular, que a su vez estaba integrado por los coordinadores de las academias. El presente estudio se centra en comprender cómo se ha incorporado la innovación curricular a las prácticas de los académicos universitarios en los 29 planes de estudio actualizados entre 2011 y 2016. A continuación en la tabla 5, se enlista la relación de planes de estudio que son parte de la investigación.

Tabla 5.

Planes de estudio actualizados 2012-2016, UAN.

Año	Total de planes de estudio	Nombre del programa académico
		Licenciatura en Ciencia Política
		Licenciatura en Ciencias de la Educación
		Licenciatura en Cirujano Dentista
		Licenciatura en Comunicación y Medios
2012	16	Licenciatura en Cultura Física y Deporte
		Licenciatura en Economía
		Licenciatura en Enfermería
		Licenciatura en Filosofía
		Licenciatura en Informática

		Licenciatura en Ingeniería Química
		Licenciatura en Lingüística Aplicada
		Licenciatura en Médico Cirujano
		Licenciatura en Música
		Licenciatura en Psicología
		Licenciatura en Químico Farmacobiólogo
		Licenciatura en Sistemas Computacionales
		Licenciatura en Administración
		Licenciatura en Contaduría
		Licenciatura en Control y Computación
2013	8	Licenciatura en Derecho
		Licenciatura en Electrónica
		Licenciatura en Matemática
		Licenciatura en Mercadotecnia
		Licenciatura en Turismo
		Licenciatura en Médico Veterinario Zootecnista
2014	3	Licenciatura en Ingeniero Agrónomo
		Licenciatura en Ingeniero Pesquero
2015	1	Licenciatura en Ingeniería Mecánica
2016	1	Licenciatura en Biología
Total	29	

Fuente: Estadísticas básicas, Secretaría de Docencia, UAN 2020

El proceso de actualización que interesa estudiar, como un proceso de innovación curricular que permeó el diseño y desarrollo de los planes de estudio, no se centra en el estudio de los

procesos innovadores, sino en la innovación curricular, es decir, como proceso de cambio en las prácticas de los agentes.

La figura del coordinador de academia como principal gestor de la innovación

La investigación reconoce como agentes principales de la innovación curricular a los integrantes de las academias de los programas educativos, en específico a los coordinadores de academia. Es decir, a los académicos responsables de la gestión de la innovación del currículum.

La academia “es un órgano colegiado integrado por miembros del personal adscrito a la Universidad, los cuales desarrollan una serie de actividades relacionadas con la docencia para la mejora de la formación profesional” (UAN, 2018). Las academias se organizan con base a las unidades de aprendizaje con una afinidad disciplinar, es decir, un campo de la formación del profesionista de acuerdo al plan de estudio. En la mayoría de los casos, esta organización responde a las líneas de formación del plan de estudios. (Ver, *Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas en* http://www.uan.edu.mx/d/a/sd/dpe/_metod_diseno_proectos_curric_compet.pdf)

Es importante mencionar que la definición de academia y sus funciones son referenciadas a partir de los *Lineamientos para la Conformación, Operación y evaluación de las Academias de Programas de Nivel de Profesional Asociado y Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nayarit*, aprobadas por el *Consejo Coordinador Académico* de la universidad. Antes de la aprobación del citado documento, las academias trabajaban con unas normas de operación de manejo interno, las cuales se seguían por acuerdo entre los académicos.

Las academias como órganos responsables de los trabajos de docencia, gestión y acompañamiento a estudiantes dentro de las unidades de aprendizaje, tienen la capacidad de identificar a través de sus integrantes la forma en cómo se concretiza el plan de estudios. Cada academia tiene un coordinador, el cual organiza y da seguimiento a los trabajos de la academia y representa a ésta en los procesos de diseño curricular.

La investigación se orienta a analizar las 69 academias registradas, pertenecientes a las áreas del conocimiento de la Universidad Autónoma de Nayarit, integradas en los 25 programas

académicos actualizados. A continuación se presenta la Tabla 6, con la relación de academias que pertenecen a programas actualizados.

Tabla 6.

Academias en los programas académicos, UAN, 2020.

No.	LICENCIATURA	Academias que participan en el programa
1	LIC EN PSICOLOGÍA	Intervención psicológica Instrumental Psicología educativa Intervención social Psicología social Psicología clínica y de la salud Evaluación psicológica
2	LIC. EN CIENCIA POLÍTICA	Estado, régimen y sistema político
3	LIC EN COMUNICACIÓN Y MEDIOS	Comunicación de las organizaciones Comunicación escrita y semiótica
4	LIC EN ESTUDIOS COREANOS	Lingüística
5	LIC EN LING. APLICADA	Investigación Lingüística Lenguas
6	LIC EN FILOSOFÍA	Macroeconomía
7	LIC EN ECONOMÍA	Microeconomía
8	LIC EN SIST. COMPUTACIONALES	Procesos administrativos
9	LIC EN ADMINISTRACIÓN	Gestión del turismo
10	LIC EN TURISMO	Investigación turística Turismo Contemporáneo

		Turísticas
		Planificación y desarrollo turístico
11	LIC EN GASTRONOMIA	Administración de la industria gastronómica
12	LIC EN GASTRONOMIA	Investigación gastronómica
13	LIC EN VETERINARIA Y ZOOTECNIA	Análisis clínicos veterinarios
14	ING EN ACUICULTURA	Biología de las especies acuáticas comerciales
15	ING PESQUERA	Maquinaria y equipo pesquero
	LIC EN ENFERMERIA	Salud de la madre y el niño
		Enfermería clínica
		Axiología y desarrollo Humano
16		Médico quirúrgica
		Administración y legislación de la salud
		Práctica clínica comunitaria
		Nefrourología
	LIC EN MEDICINA	Epidemiología y salud del trabajo
		Medicina familiar-campos clínicos
17		Farmacología
		Básicas disciplinares de medicina
		Inmunodermatología
	LIC EN CULTURA FISICA Y DEPORTE	Administración deportiva
18		Docencia física
		Salud física integral
19	PA EN TERAPIA FISICA	Psicología en terapia física
		Nutrición clínica
20	LIC EN NUTRICION	Investigación en salud integral
		Ciencias de la nutrición aplicadas al deporte
21	LIC EN MATEMATICAS	Matemática avanzada
		Computación
	ING. EN CONTROL Y COMPUTACION	Automatización
22		Fundamentos de electricidad y electrónica
		Computación aplicada al control
		Diseño de elementos y sistemas mecánicos

	ING. EN MECÁNICA	Formación térmica
23		Física aplicada a la ingeniería
		Sistemas eléctricos de potencias
24	ING. EN QUÍMICA	Telecomunicación
	ING. EN ODONTOLOGÍA	Estomatología
		Odontología integral
25		Básicas odontológicas
		Odontopediatría
		Anatomía patológica
		Preventivas

Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que la investigación se encuentra orientada al trabajo de gestión de las academias que pertenecen a los programas académicos que se actualizaron, ya que los integrantes de estas academias han experimentado procesos de diseño y desarrollo de planes de estudio donde los modelos de innovación curricular se han declarado como una política institucional y se ha traducido en un conjunto de estrategias para su implementación.

Los trabajos relacionados con el diseño y desarrollo de planes de estudio son operados por las academias, como órganos colegiados integrados para el trabajo académico. En este sentido, le corresponde al coordinador de la academia diseñar la estrategia de operación, para que el colectivo docente puede desarrollar de la mejor manera los procesos de diseño o desarrollo de planes de estudio, dependerá de su capacidad de gestión (que se puede leer a primera vista como una operación estratégica), los resultados que se logren en programa académico.

De acuerdo con los *Lineamientos para la Conformación, Operación y Evaluación de las Academias de Programas de Nivel de Profesional Asociado y Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nayarit* (UAN, 2019), son funciones del coordinador de academia:

- I. Solicitar ante la Secretaría de Docencia el registro institucional de la academia.
- II. Convocar a través del secretario de la academia y presidir reuniones.
- III. Proponer el orden del día a desahogar en las reuniones programadas.

- IV. Convocar y coordinar a los docentes para llevar a efecto la elaboración del plan de trabajo anual.
- V. Coordinar las actividades que lleven a cabo la academia conforme al plan de trabajo formulado por la misma.
- VI. Dirigir y moderar las discusiones que se susciten durante las sesiones.
- VII. Asumir la representación de la academia ante el Comité Curricular del programa académico de pertenencia y participar en las actividades que de éste emanen (Art. 3 de los Lineamientos para la integración y operación de los comités curriculares de la UAN), así como en las instancias académicas universitarias competentes.
- VIII. Elaborar la propuesta de Comité Curricular de registro y realización de cursos de actualización y capacitación pedagógica, didáctica y/o disciplinar acordados en reunión de academia y que contribuyan a mejorar el desempeño docente e investigativo de los miembros de la academia para su aprobación y gestión ante la estancia correspondiente.
- IX. Gestionar la publicación y difusión de los productos académicos resultados del trabajo colaborativo y colegiado generados en el seno de la academia.
- X. Hacer el conocimiento del Comité Curricular y las Coordinaciones de programa y de los Directores de las Unidades Académicas o Coordinadores de Área, los acuerdos aprobados en la academia, en un plazo no mayor a 5 días hábiles posteriores a la reunión realizada.
- XI. Dar seguimiento a los acuerdos emanados en el seno de la academia, procurando que sean acatados por los integrantes.
- XII. Notificar ante el Comité Curricular las irregularidades relacionadas con el cumplimiento del plan de trabajo y los acuerdos tomados que se presenten en el funcionamiento de las academias.
- XIII. Entregar al término de su cargo el archivo y documentos de trabajo correspondientes, al nuevo coordinador de academia.
- XIV. Todas aquellas funciones que de acuerdo a la legislación universitaria le competan por su cargo.
- XV. Integrar el expediente para el registro y evaluación de la academia.

La normatividad universitaria establece un conjunto de funciones para los coordinadores de las academias, que los habilitan para hacer gestiones y para poder desarrollar los procesos de coordinación de los académicos. En específico en las facultades, se señala, en la fracción VII, la capacidad del Coordinador de Academia para presentar ante el Comité Curricular las propuestas de diseño, actualización y evaluación del plan de estudios, entendiendo que las propuestas deben estar referenciadas al conjunto de unidades de aprendizaje que integran la academia. Estas pueden estar integradas por líneas de formación.

La crisis financiera de la Universidad, elementos para su comprensión

Caracterizar el contexto donde se realiza la investigación es una actividad necesaria pues posibilita al lector una guía que le permita trasladarse y comprender las condiciones a partir de las cuales se genera el conocimiento. En este sentido, escribir sobre el contexto de un universidad en general, resulta ser una actividad difícil, derivado de la complejidad de variables que intervienen en el devenir de una institución.

En los párrafos anteriores de este capítulo, se han descrito elementos importantes para conocer a la UAN. Sin embargo, es preciso para esta investigación integrar un apartado que trate de explicar la crisis financiera por la que esta institución cruza, ya que constituye parte significativa del contexto. Además, esta situación está directamente presente en la cotidianidad de los docentes universitarios.

La Universidad Autónoma de Nayarit, a sus casi 50 años de historia, ha logrado consolidarse como patrimonio de los nayaritas, posicionándose como la principal Institución de Educación Superior (IES) pública estatal y en el lugar número 30 entre las mejores universidades del país. Sus indicadores académicos de capacidad y competitividad académica se mantienen dentro de la media nacional.

Desde 2014 y de manera consecutiva hasta 2020, la Universidad ha enfrentado a finales de cada año presiones de gasto, derivadas del pago de sueldos y prestaciones, que le han imposibilitado el cubrirlos de manera ordinaria. Esto ha implicado que en estos seis años transcurridos la institución deje de pagar prestaciones, algunas quincenas o ambas cosas, lo que, a su vez, ha derivado, en procesos de manifestación, paro laboral e incluso huelga por parte del personal docente y administrativo.

En una primera impresión, esto parece ser un simple problema laboral y administrativo, el cual, no es ajeno a los que enfrentan otras Universidades Públicas Estatales (UPES). Los presupuestos de estas universidades está caracterizado por el tipo financiamiento que reciben, compuesto por la federación y por los Gobiernos de los Estados, los cuales se ven presionados por un conjunto variables asociadas a sus dinámicas institucionales, como crecimiento de plantilla, pensiones y jubilaciones, ampliación de matrícula entre otras. (Ver casos de Universidades Públicas Estatales en crisis en <https://sep.subsidioentransparencia.mx/2019/subsidio-extraordinario/mapa>).

Sin embargo, de manera más detallada, lo que se ha evidenciado en estos años de crisis en la UAN, es una profunda crisis estructural en la institución, de acuerdo con la información publicada en <https://datos.uan.mx/apoyofinanciero2019>. Las crisis en esta universidad son generadas por tres motivos principales:

- a) **Apoyo para el reconocimiento de las plazas académicas.** En la UAN hay 446 plazas de PTC sin reconocimiento. Los académicos que ocupan estos espacios han incrementado su grado académico, por lo tanto, el reconocimiento es necesario para otorgar los estímulos que merecen a través del perfil PRODEP o SNI.
- b) **Apoyo para el reconocimiento de banco de horas.** Al aumentar la matrícula, debido a la ampliación de la cobertura por todo el estado de Nayarit y a la diversificación de los programas, incrementaron el número de horas mes. Estas horas fueron cubiertas otorgando contratos a docentes con los perfiles profesionales acordes a los programas educativos.
- c) **Apoyo para fondos de pensiones y jubilaciones.** En la UAN existen dos regímenes de jubilación; antes y después de la reforma del IMSS. Para los jubilados antes de la reforma, es un proceso dinámico que se cubre de las cuotas deducidas a los académicos en activo. Para los jubilados después de la reforma, el IMSS absorbe las cuotas. La jubilación dinámica (antes de la reforma del IMSS) es la que mantiene en incertidumbre la estabilidad financiera de la UAN, debido a que el pasivo que se produce genera que el recurso activo se comprometa.

Es importante mencionar que la complejidad de los problemas estructurales, provoco que la UAN ha iniciado desde junio de 2017, un proceso de trabajo conjunto con la Dirección General Educación Superior Universitaria de la SEP, a efectos de ir estableciendo soluciones a corto y mediano plazo.

Lo anterior ha representado una serie de cambios en las dinámicas de docentes y estudiantes, donde la crisis financiera se ha vuelto parte de la actividad diaria. Por un lado, ha generado modificaciones en los calendarios de clase, se acortan los periodos escolares de 16 a 14 o 13 semanas, se reducen los tiempos para los procesos de evaluación y calificación, se ofrecen escasos procesos de actualización entre los periodos escolares, desaparecen los periodos de recuperación y los periodos para la oferta de unidades de aprendizaje en intensivos, entre otros. Todos estos cambios han modificado de manera directa el comportamiento de las trayectoria de los estudiantes.

Por otro lado, una vez que las crisis en su forma de suspensión de pagos y, por ende, de actividades, se regulariza o soluciona temporalmente, se inicia de manera continua espacios de discusión de reglamentos, de revisión colectiva de problemas laborales, foros de discusión respecto a las reformas, actualizaciones o modificaciones de planes y programas de estudio, que se deben de emprender para lograr sostener y avanzar en las tareas universitarias. Lo anterior, provoca que los docentes entren a una dinámica acelerada de cambios y procesos de modificación de su desempeño académico, adicionalmente a la carga horaria de trabajo que ya mantienen.

Una vez conceptualizada al innovación curricular, los lineamientos y normas que se han utilizado, así como la manera en que esta se ha pretendido llevar a cabo en la UAN, y una vez que se han descrito los actores que interviene en los diferentes momentos del proceso, en el siguiente capítulo se pretende caracterizar el proceso metodológico y los instrumentos que se han empleado en la investigación para dar cuenta de nuestra pregunta, la cual, recordemos, es: ¿Cómo han incorporado la innovación curricular a las prácticas de gestión los coordinadores de academia en la Universidad Autónoma de Nayarit?

5. Aspectos metodológicos

Enfoque epistemológico-ontológico

La investigación en el ámbito de lo social resulta ser compleja y requiere de la combinación de diversas técnicas que permitan comprender al objeto de estudio. Definir un método para el desarrollo de un proceso de investigación requiere de un análisis cuidadoso y objetivo en base a las preguntas de investigación.

El estudio desde el ámbito de lo social y del campo de la educación presenta una gran cantidad de cambios y, por tanto, el surgimiento de una variedad de métodos que tratan de explicarlo. En este sentido, es importante definir dos cuestiones básicas para un proceso de investigación en el campo educativo.

1. Para efectos metodológicos, educación se concibe “como una realidad sociocultural y compleja, susceptible de ser interpretada de manera crítica” (Reynaga, 1998/2012, p.125).
2. Se parte de una postura epistemológica del descubrimiento, es decir, se tiene como base una pregunta, una incertidumbre, una duda (Tello, 2011).

Las dos anotaciones anteriores permiten ubicar a la investigación dentro del paradigma interpretativo, donde de acuerdo con Zemelman (citado por Tello, 2011, p.232), la pregunta como eje-problema permite comprender que “conocer es especificar y especificar es delimitar relaciones de articulación que posee el problema con otros fenómenos de la realidad”. El habitus de los académicos no se observa como una actividad aislada y fuera de contexto, o de campo, sino que permite situar al objeto en relación con otros campos (en términos sociológicos) y descubrir el entramado de las relaciones.

En este sentido, Tello (2011, p. 232), partiendo del razonamiento de Zemelman, establece que “analizar y estudiar la realidad no consiste en la recolección de datos empíricos, sino en la construcción de los datos desde una mirada específica que tiene que ver con la mirada y posición teórica, política y ética”.

Una investigación de carácter cualitativo debe dar cuenta de cómo viven los agentes, su proceso de formación, cómo constituyen su imaginario, cómo generan su proceso de

identidad. Se parte a nivel epistemológico del paradigma interpretativo, que considera a los fenómenos culturales como formas simbólicas y susceptibles de ser comprendidas e interpretadas (Reynaga, 1993).

Mirar el ámbito de la educación, y en específico de la universidad pública desde Bourdieu, implica plantear la investigación desde un enfoque cualitativo, donde los sujetos de investigación son agentes constructores de una realidad sociocultural cargada de significados, posicionamientos y prácticas.

El contexto se entiende como un campo social, las relaciones y los movimientos de los agentes se construyen en las interrelaciones y se identifican en sus lenguajes verbales y no verbales, donde la profundidad del análisis implica preguntar, interactuar y comprender en varios momentos antes de dar por terminado un proceso. Es decir, los agentes “producto de la historia, originan prácticas individuales y colectivas y, por ende, historia” (Bourdieu, 2009, p. 88).

Método

Para abordar el método, se retoman las ideas de Reguillo (2010) cuando afirma, que:

La metodología alude así a un proceso y no a un estado de las cosas. Pese a los abundantes manuales escolares, la metodología -de nivel superior a la técnica- es aprendizaje y no respuesta; es búsqueda y no receta; es explicar la relación entre el sujeto que conoce y el sujeto-objeto que es conocido. (p.25)

En el supuesto de que las características del objeto de estudio determinan las formas de abordaje teórico (en este caso, desde el estructuralismo constructivista de Bourdieu) y metodológico, se seleccionó el método cualitativo para realizar la investigación. El método cualitativo en su concepción básica nos permite interpretar los hechos desde su relación constructiva con los sujetos y desde sus contextos.

La teoría del estructuralismo constructivista parte de la recuperación de la acción, así como de situar las prácticas de los sujetos como parte de su proceso de producción de sentidos y significados, pues desde su postura no existe práctica sin significado, ni significado sin práctica.

En este sentido se adopta la metodología cualitativa como método de investigación, desde la perspectiva que se ofrece como una forma de hacer investigación abierta e inclusiva donde, de acuerdo con Luengo (2016 pág. 56) “ - asumiendo ciertos principios epistemológicos o paradigmáticos- podemos partir de una problemática o interrogación, proseguir a través de una reorganización conceptual o teórica, y concebir un método-estrategia, que a través del pensamiento y la acción, puedan articular lo que estaba disperso y pensar lo que estaba oculto”.

En este sentido, establecer la metodología cualitativa como estrategia de investigación, permite integrar diferentes instrumentos y técnicas, de acuerdo a las fases del proceso de recolección de la información, de acuerdo con Taylor y Bogan (1984-2000, pág. 23-24). Esto permite al investigador:

- a) Procesos de investigación inductiva.
- b) Colocar al investigador desde una perspectiva holística, tanto del escenario como de las personas.
- c) Alertar la sensibilidad del investigador para ver lo que el mismo como investigador provoca con el acto de investigar en los sujetos investigados y el contexto.

El reconocimiento del contexto y de los sujetos, desde una perspectiva holística y situando al investigador como agente sensible, son elementos que ayudan a desarrollar una investigación pertinente. Es este sentido, que el seleccionar la investigación cualitativa como estrategia permitió en la presente investigación desarrollar una capacidad de flexibilidad en cada etapa del proceso. Lo anterior se facilitó dado que las condiciones de la investigación se plantearon en un escenario donde los actores estuvieron situados en el marco de su acción. Dicho de otra manera, el sujeto investigador es parte protagónica del proceso.

De esta forma resulta necesario precisar, que la interpretación de la acción no puede excluir los significados que se dan como producto de la interacción del sujeto con los otros y con el contexto. Es precisamente en este aspecto donde la metodología cualitativa es congruente con el abordaje del estructuralismo genético de Bourdieu, ya que la interacción no queda solo como una consecuencia de la voluntad del sujeto, sino también se integra el contexto, las estructuras.

Técnicas de recolección de la información

Comprender el contexto donde se encuentran los académicos universitarios y recuperar los significados que se generaran en el proceso de incorporación de la flexibilidad curricular a sus prácticas de gestión, implica un proceso de investigación sistematizado, combinando técnicas e instrumentos que permitan ir construyendo apreciaciones del objeto de investigación dentro de su marco de actuación.

El método cualitativo permite la integración de diferentes técnicas de investigación para abordar el objeto de estudio, lo importante es su definición en cada una de las etapas de la investigación y el propósito que se busca en cada uno de ellos.

En el proceso de investigación que se pretende realizar, el derivar por etapas permite un proceso de sistematización de la información, en este sentido es necesario mantener en claro las dimensiones del objeto de estudio, así como sus subdimensiones y categorías a efectos de establecer relaciones congruentes entre lo determinado en la teoría y lo que se espera encontrar en la práctica. A continuación, se integra la tabla 7 que sintetiza las etapas de la investigación, las dimensiones del objeto de estudio, así como las técnicas e instrumentos a utilizar.

Tabla 7.

Operativización de incorporación de la flexibilidad curricular y etapas del trabajo de campo.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	CATEGORÍA	TÉCNICA	INSTRUMENTOS	FASE
Contexto de la gestión de la innovación	Aspectos Biográficos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Personal • Formación • Experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular 		<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario autoadministrado (a través de correo electrónico) 	
	Condiciones objetivas Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones laborales y de estímulo del personal académico • Acceso y uso de materiales informativos institucionales en relación la Flexibilidad Curricular y la innovación curricular en general 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • “Cuestionario de identificación del perfil del coordinador de la academia” 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Caracterización de los académicos que integran las academias
	Percepciones de la institución y la innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre aspectos institucionales • Sobre la innovación en general • Sobre la flexibilidad curricular 			
	Diseño y actualización curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación en el plan de estudios de los elementos de flexibilidad curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada 	<ul style="list-style-type: none"> • Guion de entrevista “Incorporación de 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 2: Comprensión de la

<p>Gestión de la innovación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades colegiadas para el diseño y actualización del plan de estudios, específicamente con relación a la flexibilidad curricular 	<p>ucturad a</p>	<p>la innovación</p>	<p>actividad de la gestión.</p>
<p>Coordinación y asesoría en los procesos de formación de estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de mejora asociada a la flexibilidad curricular • Organización de actividades de acompañamiento a estudiantes centradas en la flexibilidad curricular • Orientación para el registro sistemático en el proceso de acompañamiento a estudiantes por parte de los integrantes de las academias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante 	<p>curricular en la gestión de los coordinadores de academia”</p>	
<p>Diseño y participación en procesos de evaluación de estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición colegiada de criterios de evaluación de los estudiantes que cursan UA que pertenecen a la academia. • Diseño de procesos de seguimiento de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. • Organización de procesos de evaluación del aprendizaje de tipo especial 		<ul style="list-style-type: none"> • Guion de observación de reunión de academia 	

	(por artículo 48, recuperación 1,2 O 3)
	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en comisiones curriculares
Actividades relacionadas con la representatividad de las academias	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en cuerpos académicos • Participación en comisiones de evaluación de programas educativos • Participación en proyectos de investigación • Participación en proyectos de intervención social o extensión universitaria

Fuente: Elaboración propia

A continuación expondré las técnicas e instrumentos que se diseñaron para poder recopilar y sistematizar la información necesaria para dar cuenta de mis preguntas de investigación. Estas las presentaré de la siguiente manera:

Tabla 8.
Técnicas e instrumentos para la obtención de información.

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Encuesta	Cuestionario
Entrevista	Guía de entrevista
Observación	Guía de observación

En seguida describiré cada una de estas técnicas e instrumentos.

Encuesta

En consistencia con los objetivos que busca este proyecto de investigación, se optó por incluir la encuesta como una de las técnicas que facilitan la obtención de información relevante para

comprender el proceso de incorporación de la innovación curricular en la práctica de los académicos universitarios.

La encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen desde la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas (Grasso, 2006). Estos motivos fueron cruciales para determinar que la encuesta es una técnica pertinente en aras de cumplir los objetivos de este trabajo, pues, en primer lugar, se buscó que participaran un total de 69 personas y, a partir de ello, comenzar una descripción general de la manera como incorporan los coordinadores la innovación curricular a sus prácticas de gestión. La pretensión era encontrar algunos aspectos comunes que pudieran ser identificados.

Instrumento: Cuestionario

El desarrollo de la técnica de la encuesta implicó un acercamiento con los profesores coordinadores de academia. Como se aprecia en el anexo 1, el instrumento que permitió obtener información fue un cuestionario administrado, diseñado con la finalidad de conocer la manera como los coordinadores de academia conciben lo que tienen que hacer como gestores de la innovación curricular.

El cuestionario fue producto del análisis de la tabla de categorización incluida en la tabla 7. Este instrumento tiene un total de 22 ítems, dos de ellos centrados en indagar las actividades que realiza el participante como coordinador de academia, así como las tareas que lleva a cabo fuera la UAN. Las otras 20 preguntas son planteadas para obtener información estructurada.

Entrevista

Para el estudio del presente trabajo fue necesario optar por técnicas cualitativas que coadyuven en la recogida y análisis de la información y que abonen al cumplimiento del objetivo establecido. La selección de dichas técnicas fue la observación y la entrevista.

El interés por conocer los diferentes puntos de vista de los integrantes de los grupos colegiados —academias— de forma directa, produjo la selección de la entrevista como la técnica mediante la cual se logre establecer una comunicación directa con los docentes como

sujetos de estudio, al ser identificados como los gestores de la innovación curricular y, a su vez, obtener información de los procesos que acontecen en la práctica colegiada, para posteriormente realizar un análisis que recabe la información obtenida a través del diálogo.

En la investigación cualitativa, la entrevista según Álvarez-Gayou (2014) “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias”. Se considera que la entrevista es aquella técnica que busca analizar, desde las diferentes perspectivas, una realidad en común, interpretada de manera variante por los diferentes sujetos involucrados. Es mediante los planteamientos mencionados en los instrumentos de entrevista como se obtiene la información de manera directa, indagando a profundidad sobre lo que se investiga, a través de un eje que guíe y encamine las respuestas.

Por su parte, Sierra (citado por Morga, 2004) afirma que la entrevista del paradigma cualitativo:

se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana).

Es preciso destacar que el diseño de los instrumentos debe ser planeado y redactado de tal manera que el entrevistador esté consciente del diálogo que se pretende entablar es en todo momento formal, pero a la vez, permite que el entrevistado se desenvuelva de la manera en que lo desee, para que incluya la información que considere pertinente mencionar ante los cuestionamientos realizados.

En síntesis y a partir del marco teórico que se ha revisado, se define como entrevista a aquel diálogo planeado y organizado, que permite recoger información de la interpretación de las experiencias y perspectivas del entrevistado, para que una vez cumplida la conversación se realice un análisis de la información obtenida de un objeto de estudio.

Dentro de la técnica de la entrevista existe una clasificación según el objetivo, es decir, para recabar información general o específica del entrevistado. Para este estudio se optó por seleccionar para el diseño de instrumentos el tipo de entrevista estructurada.

Díaz, Torruco, Martínez y Vare (2013), caracterizan a la entrevista estructurada o también conocida como enfocada, como el resultado de la elaboración de preguntas fijadas y ordenadas de antemano y que responden a categorías u opciones para que el entrevistado seleccione cualquiera de ellas. Menciona, además, que su aplicación requiere que sea de manera estrictamente estandarizada lo que permite la sistematización, clasificación y análisis de la información.

Tal como se demuestra, la entrevista estructurada requiere un cuidado exhaustivo para encaminar al entrevistado a respuestas concretas, permitiendo así flexibilidad al entrevistado de expresar información global o adicional a los comentarios, cuestionamientos o planteamientos que rescate el entrevistador.

Además de las entrevistas estructuradas, para la recolección de información con mayor amplitud, fueron diseñadas entrevistas semiestructuradas a partir de un guion que sirve como instrumento. Según Álvarez-Gayou (2014, p. 111), las entrevistas de este tipo:

tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de las preguntas, de acuerdo con la situación del entrevistados. (p.111)

También, Álvarez-Gayou (2014) menciona, como parte importante para la realización de este tipo de entrevistas, la contextualización a las personas entrevistadas y una descripción breve de la situación, así como el propósito del estudio. Adicionalmente, es importante solicitar a los entrevistados su autorización para realizar una grabación, si esta fuese necesaria, y antes de iniciar, preguntar si existe alguna duda referente a la entrevista.

Instrumento: Guía de entrevista

Se elaboró una guía de entrevista no participante dirigida a coordinadores de academia de la UAN. Este instrumento tiene como base la operativización presentada en la tabla 7. El guion muestra un diseño semiestructurado que pretende facilitar el construir una relación creciente de confianza entre entrevistador y entrevistado con el propósito de que permita recolectar la mayor información posible (Hobson y Townsend, 2010).

La guía de entrevista permitió recabar información que caracteriza la incorporación de la innovación curricular a las prácticas de gestión por parte de los coordinadores de academia. Se diseñó el guion de entrevista estimando que tuviera una duración aproximada de entre 15 y 20 minutos por participante. Asimismo, como se puede apreciar en el anexo 2, el instrumento diseñado incluye cuatro secciones: datos de identificación, introducción, desarrollo de preguntas y cierre.

La primera parte recaba datos generales de identificación, tales como nombre de academia, hora, fecha y lugar de aplicación, nombre de transcriptor y duración de la entrevista. En el segundo apartado, se presenta un fragmento de diálogo para que el entrevistador introduzca al entrevistado al desarrollo de las preguntas. En la tercera sección, se plantean 11 preguntas abiertas al participante. La cuarta y última sección es el cierre de la entrevista, donde se cuestiona al entrevistado si tiene alguna duda o comentario, así como también agradece el tiempo proporcionado.

Observación

La observación, como tal, resulta ser un ejercicio cotidiano entre los individuos, pues cada día les permite la comprensión del entorno observado en la realidad. Sin embargo, para la elaboración de una técnica de observación, como instrumento de investigación, es necesario definirla, tal como lo hacen algunos autores que menciono a continuación.

El análisis de las perspectivas, intereses y experiencias de los integrantes de los cuerpos colegiados, relacionados con la vida académica de la UAN, involucran comportamientos, eventos y situaciones que pueden ser de suma importancia para el análisis del estudio. Los sujetos entrevistados pudieron omitir alguna información pertinente para la investigación en las conversaciones sostenidas con el entrevistador por diferentes motivos, por ello, es recomendable complementar las entrevistas con la observación. En el caso que nos ocupa, se optó por utilizar la técnica de la observación con la finalidad de describir y explicar lo acontecido dentro de reuniones de los colegiados.

Álvarez-Gayou (2014) cita a Patricia y Peter Adler, y señala que:

la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo en el (los) sujeto(s) aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografías, grabación sonora, o videograbación y estudiándola posteriormente. p. 104)

La observación se realiza cuando se requiere conocer la realidad que acontece en uno o varios entornos y requiere un contacto directo con los sujetos y las prácticas que realizan como seres sociales. Se reconoce, por lo tanto, que se expone a la persona encargada de realizar los ejercicios de observación, a conocer una cultura a la que quizá no se esperaba según las experiencias que le sea posible vivir. Por lo tanto, se requiere que el ejercicio de análisis sea lo suficientemente cuidadoso y organizado para seleccionar y discriminar la información que no abone al cumplimiento del objetivo.

Es necesario, desde luego, que el observador al momento de realizar su análisis incluya las evidencias necesarias para sustentar el estudio, por ejemplo, con fotografías y grabaciones como lo menciona Álvarez- Gayou, pero para ello, se requiere previo a la captura, la solicitud dirigida los sujetos de estudio para la autorización de dicha tarea.

Refiriendo de nuevo a la obra construida por Álvarez-Gayou (2014), existe una subdivisión de los tipos de observación para el paradigma cualitativo, creada por el autor Bufford Junker (1960), las cuales son: observador completo, participante completo, participante como observador y observador como participante. Siendo los dos últimos adoptados para la realización del presente estudio.

En la observación como participante, se entabla un diálogo y es necesario que sea desarrollado en un ambiente de exposición de perspectiva. Es el observador el que procede con observaciones por lapsos cortos de tiempo y, generalmente, le siguen las observaciones de las entrevistas estructuradas, previamente realizadas, para profundizar respecto a los temas discutibles de manera grupal. Para la aplicación de este tipo de observación fue diseñado como instrumento un guion participativo, con el propósito de facilitar el diálogo entre los participantes en el grupo y para provocar respuestas concretas relacionadas con el propósito de la investigación y esperadas por el observador.

A este tipo de observación suele llamársele también “Observación Directa”. Rojas Crotte (2011) la menciona como la técnica que permite identificar hechos de construcción de redes entre los participantes de un colectivo e interpretarlas, por lo que se admite su complejidad al momento de categorizar.

Además de la observación participativa, se ve inmersa la observación no participativa. La aplicación de esta implica, según Álvarez- Gayou (2014), que el investigador se vincule más con la sistematización de la realidad social que observa, inclusive puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo, pero, en ningún momento, se convierte en un miembro más de él.

En síntesis, la técnica de la observación para la realización del presente estudio permitió un acercamiento con la realidad que acontece en el interior de las prácticas de gestión del trabajo colegiado y ésta misma permite conocer el fenómeno para categorizar cada acontecimiento que sirva al observador en la interpretación de información.

Instrumento: Guía de observación

La guía de observación, presentada en el anexo 3, es el resultado de una construcción propia, basada en la categorización incluida en la tabla 7. Este instrumento buscó recolectar información de manera directa, al presenciar momentos, por parte del observador, de ~~en~~ los un total de 5 reuniones de academia, con una duración aproximada de 60 minutos cada una.

Este instrumento se diseñó con tres apartados principales. El primer apartado pretendió recolectar datos contextuales del momento de reunión; el segundo, es ~~una~~ un apartado donde se describe el entorno en donde transcurre la observación; y ~~en~~ el tercero, se describe la secuencia que siguió la reunión. Al final de este instrumento, también se contempló un recuadro para que escribir notas metodológicas que pudieran surgir en el transcurso de las observaciones realizadas.

Análisis de la información

En cualquiera que sea la naturaleza de la investigación, el análisis de información es un proceso fundamental. Diferentes autores como Flick (2015) y Gibbs (2012) se han referido a esta etapa como un elemento determinante para el cumplimiento de los objetivos que un estudio cualitativo persigue.

Por un lado, Flick (2005) manifiesta que el análisis de la información cualitativa se refiere a una clasificación e interpretación de material lingüístico y/o visual para realizar declaraciones acerca las dimensiones y estructuras explícitas e implícitas de la creación del significado en el material y lo que representa. Por otra parte, Gibbs (2012) expresa que este elemento es un acercamiento que el investigador tiene con un amplio conjunto de datos para dar lugar a un trabajo entendible, claro y fiable. Estos teóricos ofrecen aspectos que resaltan la importancia del análisis de información en la investigación cualitativa.

Los autores arriba citados consideran importante mencionar que en el proceso de análisis de información se realiza un acercamiento, una clasificación y una interpretación. Esto supone tareas que asumen que dicho proceso requiere de actividades de permanente orden y reflexión por parte del investigador, por lo tanto, difícilmente podría ser delegado a una persona que poco conoce del estudio y, en particular, de los datos obtenidos.

En el caso de este proyecto de investigación, el análisis de la información fue un proceso planeado que comenzó con la grabación de cada una de las 5 entrevistas. Posterior a ello, se realizaron transcripciones de los audios obtenidos. El paso siguiente fue el análisis de contenido de la transcripción de entrevistas, un procedimiento riguroso y de cautela.

El análisis de contenido fue seleccionado de acuerdo con la necesidad de estudiar a detalle las entrevistas con los coordinadores de academia y los aspectos que destacaron de las observaciones generadas a partir de las reuniones de academia. El uso de esta técnica permitió identificar si existieron diferencias o semejanzas con las categorías y conceptos que derivaron de este procedimiento.

En la tabla 7 se presentaron las dimensiones, subdimensiones y categorías deductivas de análisis, que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación y el objetivo del proyecto. Dicha tabla permitió que, como resultado del análisis de contenido, se obtuvieran

relaciones entre categorías y se generaran además conceptos teóricos, mismos que fueron el ancla en este trabajo de investigación. Estas actividades en conjunto sentaron las bases para la obtención de los resultados.

Los datos obtenidos no se presentaron de manera idónea para las precisiones que este trabajo requiere, motivo por el cual, el análisis de información fue relevante para la interpretación de aspectos observados en las reuniones de academia y los manifestados por los participantes en las entrevistas. Dicho de otra manera, fue un constante ejercicio reflexivo y creativo que permitió la transformación de un cúmulo de datos presentados en bruto. El resultado fue una construcción analítica y a profundidad que explica el fenómeno de estudio.

Proceso de conformación de la muestra

El proceso de investigación, como parte del método, requiere de la selección de una muestra. El proyecto se plantea a partir de un universo de 200 academias registradas y acreditadas, mismas que han participado en procesos de diseño, actualización y desarrollo de planes de estudio, donde la flexibilidad curricular ha sido uno de los ejes centrales.

El tipo de muestro seleccionado responde al planteamiento de la investigación y las condicionantes del contexto para llevarlo a cabo. En este caso se eligió un tipo de muestra no probabilísticas o, más específicamente, una muestra dirigida o intencionada, la cual permite “una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991/2010).

De acuerdo con Hernández et al. (1991-2010), el tipo de muestra que se construirá para el estudio se denomina “muestra no probabilística de sujetos-tipos”, ya que su constitución obedece a elementos de riquezas, profundidad y calidad de la información. Este tipo de muestra se determinó con base al propósito de la investigación, el cual se orienta a la comprensión de las relaciones sociales que constituyen las prácticas de los sujetos. No es posible tomar una muestra probabilística, ni totalmente aleatoria, ya que sesgaría la investigación al no recuperar y sistematizar cómo las relaciones sociales son conformadoras de prácticas.

Para el proceso de conformación de la muestra, se realizó una búsqueda de academias por Área del Conocimiento, que cumplieran al menos con tres criterios de elección:

1. Haberse conformado y registrado al menos con tres años mínimo de antigüedad.
2. Mantener el nivel de acreditación por al menos dos años
3. Participar en actividades de diseño, evaluación o actualización del plan de estudio.

Estos criterios de elección permitieron conformar, en primera instancia, una muestra de cinco academias con las que se desarrolló el trabajo inicial y de profundización. A través de un segundo momento y con la intención de lograr una mejor caracterización de la integración de los sujetos-agentes que conforman las academias, así como de los elementos contextuales, se amplió la muestra a 64 academias más. Dando un total de 69 academias.

Es importante mencionar que la fase de la profundización se desarrolló tomando como base las primeras cinco academias, ya que están cumplían con un criterio adicional, el cual consistía en que las academias consideradas fueran una por cada área del conocimiento y que tuvieran cuando menos un material publicado, producto del trabajo colegiado. De esta manera, se llegó a la selección en la muestra para la fase dos, de 5 academias. En la Tabla 9, se presentan las academias y los criterios de elección para conformar la muestra.

Tabla 9.

Academias que conforman la muestra y los criterios de elección.

		Criterios de elección		
Nombre de la Academia	Nivel 3: Acreditada por 2 años	Publicación de materiales	Participación en actividades de gestión	Un mínimo de 3 años de haberse conformado
Bioquímica	*	✓ Diseño de exámenes departamentales	✓ Actualización curricular	*
		✓ Manual de prácticas	✓ Actualización disciplinar	
		✓ Guía de estudio	✓ Ponente en congresos	
		✓ Libro de Bioquímica metabólica	✓ Actualización didáctica	
		✓ Actualización de guías de estudio	✓ Participación como ponente	
		✓ Diseño de instrumentos para la evaluación del aprendizaje		
		✓ Artículo publicado		

		✓ Diseño de instrumentos para la evaluación del aprendizaje	✓ Capacitación docente disciplinar y pedagógica
		✓ Material Didáctico	✓ Actividades de apoyo estudiantil
		✓ Manual de aprendizaje	
		✓ Capítulo publicado	✓ Asesoría y práctica tutorial
		✓ Artículo publicado	✓ Trabajar con la evaluación colegiada de las UA
Matemática Educativa	*		✓ Participar como ponentes en congresos
			✓ Elaboración de manuales de aprendizaje
			✓ Actualización curricular
			✓ Actualización disciplinar
			✓ Organizar eventos académicos
Bases Teóricas de la Investigación Científica	*	✓ Publicación de libro	✓ Cuaderno de notas y reflexiones
		✓ Diseño de instrumentos para	✓ Asistencia a conferencia

		la evaluación del aprendizaje	✓ Participación en estudios de pertinencia	
		✓ Material didáctico	✓ Actualización curricular	
			✓ Actualización disciplinar	
		✓ Publicación de libro	✓ Actualización curricular	
Intervención Psicológica	*	✓ Diseño de instrumentos para la evaluación del aprendizaje	✓ Actualización disciplinar	*
		✓ Material Didáctico	✓ Asistencia a conferencia	
		✓ Diseño de instrumentos para la evaluación del aprendizaje	✓ Actualización curricular	
Estadística del Área de Ciencias Biológico-Agropecuarias y pesqueras	*	✓ Material Didáctico	✓ Revisión y elaboración de guías de estudio	*
		✓ Diseño de lineamientos para el trabajo con academias	✓ Actualización disciplinar	

Fuente: Elaboración propia a partir de registros de actividad de la academia

Aspectos de confiabilidad de la recolección y análisis de la información

Para establecer confiabilidad al proceso de investigación y sus resultados, Sikolia, Biros, Mason y Weiser (2013) establecen cuatro dimensiones: credibilidad, transferibilidad, consistencia y reflexibilidad.

Credibilidad

El proceso de investigación se establecerá a partir de cinco momentos, cada momento es la base para el siguiente, la exhaustividad de la información permitirá encontrar mayores elementos, de igual forma la triangulación de los datos es una característica base del método de análisis, de tal forma que la comparación entre los datos es necesario para encontrar la relación de sentido.

Un elemento estructural para dar credibilidad a la investigación es la construcción de la muestra dentro del mismo proceso de investigación. De esta forma, la muestra no probabilística permitirá la selección de los agentes con mayor experiencia, donde ellos mismos serán validadores de la información.

Transferibilidad

Murillo Arango, en su obra “Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros”, menciona cómo el escuchar historias, el encontrarse con actores, permite “urdir una trama argumental en la que se revelan temas recurrentes” (2011, p.200). De esta forma, establece una serie de elementos encontrados en la vida de los profesores y que de alguna manera hilan una trama parecida. El autor nos ayuda a entender que las historias, por más individuales y subjetivas que parezcan, son producto de una colectividad, de un conjunto de sujetos que desde diferentes escenarios y niveles hacen educación.

La idea de plantear una investigación que involucre a varios académicos de la universidad (cuando menos 50) es con la intención de ir narrando una historia colectiva, de tal forma que la voz del colectivo académico universitario nos ayude a desentramar y entender la historia de cómo se desarrolla la innovación en la universidad. Es algo que se hará por primera vez en la universidad y permitirá recuperar procesos, cuidando siempre lo que describe Bachelard (citado por Zemelman, 2010), “el problema sería cuidarse de dos grandes riesgos: uno, de no ponerle nombre viejo a cosas nuevas y, dos, de creer que, porque no tienen nombre, en el momento en que se plantean, son innombrables”.

Los resultados de la investigación podrán ser usados en tres sentidos:

- Al interior de la universidad, se espera que los resultados puedan ser aplicados en el planteamiento de las nuevas políticas en cuanto a la innovación curricular y la conformación de los comités curriculares.
- Al exterior de la universidad, en otras investigaciones, se espera que el proceso de investigación en cuanto a su diseño metodológico y planteamiento teórico pueda resultar útil para que se realicen investigaciones en el campo de la innovación del currículum, desde la perspectiva de los académicos como agentes en un campo social.
- Al centrarse en una Universidad Pública Estatal, se espera que la forma de abordar el objeto, de problematizarlo y de establecer resultados pueda servir de base para otros procesos institucionales relacionados con el currículum.

Consistencia

Como menciona Zemelman (2001), se requiere de un pensar epistémico, un pensar libre de atributos, vacío de conceptos teóricos, de categorías preconstruidas que no dejan ver las posibilidades de otras realidades. Si bien, la idea de pensar libre de conceptos preconcebidos se opone a la idea expuesta por Bourdieu (1990), respecto al pensamiento/posicionamiento de los agentes como producto de la estructura y la subjetividad, es importante que para determinar la consistencia de los datos de la investigación el sujeto investigador se posicione frente al objeto (otros sujetos investigados) desde un distanciamiento de los constructos y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico.

En este sentido el investigador se puede apoyar en los siguientes mecanismos para lograr la consistencia del proyecto de investigación y los resultados:

- Revisión por parte del director y los lectores del comité tutorial, cuyos aportes ayuden a cuidar los elementos de consistencia.
- Lectura de al menos un experto externo en el tema de la innovación curricular y el habitus de los académicos, donde pueda emitir una opinión respecto a la validez de la consistencia del proceso y los resultados.

Reflexividad

Guber (2005) establece, que, “la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente-sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales- y las de los actores o sujetos/objetos de investigación” (p.50). De este modo, la reflexividad implica un proceso de triangulación entre las categorías del objeto de investigación, en este caso las categorías teóricas, las metodológicas y las de los sujetos.

La reflexividad ayuda a tomar distancia y, a la vez, a ser parte del proceso de investigación. El modelo explicativo no sale solamente de las categorías teóricas, sino es construido tomando como base lo que se encuentra en campo, recuperando la voz de los agentes, es aquí, cuando la explicación toma un real sentido. No se trata solo de grabar la información, se trata de sistematizar, de entender, de comprender al sujeto investigado.

En el caso de la investigación que se desarrolla, en cada momento de la investigación, se requiere tomar un distanciamiento y análisis de los resultados, de tal forma que siempre se pueda estar rastreando los datos. Además, tiene que considerarse que la presente investigación se ha desarrollado operativamente con un grupo de apoyo, lo que implica establecer procesos de rastreo con mayor cuidado.

El rol del investigador en el proceso de investigación y las consideraciones éticas implicadas

Otros autores, como Zemelman (2001), Guber (2005) y Murillo (2011), mencionan que realizar planteamientos respecto a un problema de investigación es relativamente sencillo, si se hace desde un posicionamiento teórico (Zemelman, 2001). Es decir, de un posicionamiento precargado de conceptos, ideas, nociones y hasta descripciones adjetivadas que alejan al investigador de los hechos que pudiera descubrir desde su interacción con el objeto.

Sin embargo, entrar a trabajo de campo, implica una serie de desafíos que hay que enfrentar, bajo esta idea. Se retoma a Guber (2005) que menciona “el campo es un referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construye” (p.47).

El campo desde la perspectiva metodológica, descrita por Guber, presenta una similitud con el concepto de campo presentado por Bourdieu, como el espacio en el cual los agentes construyen desde sus estructuras la realidad social.

En este sentido, el rol que juego en la investigación tiene su implicación directa en el campo, tanto en el campo de la investigación como en el campo sociológico. La actividad que desempeño como investigador implica reconocerse como sujeto investigado y como sujeto investigador, como parte de un problema de investigación que se encuentra en constante movimiento, construcción y dinamismo.

La importancia de describirme con precisión, que, como investigador, al describir mi objeto de investigación me describo en gran medida respecto a las funciones que realizo como académico universitario. Al establecer los procesos de apropiación de la innovación a la práctica de los académicos universitarios, me describo en cuanto a académico universitario, así como impulsor/diseñador de las políticas de innovación curricular en mi institución.

Esta doble implicación como académico generador de prácticas, θ como diseñador o impulsor de prácticas de innovación curricular hace que mi posicionamiento respecto al objeto sea claro, pero más crítico. Es decir, tengo que realizar un ejercicio de análisis crítico de mí doble actividad (que en suma, son parte de mi subjetividad).

Retomando la idea de Butler (2009), el cual establece,

La práctica de la crítica expone, entonces, los límites del esquema histórico de las cosas, el horizonte epistemológico y ontológico dentro del cual pueden nacer los sujetos. Hacerse de tal manera que queden expuestos esos límites significa, justamente, embarcarse en una estética del yo que mantiene una relación crítica con las normas existentes. (Citado en Klaus 2011, p.223). La práctica de la crítica se convierte de esta manera en una herramienta necesaria para el proceso de vigilancia epistémica, una forma de ayuda en el proceso de construcción de las apreciaciones de la realidad, así como de la forma en cómo se construye el campo de lo social. Como menciona Guber (2005) respecto a que el mundo es un mundo preinterpretado por los actores, donde el investigador necesita describir y comprender los sentidos y las relaciones, para poder entenderse dentro de esa realidad social que se construye. De esta manera y de acuerdo con Klaus y otros (2011).

El autor aparece, por tanto, como el punto central de un conjunto de exigencias y presiones diversas y variadas, como sujeto a unas lógicas específicas, como parte de unas expectativas y como objeto de unos mecanismos de regulación institucional que hacen que la “biografía normal” se diluya y que el individuo se vea en la necesidad de asumir su propia vida, su transcurso de vida como propio director y, por tanto, como quien debe de afrontar y resolver las presiones de todos esos factores variados y contradictorios. (p.219)

Para el desarrollo del proceso de investigación se conformó un grupo de cinco estudiantes de licenciatura en educación, que colaboraron en la realización de las entrevistas estructuradas por un sistema electrónico. Este grupo de estudiantes participó coordinado por el responsable del proyecto. Solo en el caso del proceso que implicaron las entrevistas, se intervino de manera directa.

Es necesario mencionar que, al ser una investigación dentro de la institución, se participó como investigador y cierta forma como sujeto investigado, por lo que es necesario hacer dos precisiones:

- Dentro del proceso de innovación curricular al que se refiere el estudio, se participó como autor de la metodología, como responsable de academias y como gestor del proceso, por tanto, dicha participación se encuentra asociada y esto no sería objetivo, de no ser mencionado.
- Al momento que la comunidad académica asumió al investigador como una autoridad (con cargo de funcionario) no se logra establecer un proceso de investigación libre de sesgos, ya que las repuestas que los agentes emitan pueden estar encaminadas a comunicar solo lo positivo.

El proceso de análisis de los datos se realizará cuidando los mismos elementos de vigilancia epistémica, tratando de encontrar una historia compartida, colectiva, en un momento determinado; como dice Klaus (2011, p.222) “El sujeto en formación constante, en devenir constante, se recaptura permanentemente como identidad en la narrativa, en el contarse esas historias”.

6. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo es un proceso orientado a la toma de decisiones metodológicas, ayuda a determinar con precisión la viabilidad de las técnicas y las características que deben tener para poder lograr la recolección de información con los mayores elementos posibles.

Una de las situaciones más importantes del trabajo de campo es la construcción de categorías empíricas y la forma de abordaje con los sujetos de investigación, que permiten ir comprendiendo el objeto de la investigación. Es en el trabajo de campo donde se presentan las evidencias que ayudan a un abordaje más claro de lo que se pretende demostrar en la investigación, de ahí la importancia de que quede documentado y claramente identificados los momentos en donde se ajustan o afinan la aplicación de los instrumentos.

La investigación en campo se desarrolló en dos fases: la primera, entre los meses de octubre a noviembre de 2018 y la segunda, entre marzo a junio de 2019. Los periodos obedecen al seguimiento de las actividades de la academia, en cuanto a la apertura y cierre de los periodos escolares, que son los períodos de tiempo en que hay una sobrecarga de trabajo para los académicos.

El proceso de levantamiento de datos consistió en dos fases:

Fase 1: “Caracterización de los académicos que integran las academias”

La primera fase se desarrolló a partir de dos momentos, en el primer momento se aplicó el cuestionario autoadministrado a cinco academias, uno por cada área de conocimiento. Los criterios que se consideraron para conformar la muestra inicial fueron los siguientes:

1. Haberse conformado y registrado como academia al menos con tres años mínimo de antigüedad.
2. Mantener el nivel de acreditación por al menos dos años
3. Participar en actividades de diseño, evaluación o actualización del plan de estudio.

Esta primera actividad, consistió en enviar por correo electrónico, a los cinco coordinadores de academia, el cuestionario autoadministrado. Este instrumento se integró con 25 preguntas que permitieron identificar elementos del contexto de la gestión de las academias y sus

categorías fueron asociadas a aspectos personales, de formación, experiencia en la gestión como coordinador de academia y condiciones laborales.

Es importante mencionar, que, algunas de las 25 preguntas se profundizaron en la entrevista con los coordinadores, esto con la intención de contar con mayores elementos para elaborar un mejor perfil de los coordinadores de academia.

En un segundo momento, con la finalidad de comprender el proceso de incorporación de la innovación curricular en la práctica académica de los universitarios, fueron aplicados instrumentos dirigidos a los coordinadores de las academias pertenecientes a las Unidades Académicas de: Contaduría y Administración, Educación y Humanidades, Ciencias Básicas e Ingenierías, Economía, Salud Integral, Medicina, Turismo, Odontología, Ciencias Sociales, Enfermería, Escuela Nacional de Ingeniería Pesquera y Medicina Veterinaria y Zootecnia en la Universidad Autónoma de Nayarit .

Dentro de las doce, Unidades Académicas seleccionadas de manera intencionada para ampliar la muestra, se obtuvieron como resultado un total de 69 cuestionarios contestados por los coordinadores de academia, de los cuales 5 fueron discriminados o eliminados para el proceso de captura de datos debido a que los profesores no contestaron ítems medulares para contribuir al objetivo que el proyecto de investigación persigue o bien, debido a que los profesores comentaron estar de incapacidad médica o año sabático. Es decir, fueron capturados 64 instrumentos, 5 de ellos contestados de manera virtual mediante correo electrónico y 59 de manera presencial.

Como se ha mencionado, en las diferentes Unidades Académicas, se obtuvieron un total de 64 cuestionarios, de las cuales: 10 pertenecen a Ciencias Básicas e Ingenierías, 10 a Ciencias Sociales, ocho a Turismo, ocho a Salud Integral, ocho a Enfermería, seis a Odontología, seis a Medicina, tres a Educación y Humanidades, dos a Medicina Veterinaria y Zootecnia, dos a la Escuela Nacional de Ingeniería Pesquera, dos a Economía y uno a Contaduría y Administración.

La aplicación de los instrumentos en dos periodos de tiempo, permitió ampliar los elementos para caracterizar el perfil de los académicos que integran las academias, en este sentido el diseño de la muestra intencionada y la metodología cualitativa como estrategia, facilitó un

proceso de recolección de información viable con relación a las categorías que se incluyeron en la primera fase de la investigación.

Fase 2: “Comprensión de la actividad de la gestión”

La segunda fase se desarrolló a partir de la aplicación de dos momentos: 1) entrevista a los cinco coordinadores y 2) observación del trabajo en academia de los coordinadores. Es importante mencionar que originalmente se tenía contemplado la aplicación de un tercer momento relacionado con el análisis de productos de las academias, sin embargo a partir de la revisión de los productos a lo largo del proceso de investigación, no se encontraron elementos que aportarían de manera significativa a las preguntas de investigación. Sin embargo, con este trabajo se demostró con mayor contundencia la capacidad de producción de las academias que se seleccionaron para integrar la muestra específica. Se integra la tabla como evidencia de esta actividad.

Momento 1: Entrevista con los coordinadores de academia

Con la intención de identificar las características asociadas a la gestión que realizan los coordinadores de academia, se realizaron cinco entrevistas con coordinadores. Esta técnica fue llevada a cabo a través de un guion semiestructurado compuesto por 10 preguntas iniciales.

El guion de entrevista se diseñó por la necesidad de identificar el perfil de cinco coordinadores de academia, esta cantidad de participantes, es descrita en el apartado de selección de la muestra. Este instrumento se caracteriza por ocho elementos descritos a continuación.

El primer elemento busca identificar la experiencia de los coordinadores de academia en temas asociados a la gestión de la innovación. El segundo, indaga las condiciones laborales y de estímulo del personal académico. El tercero explora el acceso y uso de los materiales informativos institucionales en relación a la innovación curricular.

En el cuarto aspecto se describen las percepciones sobre aspectos institucionales. El quinto también se encarga de describir las percepciones sobre la innovación curricular. El sexto identifica las actividades asociadas a la gestión de la innovación. El séptimo explora cuáles

son las actividades de coordinación asociadas a la formación integral. El octavo y último elemento indaga acerca de la participación en comisiones de trabajo.

Las cinco entrevistas se desarrollaron con un promedio de 20 minutos y se transcribieron en papel en un total de 20 horas. A continuación, se integra la Tabla 10, que describe la duración de las entrevistas y la cantidad de cuartillas resultantes:

Tabla 10.

Duración de las entrevistas y extensión.

Coordinador de academia	Duración de la entrevista	Cantidad de cuartillas
Coordinador de la academia de Bioquímica	17:03 minutos	8 cuartillas
Coordinador de la academia de matemática educativa	23:03 minutos	10 cuartillas
Coordinador de la academia de estadística del área de Ciencias Biológico-Agropecuarias y Pesqueras	19:47 minutos	7 cuartillas
Coordinador de la academia de Bases teóricas de la investigación	20:01 minutos	7 cuartillas
Coordinación de la academia de intervención psicológica	19:14 minutos	8 cuartillas
Totales	98:69 minutos	48 cuartillas

Fuente: Elaboración propia.

Momento 2: Observación de reuniones de academia

El momento dos desarrolló a partir de observación no participativa y participativa en las reuniones de academia. Las entrevistas fueron diseñadas para explorar acerca de: la experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación, el acceso y uso de los materiales informativos institucionales en función a la innovación curricular, las percepciones sobre la innovación curricular, la identificación de actividades asociadas a la gestión de la innovación,

la coordinación de actividades relacionadas con la formación integral y la participación en comisiones de trabajo.

En total se desarrollaron cuatro observaciones, con un promedio de 90 minutos. El desarrollo de las observaciones se dio de manera diferente a partir de la disposición y participación de los integrantes de las academias, los temas abordados y el tiempo previsto para cada reunión.

Cabe mencionar que, con la finalidad de evitar cualquier tipo de predisposición por parte de los integrantes de los cuerpos académicos, el observador solicitó a los coordinadores de academia que previo a la visita, no se diera aviso a los integrantes del grupo acerca de la observación que se pretendía realizar, sino que esto ocurriera hasta el momento de la reunión, a lo que los coordinadores accedieron.

De esta forma, se participó en dos de cuatro academias, lo anterior a solicitud de los integrantes de las academias para dialogar o preguntar sobre el sentido de la investigación, Es importante aclarar que no se retiró de la sesión ningún académico y en la mayoría de las intervenciones, fueron aclarando el propósito de la presencia y el dialogo derivaba sobre cómo mejorar la función regulatoria de la administración respecto a las academias.

De igual manera, las observaciones se apoyaron con un grabador de audio, sin embargo, sólo en tres de cuatro academias se recuperó el audio, una cuarta academia solicitó no ser grabada, por lo que sólo se mantiene el registro escrito. A continuación, se integra la Tabla 11, donde se describe el tipo de observación y registro.

Tabla 11.

Tipo de observación y registro en el trabajo de campo con academias.

Academia	Tipo de observación	Registro
Academia de Bioquímica	No participativa	Escrito y audio
Academia de matemática educativa	Participativa	Escrito
Academia de Bases teóricas de la investigación	Participativa	Escrito y audio
Academia de intervención psicológica	No participativa	Escrito y audio

Nota: Elaboración propia.

Es importante señalar la razón por la que la academia que no se logró observar. Esto se debió a que los integrantes de la academia se ubicaban en diferentes Unidades Académicas geográficamente separadas, situación que limitaba la frecuencia de reuniones presenciales. La academia de Estadística del Área de Ciencias Biológico. Agropecuarias y Pesqueras utilizaba los medios electrónicos para su comunicación y toma de acuerdos, por lo que se procedió a platicar con la coordinadora de la academia para identificar las formas adecuadas para conocer en torno a su trabajo.

Evidencias de recolección de información de análisis de productos

En el diseño inicial, se tenía contemplado profundizar en la gestión que realizan los coordinadores de academia en la incorporación de la innovación curricular a partir de las prácticas de la recuperación de evidencias de trabajo de las academias. En total se analizaron 36 evidencias, sin embargo no se encontraron elementos que aportarán a las preguntas de investigación, pero si se encontraron elementos para sustentar con mayor fuerza la selección de las cinco academias de la muestra inicial.

El análisis de los productos de las academias se desarrolló a partir de documentos de trabajo, tales como: minutas, publicaciones, programas y otros productos. A continuación, en la tabla 12 se integra una descripción de los productos analizados.

Tabla 12.*Productos de las academias analizados.*

Tipo de producto	Número	Evidencia
Minuta de reunión	24	24 matrices de análisis
Manual o guía de práctica	4	4 matrices de análisis
Programa de unidad de aprendizaje	5	5 matrices de análisis
Otros productos (diplomados diseñados, jornadas académicas desarrolladas, materiales para la docencia)	3	3 matrices de análisis
Total	36	

7. Análisis de datos

El análisis de datos constituye una de las etapas de mayor relevancia en el proceso de investigación, a partir de este se identifican los elementos en las categorías establecidas que ayudan a cumplir los propósitos de este proyecto. De igual forma, se pueden visualizar otras más que no fueron encontradas inicialmente dentro del marco de referencia o de forma preconcebida, pero que también son importantes para el cumplimiento de los objetivos.

Análisis de datos de la “Fase 1: Caracterización de los académicos que integran las academias”.

Como se describió en el apartado metodológico, el cuestionario aplicado en la fase 1, tuvo el objetivo de identificar el perfil de los profesores que integran algunas de las académicas de la UAN. En este instrumento se incluyeron 22 ítems consistentes con las categorías de análisis. Considerando que la primera fase de este proyecto se encargó de estudiar la dimensión de “Contexto de la gestión de la innovación”, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en las subdimensiones de: aspectos bibliográfico-personales, condiciones objetivas institucionales y percepciones de la institución y la innovación.

Aspectos bibliográfico-personales

Personal

En la primera subdimensión se incluyen tres categorías de análisis: personal, formación y experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular. Este subapartado se centra en presentar resultados generados con la categoría personal, donde los ítems uno y dos permitieron obtener la información necesaria. El primer ítem pretendió identificar el rango de edad de los participantes. Los datos obtenidos pueden demostrarse en la tabla 13.

Tabla 13.
Rango de edad.

Rango de Edad	<i>f</i>	%
25-30	2	3.20%
30-35	7	11.10%
35-40	19	30.20%
40-45	9	14.30%
45-50	7	11.10%

50-55	6	9.50%
55-60	7	11.10%
60-65	4	6.30%
65-70	2	3.20%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar a partir de la tabla 13, los porcentajes de edad son distintos, siendo los menos frecuentes las edades de 25 a 30 años y de 65 a 79 años, es decir, los grupos de edades máximas y mínimas, son los de menor frecuencia. En contraste, la edad más común entre los profesores es de 35 a 40 años. Los anteriores resultados dejan observar cómo la planta de docentes que son coordinadores de academia cuentan con poca experiencia en el ámbito de las reformas o de las innovaciones curriculares, situación que podría ver afectada o poco fortalecida la incorporación de la innovación a la práctica.

Formación

La segunda categoría pertenece a la dimensión de aspectos bibliográfico-personales es la formación. Los ítems permitieron obtener información relevante para dicha categoría fueron: 3, 4 y 5. La primera de estas preguntas buscó identificar cuál es el grado máximo de estudios con el que los profesores cuentan. A continuación, en la figura 8, se presentan las frecuencias de resultados obtenidos.

Figura 8.

Grado máximo de estudios de los profesores.



Fuente: Elaboración propia.

La figura 8 permite identificar que predomina el porcentaje de docentes que cuentan con Maestría como el grado máximo de estudios, seguido de ello, el Doctorado es el segundo grado académico más frecuente. El grado menos frecuente se refiere de manera indistinta a los niveles de Licenciatura y especialidad.

La pregunta 4 buscó conocer el nombre de las instituciones en donde los coordinadores de academia han obtenido grados académicos de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Con la finalidad de ordenar los resultados generados, se realizó una distinción entre las instituciones que pertenecen al sector público y las del sector privado. Seguido de ello, se generaron cuatro categorías de acuerdo a las actividades académicas que realizan, estas fueron: Centros de Investigación, Institutos, Universidades y otros.

Privado

Se reportaron un total de nueve institutos privados, los cuales fueron: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Instituto de Ciencias Jurídicas, Instituto de Estudios Tecnológicos y Superiores Matatipac (IETSM), Instituto de las Américas, Instituto Humanista de Sinaloa (IHS), Instituto Internacional para el Desarrollo (INTAL), Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Instituto Tecnológico de Ciencias y Artes (ITCA) e Instituto Universitario de Ensenada (INAUE).

En cuanto a las Universidades privadas, se identificaron 14 de ellas, las cuales son: Nova Southeastern University, Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), Universidad de Baja California (UBC), Eastern University, Universidad de las Américas, Universidad del Valle de México (UVM), Universidad del Valle de Atemajac (UNIVAM) y Universidad Vizcaya.

Aparte de los Institutos y las Universidades, se reportó en la categoría de centros privados el Centro de Estudios Universitarios PART (CEU-PART). Asimismo, en cuanto a la categoría de otros, se detectó la Escuela de Transformación Humana Claudio Naranjo.

Público

Por otro lado, en cuanto al sector público, se encontraron tres de este tipo de institutos: Instituto Tecnológico de Tepic, Instituto Digital del Estado de Puebla e Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

La categoría de Universidades Públicas tuvo una frecuencia de 12, donde se observaron las siguientes instituciones: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Institución Universitaria de Envigado (IUE), Universidad de Guadalajara (UdG), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad de la Habana, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Además de los Institutos y las Universidades Públicas, se observó que los coordinadores de academia también obtuvieron grados académicos en los siguientes tres Centros de Investigación: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), Centro de Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE) y Centro De Investigación En Matemáticas (CIMAT). Por último, en la categoría de otros, se presentó el Colegio de Michoacán.

Una vez reportados los nombres de los Institutos, Universidades, Centros de Investigación y otras entidades, se pudo observar que existen un total de 39 Instituciones de Educación Superior de donde los coordinadores de academia han obtenido los grados de Licenciatura, Maestría y Doctorado. A continuación, en la tabla 14 se aprecian la frecuencia y el porcentaje de las instituciones donde se realizaron estudios de Licenciatura.

Tabla 14.
Institución de Educación Superior donde obtuvo el grado de Licenciatura.

Categoría	Institución de Educación Superior	<i>f</i>	%
Sector privado			
Centros de Investigación	CEU-PART	1	1.6
Institutos	ITESM	1	1.6
	UNIVAM	1	1.6
Universidades	Universidad Vizcaya	2	3.2

	Total categoría: Institutos	1	1.6
	Total categoría: Centros de investigación	1	1.6
	Total categoría: Universidades	3	4.8
	Total categoría: Otros	0	0
	Total por sector	5	7.9
Sector público			
	UABCs	1	1.6
	UAN	54	85.7
	UdG	2	3.2
Universidades	UNAM	1	1.6
	Total categoría: Institutos	0	0
	Total categoría: Centros de investigación	0	0
	Total categoría: Universidades	58	92.1
	Total categoría: Otros	0	0
	Total por sector	58	92.1
	<u>Total por nivel educativo</u>	<u>63</u>	<u>100</u>

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

En la tabla 14 se observa que los profesores manifiestan haber cursado sus estudios de Licenciatura en ocho diferentes universidades. La institución más frecuente fue la UAN, seguido de ella se encuentran UdG y la Universidad Vizcaya, mientras que las de menor frecuencia fueron la CEU-PART, el IETSM, UABCs, la UNAM y la UNIVAM. Cabe destacar que entre si se comparara la institución de mayor frecuencia con las de menor, existiría más de un 80% de diferencia a favor de la UAN.

Es importante evidenciar el hecho de que la UAN, mantiene una planta docente endogámica, donde se nutre de cuadros de profesionales propios de la institución. Esto guarda una estrecha relación con el sentido que subyace a la manera en que se incorpora la innovación curricular a la práctica. Este sentido puede ser visto de dos maneras por su lado positivo genera dentro de los coordinadores de academia un sentido de identidad, que a su vez puede generar en ellos una percepción de la innovación enfocada al mejoramiento de la institución; y, por su lado negativo, el que los coordinadores de academia se formen de manera endogámica, no favorece que los académicos mantengan contacto con otros académicos de otras instituciones y, con ello, incorporar experiencias, prácticas acumuladas y activos que en algún momento puedan ayudar para la toma de decisiones.

En cuanto al área disciplinar, las Licenciaturas cursadas por los profesores son diversas, siendo la más frecuente la de psicología, seguido de ello las de salud. En contraste, se reportaron un total de 15 áreas con la frecuencia menos común, estas fueron: Artes Liberales, Ciencias Biológico Agropecuario, Ciencias Marinas, Comunicación, Contaduría, Economía, Estudios Políticos, Ing. Electrónica, Ing. Industrial en Eléctrica, Ing. En Sistemas Computacionales, Ing. Química, Matemáticas, Mercadotecnia, Médico Veterinario y Química.

La pregunta 4 también solicitó información respecto a los estudios de Maestría de los profesores. A continuación, en la tabla 15 se presentan los resultados obtenidos en cuanto al sector al que pertenecen, categoría, nombre de la institución, frecuencia y porcentaje.

Tabla 15.
Institución de Educación Superior donde obtuvo el grado de Maestría.

Categoría	Institución	F	%	
SECTOR PRIVADO				
Institutos	IHS	1	1.7	
	Instituto de Ciencias Jurídicas	1	1.7	
	Instituto de las Américas	2	3.4	
	ITAM	1	1.7	
	ITCA	2	3.4	
	ITESM	1	1.7	
	Universidades	UAG	1	1.7
		UBC	1	1.7
		UNIVAM	3	5.2
		Universidad de las Américas	1	1.7
Otros	UNIVAM	1	1.7	
	UVM	2	3.4	
	Transformación Escuela de Trasnfomación Humana Claudio Naranjo	1	1.7	
	Total categoría: Institutos	8	13.8	
	Total categoría: Universidades	9	15.5	
	Total categoría: Centros de investigación	0	0.0	
	Total categoría: Otros	1	1.7	
Total por sector		18	31.0	
Sector público				
Institutos	IIDEP	1	1.7	
	IUE	1	1.7	

	Instituto Tecnológico de Tepic	1	1.7
	Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora	1	1.7
Centros de Investigación	CICESE	1	1.7
	CINVESTAV	1	1.7
Universidades	UACH	1	1.7
	UAN	17	29.3
	UANL	1	1.7
	UAP	1	1.7
	UdG	3	5.2
	UG	1	1.7
	UMSNH	1	1.7
	UNAM	1	1.7
	Universidad de Guanajuato	3	5.2
	Otros	COLMICH	1
	Total categoría: Institutos	4	6.9
	Total categoría: Centros de investigación	2	3.4
	Total categoría: Universidades	29	50.0
	Total categoría: Otros	1	1.7
Total por sector		36	62.1
No contestó		4	6.9
	Total por nivel educativo	58	100.0

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

En la tabla 15 se observa que los profesores manifiestan haber cursado sus estudios de Maestría en al menos 29 universidades: 13 pertenecientes al sector privado y 16 al público. Al igual que los estudios de Licenciatura, la institución más frecuente fue la UAN, seguido de ella se encuentran en conjunto la UdG, la Universidad de Guanajuato y la UNIVAM, frecuencias. Cabe destacar que si se comparara el porcentaje de frecuencias de la UAN como la institución más común con las menos frecuentes, se obtendría más de un 25% de diferencia a favor de la UAN.

Además, se identificó que el área disciplinar más común es Educación, mientras que las menos frecuentes fueron: Agricultura, Astrofísica, Ciencias Administrativa, Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras, Ciencias Forenses, Ciencias de la Salud, Computación, Desarrollo Humano, Economía, Educación y Tecnología Educativa, Finanzas, Higiene y Salud, Ingeniería, Ingeniería Eléctrica, Inmunología, Lingüística, Matemática, Medicina, Odontología, Producción Animal, Programación Neurolingüística, Recursos

Humanos, Sociología Política, Tecnología avanzada en Educación, Tecnologías del Aprendizaje, Terapia Familiar y Traducciones.

En la misma pregunta 4 se solicitó a los informantes para que determinaran si consideraban que sus estudios de Maestría se relacionan de manera directa con el trabajo académico que realiza en la UAN. Por un lado, casi un 9% de los profesores no respondieron a esta interrogante, por otra parte, más del 91% afirmó que su labor académica está vinculada con el grado de Maestría obtenido.

En cuanto a los estudios de Doctorado, solo un 35% de los profesores encuestados cuentan este grado académico. A continuación, en la tabla 16 se presentan las instituciones educativas donde los docentes aseguran haber cursado sus estudios de Doctorado.

Tabla 16.
Instituciones de Educación Superior donde los profesores obtuvieron el grado de Doctorado.

Categoría	Institución Educativa	<i>f</i>	%
Sector privado			
Institutos	Instituto de Ciencias Jurídicas	1	4.5
	INTAL	1	4.5
	ITCA	3	13.6
	IHS	1	4.5
	INAUE	1	4.5
	UBC	2	9.1
	Universidad de Exter	1	4.5
Universidades	Nova Southeastern University	5	22.7
	Total categoría: Institutos	7	31.8
	Total categoría: Centros de investigación	0	0.0
	Total categoría: Universidades	8	36.4
	Total categoría: Otros	0	0.0
Total por sector		15	68.2
Sector público			
Universidades	UAA	1	4.5
	UABCs	1	4.5
	UAN	1	4.5
	UdG	1	4.5
	Universidad de la Habana	1	4.5
Centros de Investigación	CIMAT	1	4.5

Otros	COLMICH	1	4.5
	Total categoría: Institutos	0	0.0
	Total categoría: Centros de investigación	1	4.5
	Total categoría: Universidades	5	22.7
	Total categoría: Otros	1	4.5
<u>Total por sector</u>		<u>7</u>	<u>31.8</u>

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

Como se puede observar en la tabla 16, la diversidad de instituciones de educación superior es menor a comparación del número de instituciones donde los profesores realizaron estudios de Licenciatura y Maestría. Asimismo, la universidad más frecuente fue la Nova Southeastern University situada en el extranjero, mientras que las menos frecuentes son: la Universidad de la Habana, Universidad de Exter, UdeG, UAN, UABC, UAA, INTAL, INAUE, IHS, COLMICH, CIMAT y el Instituto de Ciencias Jurídicas.

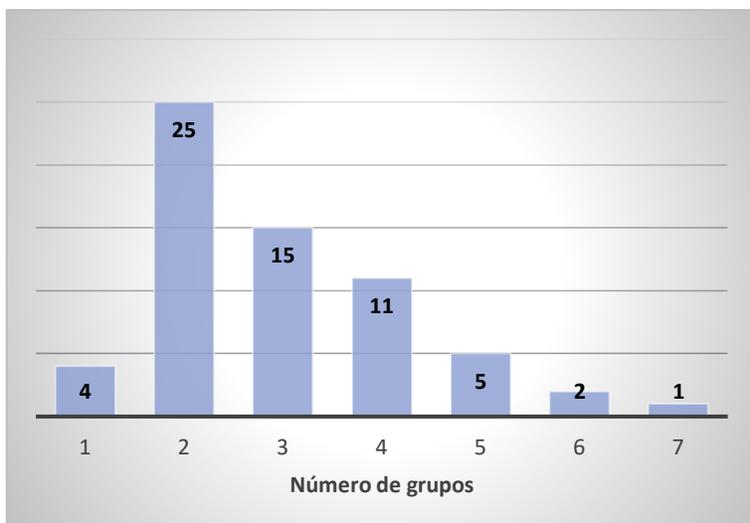
Las áreas disciplinares también se reducen a 12, siendo al igual que en estudios de Maestría, el área de Educación el más común. Curiosamente, las otras disciplinas reportadas en estudios de Doctorado obtuvieron solo una frecuencia, esto sucedió en: Astrofísica, Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras, Ciencias Forenses, Ciencias Marinas, Economía de Desarrollo, Farmacéutica, Inmunología, Lingüística, Matemáticas, Sociales y Humanidades y Traducciones. Otro dato es que el 100% de los profesores encuestados con grado de Doctorado consideran que su trabajo académico está vinculado con sus estudios.

Experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y flexibilidad curricular

La tercera categoría en la dimensión de aspectos bibliográfico-personales fue la de experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular. Los ítems que facilitaron la obtención de información fueron: siete, ocho, quince y dieciséis. La primera de estas preguntas buscó conocer la cantidad de grupos que los profesores atendían en el ciclo escolar 2018-2019. A continuación en la figura 9, se presentan los porcentajes de resultados obtenidos.

Figura 9.

Número de grupos que los profesores atendieron en el ciclo escolar 2018-2019.



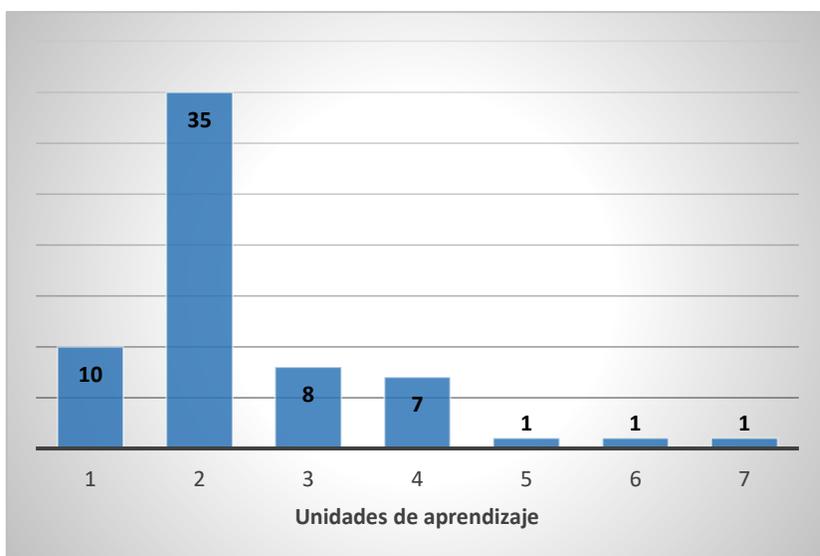
Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

Como se puede apreciar en el figura 9, la cantidad más frecuente que los profesores atienden es igual a dos, mientras que la menos común es de siete. El gráfico permite además visualizar que a excepción del valor uno, se presenta una clara tendencia decreciente, es decir, a mayor cantidad de grupos, menor es la asignación a profesores.

Otra de las preguntas que también se diseñó en función de la categoría de experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular fue la número 8, centrada en conocer la cantidad de Unidades de Aprendizaje que se atendieron en el ciclo escolar 2018-2019. Una Unidad de Aprendizaje, es la materia que el docente debe de impartir frente a grupo en promedio mantienen de acuerdo a sus *planes de estudio* entre 6 y 8 horas a la semana. A continuación en la figura 10, se presentan los resultados obtenidos en este ítem.

Figura 10.

Número de unidades de aprendizaje que los profesores atendieron en el ciclo escolar 2018-2019.



Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

Como se puede apreciar la figura 10, la cantidad más frecuente de Unidades de Aprendizaje que los profesores atendieron es igual a dos, mientras que la menos común es uno. El gráfico permite además visualizar que a excepción del valor uno, se presenta una clara tendencia decreciente, es decir, a mayor cantidad de Unidades de Aprendizaje, menor es la asignación a profesores.

La pregunta 15 fue también diseñada para atender la categoría de experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular. Este ítem fue planteado con la finalidad de conocer los años de experiencia que los profesores tienen en actividades de gestión. A continuación en la tabla 17 se presentan los resultados obtenidos por rangos de edad.

Tabla 17.
Experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular

Rango de edad	<i>f</i>	%
No contestó	9	14.30%
De 1 a 5 años	13	35.0%
De 6 a 10 años	18	28.6%
De 11 a 15 años	10	15.9%
De 16 a 20 años	10	15.9%
De 21 a 25 años	2	3.2%

De 26 a 30 años	0	0.0%
De 31 a 35 años	1	1.6%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

A partir de la tabla 17 se puede identificar que el rango de edad más común en cuanto a la mayor experiencia reportada es de uno a cinco años, mientras que el rango que no presentó ninguna frecuencia fue el de 26 a 30 años. Asimismo, aproximadamente el 15% de los coordinadores no contestaron la pregunta.

En la misma categoría de experiencia en temas asociados a la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular, se incluye la pregunta 16, diseñada para conocer la cantidad de años de experiencia que los profesores tienen como coordinadores de academia. A continuación, en la tabla 18 se presentan los datos obtenidos.

Tabla 18.

Años de experiencia que tienen los profesores como coordinadores de academia.

Rango de experiencia	años de	f	%
No contestó		11	17.40%
De 1 a 5 años		33	69.70%
De 6 a 10 años		12	19.10%
De 11 a 15 años		5	8.00%
De 16 a 20 años		1	1.60%
De 21 a 25 años		0	0.0%
De 26 a 30 años		1	1.60%
De 31 a 35 años		0	0.0%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

Como se puede apreciar en la tabla 18, el rango con mayor frecuencia en cuanto a la experiencia que tienen los profesores como coordinadores de academia es de uno a cinco años. Asimismo, los rangos que no presentaron ninguna frecuencia son de 21 a 25 años y de 31 a 35 años. Por otro lado, casi el 20% de los coordinadores omitieron responder esta pregunta.

Condiciones objetivas institucionales

Condiciones laborales y de estímulo del personal académico

La segunda subdimensión es condiciones objetivas institucionales, en ella se incluye la categoría de condiciones laborales y de estímulo del personal académico. Este subapartado se centra en presentar resultados generados en dicha categoría, donde los ítems que permitieron obtener información fueron: 6, 10, 11, 12 y 13.

La pregunta seis se centró en determinar el tipo de contratación de los coordinadores de academia, donde las opciones de respuesta fueron: de base y por contrato. A continuación, en la figura 11, se presentan los datos obtenidos.

Figura 11.

Tipo de contratación de los coordinadores de academia.



Nota: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura 11, con un 87% de frecuencia, la mayoría de los coordinadores de academia son basificados, mientras que el tipo de contratación menos frecuente con un 13%, es en situación de contrato. A partir de estos datos, se podría decir que al menos 8 de cada 10 coordinadores de academia mantienen una base como tipo de contratación y de uno a dos de cada 10 profesores se encuentran laborando bajo contrato.

La pregunta 10 buscó identificar las horas por semana reales dedicadas a la docencia en el ciclo escolar 2018-2019. A continuación, en la tabla 19 se presentan los datos obtenidos con este ítem.

Tabla 19.*Horas reales destinadas a la docencia*

Horas	<i>f</i>	%
No contestó	8	12.70%
De 1 a 5 horas	2	3.20%
De 6 a 10 horas	27	42.80%
De 11 a 15 horas	15	23.90%
De 16 a 20 horas	3	4.80%
De 21 a 25 horas	3	4.80%
De 26 a 30 horas	3	4.80%
De 31 a 35 horas	0	0.00%
De 36 a 40 horas	2	3.20%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

La tabla 19 permite observar que las horas mínimas reales dedicadas para la docencia son de una a cinco horas, mientras que se tienen también un máximo de 36 a 40 horas semanales. Además, entre los rangos de horas observados, el que presentó una ausencia de respuestas es el de 31 a 35 horas. En contraste, el rango más común fue el de 6 a 10 horas a la semana. Por otra parte, casi el 13% de los coordinadores no contestaron a la pregunta.

La pregunta 11 buscó identificar la cantidad de horas por semana consignadas oficialmente a la docencia los coordinadores de academia encuestados. A continuación en la tabla 20, se presentan los datos obtenidos

Tabla 20.*Horas consignadas formalmente para la docencia.*

Horas	<i>f</i>	%
No contestó	8	12.50%
De 1 a 5 horas	2	3.20%
De 6 a 10 horas	16	25.40%
De 11 a 15 horas	12	19.10%
De 16 a 20 horas	34	54.10%
De 21 a 25 horas	3	4.80%
De 26 a 30 horas	16	25.50%
De 31 a 35 horas	2	3.20%
De 36 a 40 horas	1	1.60%
De 41 a 45 horas	0	0%
De 46 a 50 horas	1	1.60%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

La tabla 20 permite apreciar que las horas mínimas consignadas formalmente para la docencia son de una a cinco, mientras que se tiene también un rango máximo de 46 a 50 horas semanales. Asimismo, el rango donde no se presentó ninguna frecuencia fue de 41 a 45 horas y el más común fue el de 16 a 20 horas a la semana.

La pregunta 12 buscó identificar la cantidad de horas por semana consignadas oficialmente a actividades de coordinación de academia. A continuación, en la tabla 21 se presentan los datos obtenidos con este ítem.

Tabla 21.

Horas consignadas formalmente para la coordinación de academia.

Horas	<i>f</i>	%
No contestó	12	19.10%
1	7	11.10%
2	21	33.30%
3	5	7.90%
4	7	11.10%
5	7	11.10%
6	1	1.60%
8	2	3.20%
10	1	1.60%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

La tabla 21 permite apreciar que las horas mínimas consignadas formalmente para la coordinación de la academia es de una, mientras que se tiene también un máximo de 21 horas semanales. Además, se puede apreciar que existe un rango de 20 valores y una media de 7.13 horas. Las horas menos frecuentes entre los coordinadores de academia fueron 6 y 10, mientras que las más frecuentes fueron de 1, 4 y 5 horas a la semana.

En el ítem 13 se pretendió identificar la cantidad de horas por semana reales destinadas actividades de coordinación de academia. A continuación, en la tabla 22 se presentan los datos obtenidos con este ítem.

Tabla 22.

Horas reales destinadas para la coordinación de academia.

Horas	<i>f</i>	%
No contestó	8	12.80%
1	7	11.10%
2	18	28.60%
3	6	9.50%
4	12	19.00%
5	4	6.30%

6	3	4.80%
10	5	7.90%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

La tabla 22 permite apreciar que las horas mínimas reales destinadas a la coordinación de la gestión es uno, mientras que se tiene también un máximo de 10 horas semanales. Además, se puede visualizar que existe un rango de nueve valores y una media de 3.79 horas. Las horas menos frecuentes entre los coordinadores de academia fueron seis, mientras que las más frecuentes fueron de 18 horas a la semana.

Percepciones de la institución y la innovación

Sobre aspectos institucionales

En la tercer subdimensión de percepciones de la institución y la innovación se incluyen las categorías de análisis sobre aspectos institucionales e innovación en general. Este subapartado se centra en presentar resultados generados con los aspectos institucionales, donde los ítems: 19, 20, 21 y 22 permitieron obtener la información necesaria.

La pregunta 19 buscó identificar la cantidad de coordinadores de academia que reciben algún o algunos estímulos al desempeño. La tabla 23 permite identificar los datos generados a raíz de dicho ítem.

Tabla 23.

Profesores con estímulos económicos al desempeño

Recibe estímulo	<i>f</i>	%
No contestó	10	15.90%
No	25	39.70%
Sí	28	44.40%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

En la tabla 23 se puede apreciar que con un 44.40% de frecuencia, la mayor proporción de los coordinadores de academia reciben un estímulo de desempeño, mientras que 39.70% aseguran no obtener algún estímulo asociado al desempeño. A partir de estos datos se podría decir que, al menos 4 de cada 10 coordinadores reciben un apoyo monetario y casi la misma proporción no obtiene este beneficio. Dicho de otra manera, no existe una diferencia significativa entre quienes reciben un estímulo económico y quiénes no.

En la pregunta 20, se pretendió obtener información acerca de si los coordinadores que reciben un estímulo se sienten motivados por el mismo. La tabla 24 refleja los datos generados a partir de dicho ítem.

Tabla 24.

Motivación de los profesores con estímulos económicos al desempeño

Motivación	<i>f</i>	%
No contestó	10	15.90%
No	29	46.00%
Sí	24	38.10%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

En la tabla 24 se puede apreciar que casi el 50% de los coordinadores encuestados no se sienten motivados con el estímulo económico que perciben por su desempeño y aproximadamente el 40% aseguran sentirse motivados. Esto quiere decir que al menos 5 de cada 10 coordinadores de academia están motivados ante el desempeño económico que reciben y 4 de cada 10 no lo están.

La pregunta 21 buscó obtener información acerca de qué tan motivados se sienten los coordinadores de academia con el estímulo que reciben por su desempeño. A continuación, en la tabla 25 se incluyen los datos generados con este ítem.

Tabla 25.

Grado de motivación de los profesores con el estímulo al desempeño.

Grado de motivación	<i>f</i>	%
No contestó	3	10.7
Altamente motivado	9	32.1
Motivado	10	35.7
Poco motivado	6	21.4

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

En la tabla 25 se puede apreciar que el ítem se planteó a manera de escala y se obtuvo como resultado que la mayoría de los participantes se sienten en un grado intermedio de motivación, seguido de ellos están quienes logran un alto grado de motivación y la menor proporción se concentra en quienes se consideran estar muy motivados.

La pregunta 22 también fue planteada a manera de escala para conocer la percepción de los coordinadores de academia acerca de qué tanto consideran que las condiciones de infraestructura de la UAN les permiten desarrollar sus actividades académicas. En la tabla 26 se refleja los datos obtenidos.

Tabla 26.*Grado de conformidad con las instalaciones para realizar actividades académicas.*

Grado de conformidad	<i>f</i>	%
No contestó	13	20.60%
Altamente adecuadas	2	3.20%
Adecuadas	23	36.50%
Poco adecuadas	23	36.50%
Nada adecuadas	2	3.20%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

A partir de la tabla 26 se puede apreciar que la mayor proporción de coordinadores encuestados señalan que las instalaciones de la UAN son poco adecuadas o adecuadas para realizar sus actividades académicas, mientras que la minoría apunta a los extremos de la percepción, al señalar en la misma medida que son muy adecuadas o nada adecuadas.

Innovación en general

La última categoría de la subdimensión de percepciones de la institución y la innovación que se consideró para el cuestionario fue acerca de la innovación en general, misma que fue la base de las preguntas 17 y 18. El ítem 17 cuestionó a los coordinadores de academia si realizaban actividades profesionales de manera externa a la UAN. Las respuestas se pueden apreciar en la siguiente tabla 27.

Tabla 27.*Actividades profesionales que los coordinadores realizan de manera externa a la UAN*

Actividades profesionales externas	<i>f</i>	%
No	48	76.20%
Sí	15	23.80%

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

En la tabla 27 se puede apreciar que la mayor proporción de los coordinadores de academia, un 76.20%, no realizan actividades profesionales y el resto afirmaron sí tenerlas. Es decir, al menos ocho de cada diez de estos profesores no realizan actividades profesionales de manera externa a la institución y mínimo dos de cada diez sí lo hacen.

Análisis de datos de la “Fase 2: Comprensión de la gestión”

El análisis de datos en la fase 2 fue realizada en dos momentos: en el primero se realizaron entrevistas a coordinadores de academia y en el segundo, se llevaron a cabo cuatro observaciones en reuniones de academias pertenecientes a distintas Unidades Académicas de la UAN. A continuación, se presenta una descripción de los datos obtenidos.

Momento 1: Entrevista a los cinco coordinadores

Como se describió en el apartado metodológico, una de las técnicas seleccionadas para la recolección de datos fue la entrevista. El instrumento que facilitó este proceso fue un guion semiestructurado diseñado con base en dos dimensiones, siete subdimensiones y 21 categorías. A continuación, se presenta el análisis de datos elaborado a partir de la aplicación de las cinco entrevistas dirigidas a coordinadores de academia.

Las entrevistas fueron realizadas, en los meses de febrero a marzo de 2019, a los cinco docentes coordinadores de las académicas, uno por cada área del conocimiento de la UAN, la duración promedio fue de 20 minutos. En consistencia con el objetivo de este proyecto de investigación, el diseño semiestructurado del guion de entrevista facilitó la profundización en las formas de incorporación de la innovación curricular a las prácticas de gestión de los coordinadores de academia.

La fecha, el lugar y el horario de las entrevistas fueron sugeridos por los propios coordinadores de academia de acuerdo sus disposiciones de tiempo y sus actividades docentes. Cabe resaltar que la aplicación de instrumentos fue en diferentes puntos de reunión, pero cada una de ellas al interior de las instalaciones de la UAN. A continuación, en la tabla 28, se presenta la tabla de registro y codificación de entrevistas.

Tabla 28.*Identificación y registro de las codificaciones de la entrevista.*

Coordinador de academia	Área disciplinar	Nombre de academia	Código de entrevista	Nombre de archivo de audio	Duración
C1	Ciencias Básicas e Ingenierías	Matemática educativa	CA01	CA01.m p3	19 minutos 47 segundos
C2	Área	Matemática educativa	CA02	CA02.m p3	23 minutos 34 segundos
C3	Ciencias Económicas y Administrativas	...	CA03	CA03.m p3	21 minutos 16 segundos
C4	Ciencias Sociales y Humanidades	Psicología	CA04	CA04.m p3	19 minutos 14 segundos.
C5	Salud		CA05	CA05.m p3	17 minutos 34 segundos.

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos.

Se cuidó que en el desarrollo de las entrevistas se fuera respetuoso y cordial, centrado en los procesos de gestión. El resultado de su aplicación fue la obtención de información relevante, lo que permitió describir las subdimensiones y categorías que sirvieron para la clasificación de datos. La codificación de cada subdimensión se realizó utilizando el software de Atlas Ti y cada una de ellas se define en este trabajo como se presenta en la tabla 29:

Tabla 29.*Definición operativa de subdimensiones*

Subdimensión	Definición operativa
Aspectos biográficos-personales	Implica los elementos que caracterizan a los sujetos como docentes y como sujetos definidos en la institución y como parte del colegiado de la academia y de la universidad
Condiciones objetivas institucionales	Elementos definidos o en definición que la institución establece como parte de las actividades que tienen que desarrollarse por los sujetos académicos de manera individual y colectiva
Percepciones de la institución y la innovación	Formas a partir de las cuales los académicos y el conjunto de los académicos integrados en la academia perciben el funcionamiento de la academia, la innovación y de la propia institución

Diseño y actualización curricular	Proceso en el que participa la academia en colectivo para generar propuestas de diseño, actualización, modificación y evaluación del curriculum (planes y programas de estudio)
Coordinación y asesoría en los procesos de formación de estudiantes	Proceso en el que participan los académicos en lo individual a partir de la academia en donde acompañan y asesoran a los estudiantes
Diseño y participación en procesos de evaluación de estudiantes	Proceso en el que participa la academia en lo colectivo, donde define en lo general y particular los criterios, ponderaciones y procedimientos para evaluar el proceso de formación de los estudiantes.
Actividades relacionadas con la representatividad de las academias	Proceso en los que los integrantes de la academia en lo particular, por lo general el coordinador, participa en representación de los demás compañeros en diversas actividades relacionadas con la instrumentación y gestión del plan de estudios,.

Nota: Elaboración propia.

Una vez realizado el proceso de codificación se analizó cada una de las entrevistas y se detectó que existen relaciones entre la mayoría de las subdimensiones. Además, se encontró que hay una clara diferencia entre la frecuencia en la que se presentan los códigos asignados, lo que podría significar en primera instancia, que los coordinadores de academia realizan prácticas más comunes de gestión que otras. A continuación, se presentan los principales hallazgos encontrados.

A partir de los códigos generados se puede apreciar que la subdimensión de aspectos bibliográfico-personales mantiene relación con las actividades referidas a la representatividad de las academias. Esta vinculación podría verse reflejada principalmente en quienes tienen una mayor cantidad de años desempeñando actividades de coordinación de academia, pues señalan que debido a su formación y experiencia han presenciado en los cuerpos académicos (refiriéndose a las academias) cambios en la gestión de la innovación y la flexibilidad curricular. En su mayoría, como cambios colegiados en planes de estudio y en los programa de unidad de aprendizaje.

La subdimensión de condiciones objetivas institucionales generó información muy estrecha en cuanto a las percepciones de la institución y la innovación. Puede considerarse esta vinculación si se observa que la condición laboral de los profesores es un elemento determinante para el perfil de los candidatos a coordinadores de academia:

“todo recae en que debe de ser el coordinador de PTC, un integrante de medio tiempo pues no puede estar” (CA2).

Bajo las palabras mencionadas por la CA2, se aclara que si existiera algún profesor, que tuviera aspiraciones de desempeñarse como coordinador de academia y se encontrara laborando por contrato, no le sería posible la asignación de esta comisión debido a su régimen laboral. Por lo tanto, se identifica una relación entre las categorías de actividades relacionadas con la representatividad de las academias y la condición laboral.

Por otro lado, la subdimensión de percepciones de la institución y la innovación también guardar relación con las actividades relacionadas con la representatividad de las academias. De hecho, dentro de ambas subdimensiones se encuentra la mayor frecuencia de categorías generadas con el software, este fenómeno podría explicarse debido a que las percepciones de los coordinadores sobre aspectos institucionales es recurrente en su discurso y suelen vincularlo con las actividades que se realizan en los cuerpos académicos y de manera específica, lo que realizan ellos debido a su comisión.

Otra relación surge entre las dimensiones de diseño y actualización curricular y actividades relacionadas con la representatividad de la academia debido que existen profesores que manifiestan participar en tareas relacionadas con procesos curriculares que se realizan en otras academias, como a continuación se presenta:

“Yo como coordinadora de academia y como profesora vincularme a otras academias de todo el plan de estudios ¿a ver, oye que temas tienes?” (CA3).

La cita anterior refleja que el CA3 procura relacionarse con otras academias para visualizar el trabajo que ahí realizan y compararlo con lo que se realiza en ~~en~~ su propio cuerpo académico, para que, a partir de ello se faciliten elementos de utilidad y realizar modificaciones en su propio grupo. Sin embargo, a diferencia de esto, también existe el caso

contrario de la CA1, quien señala que en alguna ocasiones se mantuvo al margen de las decisiones:

“No, pues ahora sí... Fueron, fue una decisión de los directores de las unidades académicas y los coordinadores de programa del área, de los que se reunieron y platicaron” (CA4).

Señala la CA4 que en una ocasión, se redujeron los espacios curriculares y esto se debió a la toma de decisiones por parte de los Directores de la Unidad Académica (Condición Objetiva-institucional). Es decir, ~~que~~ en ningún momento la academia tuvo injerencia, ya sea en la participación en el diseño de la propuesta o en la elección de docentes en este tipo de acciones. En este caso, la profesora considera que esto fue un retroceso en cuanto a flexibilidad.

Asimismo, se puede identificar que existe una relación entre la dimensión de coordinación y asesoría en los proceso de formación de estudiantes y percepciones de la institución y la innovación. Diferentes citas podrían demostrar esto, por ejemplo, a continuación se presentan algunas citas textuales:

“Similar al plan anterior, este, lo que queremos es darles herramientas que puedan aprovechar más adelante y en otras unidades de aprendizaje de producción. Lo que hacemos es hacer hincapié de otras unidades de aprendizaje, que ya son de 6 y 7 semestre que sigan requiriéndoles las herramientas que adquirieron al inicio, que las apliquen” (CA5).

“Pues mira, me toco estar en la actividad del diseño curricular, entonces, a partir de ahí, nosotros, como academia anterior, pues educativa, teníamos incluidas unidades de aprendizaje que después del rediseño curricular pues, obviamente, tuvieron que cambiar” (CA3).

Las anteriores citas dan muestra de que la organización de actividades de acompañamiento a estudiantes, centradas en los procesos de actualización curricular, se realiza de manera colegiada mediante las academias y, a la vez, se prioriza al proceso académico del estudiante, en función de logro que esperan en la unidad de aprendizaje.

En contraste con las subcategorías antes analizadas, se detectó que existe una baja cantidad de citas referidas a la subdimensión de diseño y participación en los procesos de evaluación en los estudiantes. Sin embargo, como se ha mencionado, sí se vincula con otras.

Momento 2: Observación del trabajo en academia de los coordinadores

Se desconoce si en algún momento los profesores se sintieron incómodos con la presencia de un agente externo a su academia, sin embargo, el desarrollo de las observaciones no atravesó ningún conflicto y todos los coordinadores se mostraron en la mejor disposición para colaborar con el proyecto de investigación. Como fue especificado en el apartado metodológico, la entrevista fue un proceso no participativo en cuatro reuniones, por lo que se procuró no realizar ninguna intervención, pero también se tenía la predisposición de atender cada indicación por parte de cualquiera de los integrantes de los grupos.

Gracias al análisis, se obtuvo información que facilitó la elaboración de los resultados. La guía de observación fue un valioso instrumento que permitió realizar anotaciones que se consideraron relevantes de acuerdo a las subdimensiones y categorías en función de ayudar a describir las formas de incorporación de la innovación curricular a las prácticas de gestión que realizan los coordinadores de academia.

A continuación, se presentan los elementos más sobresalientes de las subdimensiones que se hicieron presentes, cabe resaltar que los 21 códigos asignados fueron los mismos que en las entrevistas:

Condiciones objetivas institucionales

La C2 comenzó la reunión resaltando los aspectos que se tratarían en la sesión, toda la atención de esta profesora estuvo centrada en el pizarrón y solo en tres ocasiones durante la introducción volteó a ver a los demás integrantes de la academia. Estos docentes escuchaban la exposición de la coordinadora, y a la vez, realizaban otro tipo de tareas como revisar apuntes personales o mirar el celular.

En ese mismo caso y posterior a la introducción se realizó una clase muestra de un tema perteneciente al área disciplinar al cual estaba incorporado el cuerpo académico, esta actividad es nuevamente realizada por la coordinadora. El desarrollo de dicho proceso, implicó solamente la explicación de la docente y hubo un momento donde se dio la apertura para que los demás integrantes realizaran preguntas en el orden que les fuera asignado por la ponente; en total, fueron dos profesores quienes realizaron preguntas que de forma puntal se atendieron.

En el caso del CA3, también se manifestó la subdimensión, pues comentó la posibilidad de que se expusiera la propuesta de trabajo a la administración de la UAN con la finalidad de ser apoyados con recursos que podrían servir de estímulos a los estudiantes ganadores.

Percepciones de la institución y la innovación

En el caso de la academia de la CA1, se propició un ambiente de debate donde uno de los profesores mencionó que dentro de las problemáticas, se considera que los profesores desconocen de la política institucional en función de adecuar los saberes de contemplados en las Unidades de Aprendizaje. Por lo tanto también sugiere que se establezcan mecanismos de seguimiento que vinculen ambos elementos.

En la reunión de la CA1, otro de los temas fue que a pesar de todas las propuestas que pudieran llegar a realizar, el avance podría ser potencialmente superior si la administración apoyara a la continuidad de los proyectos, pues desde la perspectiva del profesor, este punto no se cumple y queda alejado de los esfuerzos que realizan academias.

La CA3 por su parte argumentó que es necesario asociar el trabajo realizado en la academia con el trabajo del programa educativo, comentó que si se continúa con prácticas aisladas, las reuniones y proyectos no tendrían razón de ser. Los demás profesores expresaron su punto de vista apoyando la iniciativa y surgió un acuerdo que compromete a la academia con relacionarse no solo con el programa y la institución, sino también con los índices estatales y acciones que surjan en función de una autoevaluación, en este caso, se habló de manera muy particular del estudio de pertinencia

En el caso de la CA4 también se hizo presente la categoría y la reunión de academia fue centrada en planificar actividades relacionadas con la innovación de la práctica. Esto, surgió como una reacción ante el cierre de periodo a la brevedad y antes de lo contemplado.

Por su parte, en el caso del CA3 comentó que era necesario llevar a cabo asesorías a los proyectos ganadores para que elaboraran un artículo y lo mandaran a una revista científica. Agregó además, que se podría solicitar el apoyo a la administración de la institución educativa para gestionar estímulos económicos a los estudiantes. Se comentó que el proyecto propuesto podría ser de cualquier temática que involucrara la disciplina de estudio. Se

seleccionarían los tres mejores proyectos con base a criterios que en las reuniones subsecuentes definirían y los premios serían estímulos económicos.

Coordinación y asesoría en los procesos de formación de estudiantes

En el caso de CA4, se notificó a los profesores que el semestre terminaría en fechas previas a las esperadas, por lo que les preguntó si tenían alguna propuesta para el cierre de periodo. Una de las profesoras propuso que se realizaran jornadas con el tema central de innovación a la práctica donde los estudiantes participen con proyectos vinculados a problemáticas sociales. El resto de los integrantes externan que era una "muy buena" opción, por lo que de manera inmediata comenzaron a proponer actividades relacionadas con la organización de las temáticas, así como espacios como conversatorios, coloquios y conferencias.

Actividades relacionadas con la representatividad de las academias

En el caso de la CA1, una de las propuestas fue realizar trabajo colegiado con la finalidad de generar publicaciones, ya sean libros o artículos. Otra sugerencia fue establecer vínculos de colaboración con otras Instituciones de Educación Superior y a partir de ello establecer líneas de trabajo nacional e internacional.

La CA4 sugirió que para realizar las actividades antes propuestas, se generaran comisiones donde cada uno de los cinco integrantes del grupo colegiado realizara actividades como las siguientes: preparación para el registro y participación de estudiantes, organización de conferencias (esto implicó la búsqueda de expertos), elaboración de constancias y gestión de espacios físicos para realizar las actividades planeadas.

En conjunto con el CA3, los profesores participaron dando diferentes propuestas, uno de ellos comentó que podrían realizar un proyecto de investigación donde los estudiantes participaran en un concurso basado en la realización de proyectos de investigación donde se exploraran las problemáticas del entorno.

Síntesis de los elementos analizados

Los resultados de las diferentes etapas de la investigación ayudan a identificar elementos que influyen en la incorporación de la innovación curricular a la práctica de las academias. De

manera sintética, se pueden mencionar dos grandes categorías identificadas que ayudan a dar respuesta a las preguntas de investigación.

Un primero conjunto de datos, muestran como el personal académico encargado de coordinar los trabajos de las academias, no mantienen un perfil estándar u homogéneo, es decir, no se idéntica dentro de los perfiles analizados un conjunto o patrón de características institucionales para los coordinadores de academia. Si bien, existen ciertos rasgos como edad, formación, tiempo de dedicación, entre otros, que a partir del análisis se identifican como generales, no se puede decir, que se mantenga un perfil establecido.

Lo anterior se puede analizar a partir de dos lecturas. Por un lado, la institución cuenta con lineamientos que establecen de manera superficial el tipo de perfil que se requiere para ser coordinador de academia, estableciéndose como criterios: el tipo de contratación (base o contrato) y la cantidad de carga horaria (medio tiempo o tiempo completo). Sin embargo, estos criterios no garantizan de entrada, la antigüedad mínima necesaria y, por tanto, no pueden garantizar la experiencia en los procesos de gestión, sin considerar gestión de la innovación curricular. En este sentido, se deja una ausencia de criterios para que la institución y los académicos puedan generar posibilidades para que los perfiles se conviertan en idóneos para la gestión.

Por otra parte, una segunda lectura de los datos, desde lo empírico, muestra que, en efecto, el perfil de los coordinadores de academia responde a una dinámica de designación tradicional entre el colectivo de docentes que conforman la academia. Es decir, las academias (como tribus académicas en palabras de Becher, 2009), mantienen una lógica tradicional de nombrar y mantener a su coordinador.

Dicha lógica, como se muestra en la entrevistas y las observaciones, responden a una profunda tradición académica que les ha permitido tener resultados. Se muestra como a mayor experiencia del colectivo, se toma la decisión de nombrar y mantener a un coordinador de academia con suficiente capacidad de representación y de gestión, particularmente en lo que se refiere a la incorporación de nuevas prácticas.

Otras academias, que poseen un menor grado de conformación como grupo de trabajo, eligen al coordinador por factores tales como el tiempo de dedicación a la docencia, la descarga de

horas o, tan sólo, por el hecho de ser un integrante nuevo en el colectivo, o argumentando que ya es tiempo de que otro académico funja como coordinador pues es tiempo de compartir las responsabilidades.

En ambos casos, desde cualquier lectura, la institución desconoce el proceso de elección y no mantiene influencia real en la conformación de los perfiles de los coordinadores.

Un segundo conjunto de datos ofrece elementos para dar una primera respuesta a las preguntas de investigación, en específico, al sentido subyacente que los coordinadores de academia le dan a la incorporación de la innovación curricular a las prácticas. Algunas precisiones son necesarias para poder leer de manera empírica los datos.

Se identificó, a través de los datos de la presente investigación, que los coordinadores de academia que realizan gestión para la incorporación de la innovación son sujetos posibilitadores, no sujetos institucionales. Se hace esta diferencia, ya que si bien se podría pensar que el puesto de coordinador de academia obedece a una figura institucional, en realidad es más un puesto de elección que representa al colectivo al que pertenece. Esto se observa cuando los datos muestran que un coordinador no se siente motivado por el estímulo económico que recibe como parte de su sueldo, así como tampoco asocia su remuneración con el trabajo que desempeña.

En sentido contrario, un coordinador se siente motivado en función de la representación que ejerce en otros colectivos o comisiones como parte de su academia. Así también se observó, cómo dentro de su práctica de gestión mantiene incorporado el hábito de mejorar las condiciones de trabajo de su colectivo. Es decir, se convierte en todo momento en un sujeto posibilitador.

Otra precisión necesaria, es la ausencia de un esquema institucional de condiciones para realizar la gestión de las academias, y por tanto la necesidad de reconocer la presencia de determinadas prácticas entre los coordinadores de academia que le permiten generar procesos de innovación curricular, lo anterior no implica negar la figura institucional, pero si implica reconocer el esfuerzo de los colectivos por sacar los trabajos adelante, aquí la identidad por la institución y por la formación de los estudiantes se mantiene como una fuerza cohesionada

que determinan en gran medida las posibilidades de éxito o fracaso de una innovación en el campo de lo real.

De manera general, los datos analizados permiten establecer miradas empíricas respecto a la forma de incorporación de la innovación curricular en las prácticas cotidianas, así como los medios y elementos que influyen en dicho proceso. La respuesta respecto a los sentidos que subyacen en la incorporación es más compleja.

El siguiente capítulo se muestra una serie de lecturas interpretativas de los resultados encontrados en la investigación, desde las diferentes posturas teóricas que se han considerado en la presente tesis.

8. Discusión de resultados

El análisis de datos en el proceso de investigación contribuye a dar respuesta a las preguntas de investigación. En este sentido, los resultados se discuten a la luz de la teoría que constituye el marco de referencia de la presente investigación, tratando de comprender e integrar los datos en las categorías diseñadas, pero, a su vez, dando sentido a aquellas otras categorías que pueden aparecer y que no estaban contempladas en un inicio. La investigación cualitativa es precisamente eso, un ir y venir teórico, una visita a las teorías y un regreso a la realidad que se investiga.

A partir de las constataciones empíricas del capítulo anterior, los resultados de la presente investigación se presentan organizados, en dos apartados, dicha organización trata de responder a las preguntas de investigación: el primer apartado presenta percepciones de la innovación curricular y sus implicaciones en el proceso de gestión de los coordinadores de las academias; posteriormente, se integra una descripción desde diferentes planos de discusión en torno al sentido que los académicos le dan a la incorporación de la innovación curricular.

Percepciones del concepto de innovación curricular y sus implicaciones en el proceso de gestión de los coordinadores de las academias

Se describen los resultados con base a las percepciones que tienen los sujetos investigados, en este sentido, se habla de percepciones, para referirnos a los elementos conceptuales que hacen sentido a los académicos respecto al concepto/conceptos de la innovación curricular y la forma en cómo la asocian a su práctica.

La percepción se representa, como parte de los elementos que generan sentido a las prácticas de los sujetos, mismas que pueden ser generadas por las estructuras estructuradas o ser posibilitadoras de estructuras estructurantes que hacen dar sentido a la práctica y conformar con el tiempo el habitus colectivo (Bourdieu 1980).

En este escenario, a partir del análisis de la información se pueden establecer tres formas de percepción, mismas que integran formas de caracterización conceptual (formas de explicación), creencias, maneras de hacerse e intereses. Estas formas no son de ningún modo

limitativas, ni pretenden ser categorías teóricas delimitadas, por el contrario se acercan más al concepto de noción, utilizado por De Alba (2010).

Las tres percepciones de innovación curricular que se identificaron son la innovación curricular objetivada, la innovación curricular acumulada y la innovación curricular emergente.

Innovación curricular objetivada

La innovación curricular es percibida como el conjunto de elementos conceptuales, normativos y declarativos que la universidad, a través de condiciones institucionales, han objetivado como parte de los procesos de innovación curricular. En este sentido, es necesario describir a que nos referimos a elementos conceptuales, normativos y declarativos.

Respecto a los elementos conceptuales, los coordinadores de las academias realizan su gestión con base a los documentos formales que explican conceptos teóricos respecto a la innovación curricular, tales como documentos de conceptos básicos, lecturas de referencia, estudios base que la Administración Central ofrece para tomar de referencia.

En estos mismo elementos se encuentran aquellos otros documentos que marcan las formas de hacer innovación curricular o algunos de los procesos para lograrla, como puede ser algún proceso de diseño, actualización, modificación o evaluación curricular, estos elementos se encuentran asociados a documentos tales como, guías para hacer diseño curricular, metodologías para el diseño, guías para el proceso de evaluación, entre otros que sirven a los académicos para darse una orientación general de cómo hacer las cosas.

En cuanto a los elementos normativos, se perciben como los dispositivos que la institución establece con carácter de reglamentario o de disposición obligada, donde los procesos de innovación curricular estas determinados para seguir cierto proceso, en este sentido la gestión de la figura del coordinador y de la academia en general como un seguidor de la regla.

De acuerdo a los resultados de la investigación para que un elemento de la innovación curricular se convierta en norma para el trabajo, debe ser emitido desde la Administración Central, ya sea por una autoridad colegiada o unilateral, y por lo general responde a las políticas públicas y presupuestales que marcan el rumbo a nivel nacional o internacional

respecto a la innovación, lo que hace sentido con las macro tendencias a las que refiere Díaz Villa (2012). Muestra de lo anterior, son las normas para los procesos de actualización curricular.

Los elementos declarativos, son percibidos por los coordinadores de academia en los discursos de las diferentes figuras de autoridad en la Universidad, donde a partir de las participaciones que se tienen en reuniones de trabajo con los directivos de la escuela, personal académico designado por la Administración Central para coordinar o asesorar procesos curriculares, así como a partir de las declaraciones de las figuras de la alta dirección de la Administración Central (Secretarios Académicos, coordinadores, jefes de departamento, etc.).

Estos elementos declarativos van generando un discurso común legitimado por la autoridad, venido de los elementos que son fuente de poder institucional, esta última característica es la que sostiene su carácter de objetivo, al tomarse como algo sin discusión, y donde se debe seguir dentro del proceso como se enuncia.

Ahora bien, esta innovación curricular objetivada precisa un conjunto de percepciones por parte de los coordinadores de las academias, derivadas de las condiciones institucionales, dichas condiciones, están enmarcadas de los esfuerzos que realizan la institución por desarrollar un proceso de trabajo respecto a la innovación.

En este punto es necesario señalar tres situaciones: 1) Por un lado, no se quiere decir que el esfuerzo que realiza la institución para desarrollar procesos de innovación estén mal o equivocados, sólo se señala como una fuente considerable en el diseño, desarrollo y evaluación curricular que influye de manera importante en los procesos de percibir la innovación y, por ende, de hacer determinadas prácticas. 2) Es importante considerar al tratarse de elementos que se han objetivado derivado de las condiciones institucionales, muchas de ellas, son en respuesta a las necesidades que enfrenta la universidad para responder a las demandas de la política pública educativa, por último. 3) No se quiere decir que estos elementos objetivados y de carácter institucional se tomen *a priori* por los coordinadores, ni se traten de manera homogénea y se reconozcan como la única forma de comprensión de la innovación curricular.

Innovación curricular acumulada

Un conjunto de actividades que realiza el coordinador de academia como parte de su gestión, está asociada a una percepción de la innovación curricular que se puede denominar acumulada, a manera de un banco de activos del conocimiento. Dichos activos asociados a la forma de hacer gestión para la innovación curricular están vinculados a la práctica en lo individual y lo colectivo. Aquí la dualidad entre lo individual y lo colectivo, es lo que posibilita dicha acumulación. En este sentido, se describen dos fuentes que de manera significativa hacen posible la generación de este banco de conocimiento.

a) La experiencia en los ámbitos de la gestión

La práctica de la gestión por parte de los coordinadores de academia, no queda asociada sólo a los actividades relacionadas con la innovación curricular, como parte de los resultados de la investigación, se evidencio la integración heterogénea de las cargas horarias, en este sentido un coordinador, además de hacer gestión para la academia, la debe de realizar en otros procesos como la docencia, en los comités donde forma parte, en procesos de evaluación de estudiantes entre otros.

En este conjunto de actividades el coordinador participa en varios momentos y actividades como representante de la academia, siendo el portavoz o tomador de decisiones más allá del colectivo que dirige, de esta forma genera interacciones con otros coordinadores y académicos con los cuales comparte y genera percepciones que la ayudan dar sentido a las prácticas que realiza o deben de iniciar a trabajar.

El coordinador, se convierte en un agente (en términos de agencia de Bourdieu, 1991) que construye prácticas con otros agentes en ámbitos fuera de la academia, pero a su vez, esas prácticas desarrolladas, las extrapola a en su colectivo, dando sentido a lo que realizan. Cabe mencionar que no se trata sólo de la actividad vinculada al innovación curricular, sino se resalta el hecho de ser una forma de experimentar desde lo colectivo, la práctica de la gestión como una forma o medio de facilitar la incorporación.

b) La participación en otros procesos de innovación

Es necesario considerar que el coordinador, como académico, no se encuentra aislado de otros procesos de innovación curricular, educativa, tecnológica, etc, En este escenario, el

coordinador es participante de otras percepciones de las innovaciones y de la curricular en específico, donde entra en contacto con un conjunto de materiales, prácticas, agentes, políticas, normativas, entre otros, que lleva consigo y los incorpora a su práctica profesional.

Al momento de hacer gestión, el coordinador no deja lo incorporado fuera de las sesiones, ni al margen de las reuniones, lo trabaja para el colectivo, lo muestra, modela y, por ende, innova. La innovación curricular toma otra percepción cuando el coordinador es participe de otros procesos, la probabilidad de dudar, respecto a la efectividad de una política, un concepto o una guía para la innovación será más alta, si ha participado en procesos al exterior, aquí la acumulación por experiencia es la principal fuente de innovación.

Estas dos fuentes de antecedentes por parte de los coordinadores generan una percepción acumulada de la innovación. Este tipo de percepción es una proyección de la práctica del coordinador en su labor de gestión, no es algo que el perciba para sí, es más enfocado a lo que hace para otros y como esos otros lo perciben y tratan de seguirlo en los procesos que se emprenden en el colegiado, eso le da la virtud de colectivo y se establece a través de un liderazgo distribuido (Carreño y Del Valle, 2010).

Es importante señalar, que este tipo de percepción determina en gran medida el quehacer de una academia, se habla del estilo, forma y medios que el coordinador de la academia usa como artefactos para hacer gestión de la innovación curricular, que resultan no ser siempre explícitos y consientes, más bien son del sentido implícito, permanente y asociado al quehacer colectivo, más en términos de un habitus (Bourdieu, 1980).

Innovación curricular emergente

Una forma en que los coordinadores de las academias han realizado su gestión para incorporar los cambios planteados en los procesos curriculares, ya sea actualización, diseño o evaluación, es a partir de lo que se puede denominar innovación curricular emergente. Dicha forma de incorporar la innovación se desprende de procesos de las diversas crisis universitarias, donde la gestión de los coordinadores es prevenir en el conjunto de docentes los procesos que acarrearán como consecuencia la crisis en el desarrollo del currículum.

Se entiende por crisis, el momento en el cual, la Universidad enfrenta un problemática estructural que le impide continuar ofertando servicios educativos. Esto se observa reflejado

por lo general en un no pago de los sueldos y salarios a los trabajadores, y que, por tanto, se manifiestan en la suspensión de las actividades.

En este sentido, la gestión del coordinador se basa en notificar a los demás integrantes de la academia que existirá un recorte en las semanas de actividad con los estudiantes, motivo por el cual, no se podrán desarrollar las unidades de aprendizaje. Lo anterior genera que los docentes inicien un conjunto de acciones para poder lograr los aprendizajes esperados (el desarrollo de las competencias). Para ello, las acciones que realizan son:

- Selección de contenidos que tienen mayor relevancia en la formación del estudiante.
- Diversificación de actividades, seleccionando las de mayor relevancia que se hayan integrado en el programa de estudios o diseñando actividades nuevas que requieran menos tiempo por parte del estudiante.
- Selección de los criterios de evaluación que cumplan con las características del avance que han desarrollado los estudiantes.

Las anteriores acciones evidencian el desarrollo de procesos de innovación en el currículum en lo referente a los procesos de flexibilidad curricular. De acuerdo con Díaz-Barriga F. (2010), este es uno de los modelos curriculares asociados a la dinámica empresarial, y que se integró como una de las líneas prioritarias en el *Proceso de Actualización Curricular*. Aquí se puede desprender dos cuestiones: una, la crisis ha posibilitado procesos de innovación en el currículum universitario, y, dos, estos procesos de innovación no han sido sistematizados a efectos de garantizar un conjunto de conocimiento sobre cómo se generan las prácticas innovadoras y, por ende, desarrollar procesos de innovación más efectivos en momentos en los que existe condiciones óptimas.

Descripción sintetizada de las percepciones de la innovación curricular y su relación con la práctica de los coordinadores de academia.

Una vez que se han descrito las formas de cómo los coordinadores de academia perciben la innovación curricular, así como los elementos, características y factores que incluyen para realizar la práctica de gestión. En este sentido, y considerando que existen varios elementos que ayudan a explicar cada una de las percepciones, es necesario mostrar una síntesis que permita dar muestra de lo encontrado, a continuación la Tabla 30, integra la síntesis señalada:

Tabla 30: Síntesis de las percepciones de la innovación curricular y su relación con los prácticas de la gestión

Elementos característicos	Características conceptuales	Formas de hacer gestión	Elementos asociados a la incorporación a la práctica
Innovación curricular objetivada	<ul style="list-style-type: none"> - Asociado a los preceptos institucionales - Referenciada en la política pública educativa - Puede ser declarativa, normativa o discursiva 	<p>Gestión institucional: práctica asociada a procesos institucionales, se continua con lo que se establece como institucional y normativo, no existe un participación dilógica.</p>	<p>Condiciones institucionales favorecen su implementación, pero no existe garantía de incorporación</p>
Innovación curricular acumulada	<ul style="list-style-type: none"> - Generada por la experiencia de los académicos. - Se establece como parte de la vinculación con otros grupos - Se establecen procesos de intercambio de objetos de innovación 	<p>Gestión colegiada: se sitúa entre el conocimiento individual y la experiencia para hacer gestión en lo colectivo. El gestor se convierte en parte de los procesos internos y externos relacionados con la innovación</p>	<p>Condiciones de liderazgo distribuido favorecen este forma de hacer incorporación en la práctica</p>
Innovación curricular emergente	<ul style="list-style-type: none"> - Crisis generadora de la innovación - La toma de decisiones en respuesta a situaciones no previstas - El cambio a partir de la experiencia facilita el proceso 	<p>Gestión posibilitadora: se sitúa entre la crisis y la posibilidad, las formas de generar mecanismos para solucionar problemas y generar experiencias para futuros escenarios</p>	<p>Condiciones subjetivas producto de la experiencia, ayudan a generar la incorporación en momentos de crisis</p>

Fuente: elaboración del autor

El sentido de la innovación curricular en los académicos universitarios

Es difícil interpretar el sentido que los académicos universitarios le dan a la innovación curricular, las subjetividad del acto de interpretar, así como la capacidad (también subjetiva) de analizar los discursos son elementos que ponen en riesgo los resultados de una investigación.

Sin embargo, como resultado de la presente investigación, es necesario abrir un espacio donde se describan algunos elementos que es necesario reconocer respecto al sentido que le dan los académicos a la innovación curricular, ya que en ellos subyace una gran parte de la esencia a partir de la cual se incorpora a la práctica de gestión. En este sentido, se abordan dos hipótesis interpretaciones a partir de los cuales se genera sentido inicial y que atraviesa las discusiones:

Primero, los académicos le dan sentido a la innovación curricular y la incorporan a su práctica a partir de la responsabilidad que manifiestan con los estudiantes, con el objeto de formarlos. Contrariamente a lo que se piensa, respecto a que los docentes les hace sentido las indicaciones institucionales cuando estas se manifiestan de manera clara, lo que los docentes buscan, cada vez que inicia un proceso de innovación curricular o sobre las decisiones tomadas por las autoridades, es actuar con base a su experiencia y considerando las implicaciones que traerán esos hechos para los estudiantes.

Lo anterior puede derivar de que el primer contacto o donde los académicos van a observar el impacto de sus decisiones es en los estudiantes. Si bien, la incorporación de una innovación curricular se observa reflejada en un plan o programa de estudios y sus efectos se observarán cristalizados con el tiempo, la práctica de los coordinadores para hacer gestión esta identificada con el propósito o compromiso formativo, más que de con otro elemento normativo o declarativo.

Segundo, la crisis genera sentido para los académicos universitarios, si bien, se escucha en un tono negativo y contradictorio, es justamente la situación difícil, cuando se toman las decisiones de cambiar. Resulta importante no fijar la idea de la crisis como único factor de cambio, sino por lo contrario, la crisis motiva la toma de decisiones para innovar (en varias ocasiones como se ha mencionado de manera involuntaria), dichas decisiones se basan en la experiencia y el conocimiento acumulado por otras situaciones disruptivas semejantes.

Una forma de discutir el sentido que los académicos generan en torno al proceso de innovación curricular puede ser desde interpretado desde dos planos, es decir, desde lo general y desde lo particular. El primero desde el plano de los cambios sociales y, el segundo, desde las políticas públicas educativas,

Desde el plano de los cambios sociales

La sociedad del conocimiento, en términos de Marrero (2017), se muestra en efecto como una idea que hace referencia a un fenómeno en proceso que atraviesa las diferentes dimensiones y planos de la sociedad contemporánea. Al respecto, se advierte que este fenómeno no es homogéneo y dista mucho de ser equitativo. De Alba y Angulo (2010), establecen un debate teórico para hablar de sociedades del conocimiento, en lugar de sociedad del conocimiento, ~~este~~, toda vez que la desigualdad económica, la falta de equidad en el desarrollo de los países, así como las disimilitudes que existen en el acceso a las formas de producción económica basada en el conocimiento, provocan de manera directa sociedades con diferentes grado de involucramiento o desigualdad en la sociedad del conocimiento.

En este escenario, donde la sociedad del conocimiento se muestra como algo que no es homogéneo, similar ni equitativo entre las diferentes naciones y, aun, dentro de las diversas regiones de un mismo país, y, por tanto, se puede hablar de un fenómeno en proceso o, más bien, de una idea aspiracional de cambio en las formas de producción. De esta forma, las implicaciones del cambio social en el plano de las transformaciones necesarias a un modelo de desarrollo económico, político y social de un país, deben de tomarse de manera matizada, analizada y pensada desde las condiciones particulares.

De esta forma, el cambio en el ámbito de la educación no estaría sujeto a un conjunto de demandas de los diferentes entes públicos y privados (con diferentes intereses), donde la articulación de esos intereses resulta compleja de traducir y articular para convertirlos en proyectos educativos viables y sostenibles, más allá de las modas decenales o sexenales.

De este modo, la innovación curricular y sus modelos de implementación (Díaz-Barriga, 2010), así como el origen de los mismos, ya no se pueden suponer como algo estable, sino más bien, como una idea aspiracional de cambio, en donde el fin sea establecer un conjunto de posibilidades para desarrollar propuestas educativas más acordes a los modelos sociales.

Desde el plano de las políticas públicas educativas y su impacto en los modelos educativos, Díaz Villa (2011) establece que la innovación educativa responde a las macro tendencias y micro tendencias que en un determinado contexto se involucran para dar forma a los propuestas de proyecto que los países impulsan como parte de sus políticas públicas. Añade, que, un considerable número de estas políticas son extraídas de referentes teóricos descontextualizados. Lo anterior implica, no sólo el hecho de hablar de propuestas teóricas escritas en otras latitudes distintas, sino también implica extraer, “sacar de contexto”, palabras, conceptos que de manera aislada no generan sentido.

Así, palabras como innovación, cambio, constructivismo, flexibilidad, competencias, entre otros, son tomados *a priori* y tratados dentro de construcciones conceptuales que no constituyen un discurso que permita a los académicos generar una idea de lo que se pretende realizar.

En las últimas dos décadas, una gran parte del discurso educativo del ámbito superior, ha estado signado por palabras como reforma y cambio, se ha establecido en la cotidianidad de las instituciones hablar de manera similar de reforma educativa, reforma curricular, reforma escolar, entre otros. Navarro y Sánchez (2004) establecen con claridad que una reforma educativa es hablar del cambio en todas las estructuras académicas, políticas y administrativas del modelo educativo del país, en tanto una reforma curricular, es pensar en los cambios que se deben realizar al interior de los proyectos curriculares. Se habla de proyecto curricular en el sentido amplio para referirnos a las dimensiones políticas, educativas, sociales y culturales que implica el curriculum (De Alba, 1991).

Desde estas posturas, hablar de las implicaciones que tiene el discurso de la innovación educativa y curricular, en la construcción de una agenda de políticas públicas educativas y, por ende, en el diseño de modelos educativos, no es situación sencilla. Por lo contrario, se evidencia la necesidad de la participación de los agentes educativos para lograr trazar líneas que permitan innovar de manera sostenible las prácticas educativas.

Decía Aristóteles, somos animales políticos. Pensar la política desde el margen de la academia y la academia desde el margen de la política, es negar la esencia de la participación de los académicos, los modelos educativos desde el plano formal. Como decía Gimeno (2008) al referirse al curriculum, son sólo un conjunto de buenas intencionalidades. De esta

manera, la integración de los académicos se observa necesaria para poder integrar las propuestas de innovación curricular que se requieren, y porque no, también se requieren de otros académicos para ponerlas en duda, resistirse y hasta poder construir propuestas alternas. La dialéctica aristotélica es esencial en afianzamiento de proyectos innovadores que puedan ser incorporados en las prácticas cotidianas.

Plano de los cambios reales y su concreción en la práctica de los académicos

Blanco y Messina (2000) advirtieron que las innovaciones educativas no son asépticas, ni neutras, ni ahistoricas, tienen siempre cargas de intereses diversos y aparecen en momentos históricos cruciales, aparecen como algo nuevo, pero subyacen en ellas profundos lazos con el pasado histórico, con proyectos que necesitan ser rehabilitados para dar forma o poder responder a los cambios.

Lo anterior hace pensar que los cambios que se exigen a la educación son tan rápidos, que las instituciones requieren de modelos probados con anterioridad para tratar de dar respuesta, dejando de lado, la capacidad de agencia de los académicos, apelando más a su experiencia histórica, en el supuesto que todos los que se encuentran cuentan con ella.

Sin embargo y de acuerdo con Hargreaves (2003), si se sitúa al académico como el centro del proceso académico, entonces se tendría que visualizar que para poder desarrollar una innovación autentica (Minakata 2009) es necesario comprender al académico en sus percepciones, creencias y acciones. Así, de esta forma, primero se entenderá que un académico para hacer innovación educativa o curricular se debe de enfrentar a exigencias de: trabajo, tiempo y cultura.

Es preciso, manifestar como parte de las conclusiones de esta tesis, que no se puede innovar al margen de las necesidades, ni negando condiciones. Las apuestas de las instituciones de educación superior han sido un sistema de estímulos al desempeño para motivar a los académicos a trabajar en propuestas innovadoras al currículum. Esto, metafóricamente, sería como decirle a un condenado a trabajos forzados que trabaje para comer, cuando en esencia, sino come no podrá trabajar. Se recurre a la metáfora, para explicar como el estímulo se ha convertido en parte de su sueldo, producto de su trabajo, de su tiempo, de su jornada, no hay más horas que asignar.

No se puede incorporar a las prácticas de gestión, aquello que no está posibilitado por un conjunto de condiciones institucionales, que den al académico condiciones personales favorables para hacer una innovación que trascienda el discurso, que se evidencie en la práctica y genere una innovación auténtica.

Entonces las propuestas para generar prácticas de gestión que incorporen la innovación curricular auténtica al habitus colectivo, deben de estar más relacionadas con el campo del conflicto y la negociación, pensando al académico como el agente con creencias (*doxa, en términos de Bourdieu*), aptitudes como generadoras de posibilidades y percepciones como generados de prácticas.

De esta forma, y sumando esfuerzos en el plano institucional, en todos sus niveles, se puede generar un cambio con sentido, donde los procesos de diseño y actualización del currículum en busca de la innovación, se traduzcan en lo que mencionaba Minakata (2009): procesos de resignificación y apropiación del sujeto, para potencializar lo más importante que mantiene a una institución, el conocimiento práctico de sus académicos.

9. A manera de conclusión

Establecer conclusiones en una tesis de corte cualitativo puede representar un reto para el investigador. Los hallazgos y resultados ayudan a responder a las preguntas iniciales de la investigación, sin embargo como parte del proceso de búsqueda, siempre se encuentran otros elementos que es necesario integrar y articularlos con lo que se planteó originalmente, aunque algunas otras inquietudes que emergen pueden formularse y reservarse a manera de preguntas, para regresar después con nuevos estudios y seguir realizando tejidos teóricos y empíricos.

Las presentes conclusiones buscan, desde el plano general hasta el plano particular, generar una explicación y establecer algunas preguntas para continuar el abordaje con posteriores estudios sobre el tema.

El proceso de investigación contribuyó a identificar y comprender como ha sido la forma de incorporación de la innovación curricular a las prácticas de gestión por parte de los coordinadores de las academias; en este sentido, la búsqueda, sistematización e interpretación de datos a partir de encuestas, observaciones y entrevistas permite hacer una serie de conclusiones al respecto.

Por un lado, el proceso de incorporación de la innovación curricular a las prácticas de los colectivos docentes, se ha dado en gran medida por la gestión que realizan los coordinadores de las academias, el trabajo de los coordinadores se convierte en decisivo para desarrollar procesos de innovación al curriculum en el contexto universitario.

En este punto, se precisa, que se convierte en decisivo por dos cuestiones. La primera, el coordinador no cuenta con un conjunto de condiciones institucionales definidas para hacer la gestión, la institución no aporta del todo condiciones como: definición clara de la carga horaria asociado a la gestión, una relación entre el trabajo que se desempeña desde la gestión y su remuneración, así como no se establecen medios que ayuden al coordinador a desempeñar su función.

La segunda cuestión, es que en el campo de lo universitario (campo en el sentido de Bourdieu), las condiciones para desarrollar innovación curricular, incluso las condiciones para desarrollar el trabajo académico, más en los tiempos donde las crisis financieras se han

agudizado, han cambiado y complejizado donde condiciones como tiempo, sueldo y motivación se observan afectados. En este escenario el coordinador de academia es un gestor de las condiciones que puedan facilitar la incorporación, el coordinador se convierte en un posibilitador, y por tanto, en agente decisivo para que se logre incorporar la innovación curricular.

Por otro lado, es necesario reconocer las estructuras que a lo largo del tiempo, la universidad ha generado en los procesos de gestión de la innovación curricular, estas estructuras hacen referencia a los elementos discursivos institucionalizados y elementos discursivos no institucionalizados que se han instaurado en la práctica.

De esta forma, los elementos discursivos tales como políticas institucionales declaradas en los Planes de Desarrollo Institucionales, bases normativas aprobadas, documentos de trabajo emitidos por las dependencias universitarias, así como guías y manuales de trabajo que se ministrado a los colectivos como insumos para el diseño, actualización o evaluación de propuestas curriculares, han generado una forma particular de hacer innovación en la universidad.

Lo anterior, no implica que se ha mantenido una forma unificada de hacerse o se hayan generado discusiones y análisis respecto a la o las corrientes teóricas que explican cómo hacer la innovación en el curriculum universitario, aquí nos referimos a todos los elementos discursivos que han configurado parte de la estructuras que han posibilitado la innovación curricular y su proceso de incorporación.

En cuanto a los elementos discursivos no institucionalizados, se hace referencia a las participaciones públicas que los actores universitarios encargados de establecer la política académica realizan. Dichas participaciones están permeadas de un conjunto de conceptos que al momento de encontrarse hilados a una serie de argumentaciones personales respecto a cómo debe ser la política institucional, van generando una determinada forma de describir, enunciar y hacer innovación curricular.

Este tipo de elementos discursivos no institucionalizados son los que presentan una mayor circulación entre los coordinadores de académica y mantiene una fuerte implicación en la

forma cómo influye la gestión en la innovación, ya que es precisamente en los colectivos encargados de hacer la agencia donde se declaran los discursos no institucionalizados.

Tratando de hacer una apretada síntesis para dar respuesta a la pregunta principal, respecto a cómo se han incorporado la innovación curricular a las prácticas de gestión los coordinadores de academia, se puede argumentar que además de ser posibilitadores de las prácticas, también se han convertido en agentes estructurados por las condiciones objetivas institucionales y, por ende, en agentes estructuradores de las prácticas de innovación.

El termino de agentes, para un coordinador, lo sitúa como un gestor natural, un académico que dentro de su quehacer ha desarrollado formas de hacer su práctica que le resultan exitosa, de esta forma su perfil se asocia a elementos como experiencia, antigüedad, identidad, liderazgo distribuido, capacidad de observación, integración de grupos y pensamiento adaptativo.

A manera de conclusión, resulta complejo entender el porqué las instituciones universitarias, no han tratado de identificar a sus mejores gestores, porqué no se preguntan la mejor forma de hacer las cosas e irlas implementando y desarrollando a lo largo del tiempo. Es necesario, por tanto, cambiar las formas como se suelen hacer planteamientos respecto a la innovación curricular y su incorporación a las prácticas, donde el centro de los esfuerzos, debería orientarse conscientemente hacia la labor de los académicos, a sus condiciones y posibilidades.

10. Referencias

- Aceituno, E. (2008). (30 de Abril de 2018) Innovación curricular: Una propuesta para la transformación universitaria. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Volumen 4, Número 3, 200. Venezuela. Recuperado de: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000015.pdf>
- Aceves L. J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. Recuperado de <http://documents.mx/documents/jorge-e-aceves-lozano-un-enfoque-metodologico-de-las-historias-de-vida.html>
- Acosta, S. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: UDG-Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, S. (2008). La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, desafíos y temas capitales. *Universidades*, LVIII(36), pp.69-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312909009>.
- Acosta, S., Atairo, D. y Camou, A. (2015). Gobernabilidad, gobernanza y democracia en las universidades públicas mexicanas. En A. Acosta, S. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 73-99). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Aedo, A. (2014). El *habitus* y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*. Recuperado de <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/36178/37851>
- Aguerrondo, I. (1992). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectivas*, XXII(3), 381-394. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000950/095087so.pdf>
- Álvarez-Gayou J. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ediciones Culturals Paidós S.A. de C.V. México

- Álvarez-Gayou, J. (2003-2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F: Paidós
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Barnett, R. (2012). Universidades para la sociedad del conocimiento. En A. Barba y O. Lobato (Coords.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización* (15-32). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Blanco, G. y Messina, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Recuperado de <http://www.observatorioeducativo.pe/wp-content/uploads/2013/11/ESTADO-DEL-ARTE-SOBRE-LAS-INNOVACIONES-EDUCATIVAS-EN-AM%C3%89RICA-LATINA.pdf>
- Botero Chica (2008). (3 de mayo de 2018). *Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores*. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Bourdieu, P. (1980-2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI editores.
- Brunner, J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología*, N° 19, 31-49. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/19/1902-Brunner.pdf>
- Brunner, J. (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17 (2), 17-34. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11477
- Cárenas Aguayo, Ivette; Cisneros Cohenour, Edith (s.F.) (1 de mayo de 2018). Evaluación del Programa de Tutoría de la División Industrial de una Universidad Tecnológica. X Congreso Nacional De Investigación Educativa. México
- Carneiro, R. (2000). Sentidos, Curriiculum y docentes. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023943/12.pdf>

- Casas Armengol, M., & Stojanovic, L. (2013). (1 de mayo de 2018). Innovación en la universidad iberoamericana. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1), 61-74.
- Castañeda Villegas América N.; Lugo Villaseñor Elisa, Saenger Pedrero (s.F.). (30 de Abril de 2018) Transversalidad como alternativa de innovación curricular en Universidades Públicas Estatales. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/1867.pdf
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Corvalán O. y Montero P. (2013). Seguimiento y contexto de proyectos de innovación curricular en entornos de políticas de educación superior. En O. Corvalán, J. Tardif y P. Montero (Coords), *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (pp.259-276). México: ANUIES.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, DF: UNAM.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, DF: UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE.
- De Alba, A. (2010). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE UNAM.
- De Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. En M. Landesmann (Coord.), *El currículum en la globalización A tres décadas del currículum pensado y el currículum vivido* (pp.15-22). México: UNAM.
- De Laire, F. (2008). El análisis estructural de Hiernaux. Una colonización sociológica de la lingüística. En H. J. Suárez (Coord.), *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp.23-37). México: El Colegio de Michoacán

- Díaz Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo; Bustos Sánchez, Alfonso (s.F.) (2 de mayo de 2018). Innovación Curricular en Entornos B-Learning mediante el desarrollo de Proyectos Colaborativos con estudiantes universitarios. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México
- Díaz Barriga, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Díaz Barriga, A. F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos (Online)*. Vol. 27, n.107, pp. 57-84. ISSN 0185-2698.
- Díaz Barriga, A. F. (2013). Innovaciones curriculares. En A. Díaz Barriga. (coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011*, (109-179). México: ANUIES, COMIES.
- Díaz Barriga, A. y García, G. J. (2014). Desarrollo del currículum en América Latina. Lo que aprendimos. En A. Díaz-Barriga & J. García (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina*. Recuperado de file:///C:/Users/Jazm%C3%ADn%20PC/Downloads/Desarrollo%20del%20currículum%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina_imprenta(15)%20Copy.pdf
- Díaz Bravo, L.; Torruco-García, U; Martínez Hernández, M.; Varela Ruiz M. (2013) (2013). LA entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México. Recuperado de: <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>
- Díaz, M., y Nieto, L.M. (2012). Del concepto de innovación. *[Con]textos*, 1(4), 39-53.
- Díaz-Barriga A. F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior [en línea] I (Junio-Septiembre)*: Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Díaz-Villa, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y saberes*, N° 35, p-24. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/1051/1063>

- Díaz-Villa, M. (2013). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Contextos*, 2(8), 21-33. Recuperado de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/356#.VIUa1nYvfIU>
- Didriksson, A. (2005). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México: Plaza y Valdés Editores, S.A. de C.V.
- Didriksson, A. (2011). Universidad e integración regional: un escenario para la universidad latinoamericana. En R. Amador y A. Didriksson (Coords.), *Escenarios de la universidad pública latinoamericana* (49-82). México: IISUE.
- Didriksson, A. (2015). Economía política del conocimiento: contrapuntos. *Perfiles Educativos*, XXXVII(150), 190-207. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-150-190-207
- Estévez, E. H., Acedo, L. D., Bojórquez, G., Corona, B., García, C., Guerrero, M. A., et al. (2003) 3 de mayo de 2018). . La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1).
- Etchichury, H. (2014). (2 de mayo de 2018). Banco Mundial, innovación tecnológica y universidad pública argentina. Una revisión a la luz de los derechos humanos. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (6)
- Farfán, F., Pérez, G., González, G., Huerta, A., López, O., Crocker, S., Zambrano, G. (2010). *Competencias profesionales integradas. Una propuesta para la evaluación y reestructuración curricular en la educación superior*. Guadalajara, México: UDG.
- Flick, U. (2013). *Qualitative Data Analysis*. SAGE.
- Furlan, M. (2012). El currículum pensado y el currículum vivido. En M. Landesmann. (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas de El currículum pensado y el currículum vivido* (15-22). México, D.F: UNAM.
- Garfinkel, H. (2010). *Etnometodología (Teresa, E. Cadavid, G., trad.)* Argentina: ANTHROPOS.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gimeno S. (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno Sacristán. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 180-202). Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. (Año de publicación del libro original, 1988, 10ma edición).
- González, B. & Zea, V. (2011). Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas (documento de trabajo). Recuperado de http://www.uan.edu.mx/d/a/sd/dpe/_metod_diseno_proectos_curric_compet.pdf
- Gros, S. y Lara, N. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior. Recuperado de <http://rieoei.org/rie49a09.pdf>
- Guevara, H. (2010). Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu. *Revista de Innovación Educativa, Núm. especial*. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/133/136>
- Guevara, Iris (2013). (3 de mayo de 2018). Educación superior e investigación para la competitividad productiva internacional. Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández C. & Baptista Lucio, P. (1991/2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Higuita, D. (2015). Acercamiento a un estudio sobre toma de posiciones y disposiciones en la organización. El caso de una empresa desde la perspectiva Bourdiana. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 7-22.
- Hobson, A., y Townsend, A. (2010). *Interviewing as educational research method (s)*. In Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches (pp. 223-238). Continuum.

- Huerta, A., Pérez, G. y Castellanos, C. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas*. Recuperado de <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>
- Kemmis, S. (1988-1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Luengo, E. (2016). El conocimiento de lo social. II. EL METODO-ESTRATEGIA México: ITESO.
- Marrero, A. (2007). La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *ARXIUS*, (17), 63-73. Recuperado de <http://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIUS%2017/07.%20MARRERO.pdf>
- Martínez Lobatos, Lilia; Toledo Sarracino, David; Román Gálvez, Rey D. (s.F.) (2 de mayo de 2018). El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de Ingeniería. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México
- Martínez, D. M. (2009). *El currículum universitario sujetos sociales y poderes de decisión*. Zacatecas, México: UAZ.
- Martínez, L. L. (2011). *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía*. México: ANUIES.
- Mato, D. (2013). (3 de mayo de 2018) .Contribución de Experiencias de Vinculación Social de las Universidades al Mejoramiento de la Calidad Académica y Factores que Limitan su Desarrollo y Valoración Institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18 (1), 151-180.
- Mayorga Fernández, M. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1), 23-29.
- Minakata, A. (2009). Las estrategias de gestión de las innovaciones: entre lo prescrito, lo deseable y lo posible. En M. E. Chan (Coord.), *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas* (pp. 145-158). México: ITESO.

- Mota, M. (2013). *El habitus internético escolar de estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Muñoz De Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 163-173. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9797220161A/17441>
- Muñoz, G. H. (2011). La universidad mexicana en el escenario global. *Perfiles educativos*, XXXIII(número especial), 21-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258003>
- Muñoz, G. H. (2015). Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria. *Perfiles Educativos*, XLIV(4), número 176, 111-137. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista176_S3A5ES.pdf
- Navarro, M. y Sánchez, R. (2004). Lecciones de la Reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista de la Educación Superior Vol. XXXIII (4), No. 132*, Octubre-Diciembre de 2004, pp. 105-116. ISSN: 0185-2760.
- Ordóñez de la Cruz Fátima, G. (s.F.) (1 de mayo de 2018). El Currículum Flexible en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: Los primeros momentos. El caso de la División Académica de Ciencias Biológicas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México
- Ospina Romero, A. (2006). (1 de mayo de 2018). Currículo por competencias en la Universidad de La Sabana. *Aquichan*, 6 (1), 117-124.
- Pedroza, F. (2005). El modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional. En R. Pedroza y B. García. (Comp.), *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior* (pp-203-218). México: Porrúa.
- Pérez Benítez, I., & García Naranjo, M. (2013). (1 de mayo de 2018). Concepción de la Evaluación de las Estrategias Curriculares de Educación Ambiental En Las Universidades Pedagógicas. *Atenas*, 4 (24), 59-74.

- Pérez, G. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (59-102). Madrid: Morata.
- Perozo, M. (2006). (1 de mayo de 2018) Redes de Investigación e Innovación en la universidad venezolana. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XII (2), 199-211.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Pino Farías, A., & Drucker Colín, R. (2006). (2 de mayo de 2018). Universidades e innovación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (45), 0.
- Popkewitz, Th. S. (1994-2000). *Sociología Política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Preciado Jiménez, S., & Covarrubias Ortiz, E., & Alcaraz Munguía, C., & Arias Soto, M. (2004). (2 de mayo de 2018). Innovaciones curriculares en la formación universitaria de trabajadores sociales. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 8 (15), 303-312.
- Reynaga, O. S. (1998/2012). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía & S. A. Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 122-154). Jalisco, México: ITESO.
- Ramón López, Mario (2015) (30 de Abril de 2018). *Estudios de Innovación en las Universidades Públicas de Nicaragua*. REICE Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas, 3 (6). pp. 122-147. ISSN 2308 – 782X
- Reynaga, O. S. (1993). Las historias de vida. En Renglones, revista ITESO, núm. 25. (pp. 10-12). Jalisco, México: ITESO.
- Rodríguez, G. R. (09 de abril de 2015). A 15 años del Plan ANUIES. *Seminario de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=209>

- Rojas Crotte, I. (2011). Elementos para el Diseño de Técnicas de Investigación: una Propuesta de Definiciones y Procedimientos en la Investigación Científica. *Tiempo de Educar*, 12 (24), 277-297.
- Ruiz Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Télématique*, 10 (1), 28-50.
- Ruiz, L. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: UNAM, IISUE.
- Ruiz, M. M. (2011). Políticas Públicas en Salud y su Impacto En el Seguro Popular en Culiacán, Sinaloa, México.
- Ruíz, R., Martínez R., Noguera, R. y Vlladares, L. (2009). La educación superior en las sociedades del conocimiento. En R. Suárez (Coord.), *Sociedad del conocimiento* (209-236). México: Universidad Autónoma de México.
- San Martín, D. y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*, XXXIV(136), 63-78.
- Santillán-Briceño, V., & Ortiz-Marín, Á., & Arcos-Vega, J. (2010). (2 de mayo de 2018). El poder y las prácticas de poder de la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I (2), 33-58.
- Shagoury, H. & Miller, P. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Barcelona; Gedisa.
- Sikolia, D., Biros, D., Mason, M. & Weiser, M. (2013). *Trustworthiness of Grounded Theory Methodology Research in Information Systems*. MWAIS Proceedings. Paper 16. <http://aisel.aisnet.org/mwais2013/16>
- Sousa S. B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores.
- Stenhouse, L. (1984-2010). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Suárez, H. (2008). El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos. En H. J. Suárez (Coord.), *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp.119-142). México: El Colegio de Michoacán.

- Suárez, H. (2008). Producción y transformación cultural. Elementos para una teoría de la transición simbólica. En H. J. Suárez (Coord.), *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp.39-56). México: El Colegio de Michoacán.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1984/1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tello, C; (2011). El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. Cinta de Moebio, () 225-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10121113001>
- Torres, J. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid, España: Morata (año de publicación del libro original, 1991, 7ma edición).
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. España: Morata (año de publicación del libro original, 1991; 5ta edición).
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- Treviño, E. (2015). *La Educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES.
- Tunnermann, B. (2008). La autonomía universitaria en el contexto actual. *Universidades LVIII(36)*, pp. 19-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37312909004.pdf>
- UNESCO, (2005). *Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit, (2014). 4to. Informe de labores. Recuperado de http://informe.uan.mx/2014/d/4to_Informe_COMPLETO.pdf
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2003). *Documento Rector*. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/DCF4.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2012). UAN-PAC (Informe de actividades).

Anexos

Al Cuestionario Autoadministrado

Incorporación de la Innovación curricular en la gestión de los coordinadores de academia

El presente cuestionario forma parte del proyecto de investigación “La innovación curricular y los académicos en las Universidades Públicas Estatales”, el cual tiene por objetivo comprender el proceso de incorporación de la innovación curricular en la práctica de los académicos universitarios, en específico de los coordinadores de academia.

Los resultados del instrumento son confidenciales. Agradecemos su respuesta honesta y objetiva a cada uno de los ítems.

Instrucciones: a continuación, se presentan un conjunto de ítems, en los cuales habrá que indicar con una “X” la opción que responda a la pregunta o, en su caso, describir los elementos que se piden.

1. Indique la opción que represente su rango de edad:

- a) 25-30 ()
- b) 30-35 ()
- c) 35-40 ()
- d) 40-45 ()
- e) 45-50 ()
- f) 50-55 ()
- g) 60-65 ()
- h) 65-70 ()

2. Indique la Unidad Académica a la que se encuentra adscrito:

3. Indique cuál es el **grado máximo** de estudios con el que cuenta:

- a) Licenciatura ()

- b) Maestría ()
- c) Doctorado ()

4. Proporcione la información que se pide para cada uno de los grados de estudios con los que cuenta:

Grado de estudios	Institución de Educación Superior donde obtuvo el grado	Área disciplinar donde obtuvo el grado de estudios	en el que obtuvo el grado de estudios	¿El grado de estudios mantiene una relación directa con su trabajo académico en la Universidad?
-------------------	---	--	---------------------------------------	---

- a) Licenciatura () Sí () No
- b) Maestría () Sí () No
- c) Doctorado () Sí () No

5. Indique en la siguiente tabla los cursos, talleres, seminarios o diplomados que ha cursado en los últimos cinco años.

Nombre del evento	Tipo de espacio				Duración en horas	¿Se relaciona con su actividad como coordinador de academia?
	Curso	Taller	Seminario	Diplomado		

- a) () () () () ____hrs () Sí () No
- b) () () () () ____hrs () Sí () No
- c) () () () () ____hrs () Sí () No

- d) () () () () ____hrs () Sí () No
- e) () () () () ____hrs () Sí () No
- f) () () () () ____hrs () Sí () No
- g) () () () () ____hrs () Sí () No

6. Indique cuál es su tipo de contratación:

- a) Base ()
- b) Contrato ()
- c) PTC ()
- d) H/s/m ()

7. Indique la **cantidad de grupos** que atiende en el presente ciclo escolar:

_____ grupos

10. Indique la **cantidad de unidades de aprendizaje** que atiende en el presente ciclo escolar:

_____ unidades de aprendizaje

12. Describa las actividades de gestión realiza como coordinador de academia:

13. Indique la cantidad de horas por semana **que tiene consignadas formalmente para la docencia**, en el presente ciclo escolar.

_____ hrs. por semana.

14. Indique la cantidad de horas por semana **que dedica de manera real a la docencia**, en el presente ciclo escolar.

_____ hrs. por semana.

15. Indique la cantidad de horas por semana **que tiene consignadas formalmente para las actividades de coordinación docente**, en el presente ciclo escolar.

_____ hrs. por semana.

16. Indique la cantidad de horas por semana **que dedica de manera real a la coordinación de la academia**, en el presente ciclo escolar.

_____ hrs. por semana.

17. Indique los años que tiene de **antigüedad** en la UAN:

_____ años.

18. Indique los años de experiencia que tiene en **actividades de gestión**:

_____ años.

19. Indique los años de experiencia que tiene como **coordinador de academia**:

_____ años.

20. ¿Realiza otro tipo de actividades profesionales de manera externa a la UAN?:

a) Sí ()

b) No () [pase a la pregunta 22]

21. Describa qué tipo de actividades profesionales realiza de manera externa a la UAN:

22. ¿Recibe estímulos económicos al desempeño?:

a) Sí ()

b) No () [pase a la pregunta 24]

23. ¿Se siente motivado por el estímulo económico que recibe por su desempeño?
- a) SÍ ()
 - b) No () [pase a la pregunta 25]
24. Indique qué tan motivado se siente con lo que recibe por concepto de estímulo al desempeño:
- a) Altamente motivado ()
 - b) Motivado ()
 - c) Poco motivado ()
 - d) Nada motivado ()
25. Indique qué tan adecuadas considera que son las condiciones de infraestructura física que tiene la UAN para desarrollar sus actividades académicas:
- a) Altamente adecuadas ()
 - b) Adecuadas ()
 - c) Poco adecuadas ()
 - d) Nada adecuadas ()

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

A2 Guion de entrevista (Entrevista inicial para identificación del marco contextual-referencial)

Incorporación de la Innovación curricular en la gestión de los coordinadores de academia

I. Datos de identificación

Nombre de la academia: _____

Hora y fecha de aplicación: _____

Lugar de aplicación: _____

Transcriptor: _____

Duración de la entrevista: _____

II. Explicación de la aplicación

A continuación, te realizaré una serie de preguntas respecto a tu trabajo como coordinador de academia, estas preguntas son abiertas y en cualquier momento puedas ampliar la información o detener la entrevista. Gracias

IV. Desarrollo de la entrevista

1. ¿Desde cuándo es coordinador de academia?
2. ¿Cómo fue que llegaste a ser coordinador de academia?
3. ¿Cuál es tu opinión respecto a los cambios que ha emprendido la Universidad en los planes de estudio desde 2010?
4. ¿Cuáles consideras que son los principales cambios que se han logrado concretar en los planes de estudio?

5. ¿Consideras que ha cambiado la forma de hacer docencia en la UAN del 2010 a la fecha? ¿En qué ha cambiado?
6. ¿Consideras que la información se encuentra de manera oportuna, desde la administración central hasta las academias de los programas educativos?
7. ¿Desde cuándo se habla de competencias en tu academia?, ¿de qué manera se han planteado las competencias?, es decir, ¿qué se ha venido comprendiendo por éstas, al interior de tu academia?
8. ¿De qué manera crees que el tema de las competencias a incidido en la práctica docente de los profesores que conforman tu academia?, me podrías dar algunos ejemplos.
9. ¿Desde cuándo se habla de flexibilidad curricular en tu academia? ¿de qué manera se han venido planteando?, es decir, ¿qué se ha venido entendiendo por ésta?
10. ¿Qué elementos se trabajan de manera flexible en tu academia? ¿me podrías dar algunos ejemplos?, ¿qué piensas de la manera en que se trabaja la flexibilidad curricular en tu academia?
11. ¿Algo que desees agregar?

GRACIAS POR TU TIEMPO PARA CONVERSAR

A3 Guion de observación

**Incorporación de la Innovación curricular en la gestión de los coordinadores de
academia**

I. Datos de identificación

Nombre de la academia: _____

Hora y fecha de la reunión: _____

Lugar de aplicación: _____

Observador: _____

Duración de la reunión: _____

II. Contexto de la observación

III. Desarrollo de la observación

Secuencia de la reunión

Notas sobre las categorías

Notas metodológicas:

A4 Matriz de análisis de contenido

Incorporación de la Innovación curricular en la gestión de los coordinadores de academia

I. Datos de identificación

Nombre de la academia: _____

Tipo de producto: _____

Fecha de análisis: _____

II. Descripción del producto analizado

III. Análisis de contenido

Unidad de registro/Análisis

Elementos identificados

Primeras inferencias

Producción textual/práctica

Diseño y actualización
curricular

Coordinación y asesoría
en los procesos de
formación de los
estudiantes

Diseño y participación en
procesos de evaluación de
estudiantes

Actividades relacionadas
con la representatividad
de las academias