

MODELOS CURRICULARES E INNOVACIÓN: LA PERSPECTIVA DE LOS ACADÉMICOS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

JOSÉ LUIS MARTÍNEZ AGUILAR

Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana

BELÉN CRUZ MAYA

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN: Se reportan los resultados preliminares de un estudio de caso cualitativo sobre la perspectiva de los académicos universitarios respecto al proceso de reforma curricular y de las innovaciones que conlleva éste en el contexto de las facilidades y restricciones que les impone la propia institución. Se condujeron entrevistas a profundidad con 14 académicos y responsables del diseño curricular de las licenciaturas de Economía, Pedagogía y Enfermería de la Universidad Veracruzana. Los resultados indican que a pesar de los avances

innegables en la implantación del modelo MEIF, que varían en función de la comunidad de referencia, persiste la falta de comprensión teórico-conceptual y la apropiación de las innovaciones curriculares entre los académicos, así como la carencia de procesos adecuados de formación docente en el marco de un cambio sistémico en la organización educativa.

PALABRAS CLAVE: currículo, educación superior, innovaciones educativas, modelos curriculares.

Introducción

En el campo del currículo, las dos últimas décadas han estado caracterizadas tanto en el plano nacional como en el internacional, por denodados esfuerzos encaminados a consolidar reformas curriculares de largo alcance y a la generación de modelos educativos innovadores. Hay que reconocer que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en una institución dada es complejo e implica no sólo la tarea de “implantación” del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa. En el estado de conocimiento so-

bre la investigación curricular en los noventa en nuestro país, y en específico en el rubro del desarrollo del currículo, plantea que las instituciones mexicanas interpretan a la innovación educativa de muy distintas maneras, y expresión en modelos educativos también es diversa, pero la lógica del cambio pretendido parece consiste en conducir a la incorporación de las novedades educativas del momento, no a un cambio de paradigma educativo ni a una transformación de fondo de la institución misma (Díaz Barriga y Lugo, 2003). También se encuentra con frecuencia que se suele responsabilizar al docente del éxito de la implantación de los modelos educativos innovadores, puesto que se deja en sus manos la tarea de concretar el cambio didáctico en el aula (Díaz Barriga, 2010).

Si bien es cierto que se puede interpretar que la innovación consiste en “un proceso de destrucción creadora” (UNESCO, 2005: 62), la adopción poco crítica de esta premisa impide recuperar el valor del conocimiento acumulado así como armonizar la cultura de la innovación con una visión a un plazo razonable. Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala (Díaz Barriga, 2010). Importantes estudiosos del tema del cambio educativo previenen respecto a la proliferación de un abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos, lo que está conduciendo a la estandarización y merma en la profesionalización de la labor docente, así como a una pérdida de prioridades educativas y a la adopción poco reflexiva de modas importadas (Hargreaves y Fink, 2006). El connotado sociólogo del cambio educativo, Michael Fullan, afirma que a pesar de las numerosas “adopciones” de innovaciones, se han producido pocos cambios significativos en las instituciones, porque los valores y metas de los usuarios no tienen una influencia directa en los procesos de reforma educativa. El autor añade “descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a como ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales” (Fullan, 2002: 7).

Cuando el docente enfrenta la tarea de innovar a través de lo prescrito en el modelo educativo y el proyecto curricular, es seguro que enfrentará el arduo proceso de “destrucción creadora”, un cambio de roles y una serie de tensiones inevitables. Sin embargo, se suele ubicar a los profesores en el rol de consumidores, de aplicadores del cambio o de lectores

del documento-base del currículo, es decir, adoptan el rol de receptores del saber de los especialistas y diseñadores curriculares (Ziegler, 2003).

Diversos estudios han planteado que cuando se enfrenta un proceso de cambio educativo de gran envergadura, no sólo se tiene que atender la implantación del nuevo paradigma educativo, sino a las tensiones inherentes al proceso de replanteamiento del tejido social y organizacional en la institución educativa, al cambio de normativa, valores y prácticas educativas y sociales, a la eventual modificación del estatus laboral de los enseñantes, entre otras cuestiones (Hargreaves y Fink, 2006).

Con base en lo antes expuesto, resulta de importancia indagar la forma en que los profesores se apropian o no de los modelos educativos gestados en sus instituciones en un proceso de reforma curricular, la manera en que los re-significan e intentan llevar las innovaciones a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo impone.

Método

Problema y pregunta de investigación

Este trabajo forma parte de una investigación interinstitucional que tiene como propósito analizar los modelos educativos vigentes en siete universidades públicas estatales en términos de su impacto en los proyectos curriculares formales y en la realidad educativa de algunas de sus facultades y escuelas. La investigación está en proceso, pero los resultados preliminares nos permiten avizorar un fuerte contraste entre el planteamiento de los modelos educativos como prototipos idealizados y teorizados frente a la realidad que se enfrenta cuando se intenta llevarlos a las instituciones en el contexto actual (Díaz Barriga, Barrón y Díaz Barriga, 2009).

En esta ponencia se expondrán algunos avances relativos al estudio de caso instrumental realizado en la Universidad Veracruzana (UV). En particular, se exponen los hallazgos relacionados con la pregunta: ¿Cuál es la perspectiva de los académicos universitarios respecto al proceso de reforma curricular y de las innovaciones que conlleva éste en el contexto de las facilidades y restricciones que les impone la propia institución?

Participantes y contexto

Se entrevistó a 14 académicos provenientes de las licenciaturas de Pedagogía, Economía y Enfermería, a algunos de los responsables del proceso de diseño e implantación del

modelo educativo, así como del proceso de formación docente respectivo. Los datos generales de los participantes se ofrecen en el Cuadro 1 (por razones de confidencialidad, se omiten detalles que permitan su identificación).

Cuadro 1. Datos de los entrevistados

Código	Nivel de participación	Adscripción
P1	Responsable de la formación docente para la implantación del MEIF	Departamento de Competencias Académicas
P2	Docente de tiempo completo	Facultad de Enfermería
P3	Docente de tiempo completo; diseño de experiencias educativas	Facultad de Economía
P4	Responsable del sistema institucional de tutorías	Coordinación de Tutorías
P5	Responsable de la implantación del MEIF en la Facultad de Economía	Facultad de Economía
P6	Docente de tiempo completo	Facultad de Pedagogía
P7	Integrante del equipo que diseñó el MEIF	Facultad de Pedagogía
P8	Docente de tiempo completo; diseño de experiencias educativas	Facultad de Economía
P9	Coordinadora de Enseñanza	Facultad de Enfermería
P10	Docente de tiempo completo; participó en la elaboración del plan de estudios	Facultad de Economía
P11	Responsable de seguimiento del MEIF y reformas de segunda generación del modelo	Facultad de Pedagogía
P12	Docente de tiempo completo	Facultad de Economía
P13	Responsable de la implantación del MEIF en vinculación con la formación docente y el diseño de planes de estudio	Dirección de Desarrollo Académico
P14	Responsable del Área de Formación Básica General	Facultad de Economía

En 1999 la Universidad Veracruzana inició la implantación de un nuevo modelo educativo, posteriormente denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), centrado en el aprendizaje del estudiante. Los principales elementos de innovación que introduce consisten en una organización curricular por áreas y un sistema flexible de créditos que permite al estudiante elegir libremente experiencias educativas y determinar los tiempos en que desea cursarlas. Incorpora como elementos clave el sistema de tutorías a los estudiantes, una serie de talleres para el desarrollo de habilidades del pensamiento y comunicación, la transversalización de habilidades, la movilidad interinstitucional, la formación en escenarios reales, entre otros. Asimismo, pretende la formación integral del alumno, la multi e interdisciplina, el aprendizaje activo y una orientación constructivista en la enseñanza. En el momento de realizar las entrevistas se estaba trabajando en la dirección de incorporar el diseño de competencias profesionales en algunos de los programas de estudio en lo que denominan las reformas de segunda generación del modelo educativo.

Instrumento y procedimiento

Se aplicó una entrevista a profundidad que abarcó como ejes temáticos: a) construcción y difusión del modelo educativo en la universidad y posteriormente en las distintas escuelas y facultades, considerando su conocimiento y comprensión por parte de profesores y alumnos; b) traducción del modelo educativo al currículo formal y real en el seno de la escuela o facultad de procedencia de los participantes; c) condiciones reales de funcionamiento e innovación a partir de los procesos de implantación del modelo educativo; d) valoración del impacto real logrado, considerando alcances y limitaciones.

Las entrevistas se realizaron de manera individual en las ciudades de Xalapa y Veracruz, en los recintos universitarios asignados. Se audiograbaron y posteriormente se transcribieron literalmente. Se analizaron con apoyo en el software MAXQDA.10. Las categorías analíticas fueron definidas con base en los núcleos temáticos aportados por los entrevistados y en función de la exploración de los conceptos clave de la literatura sobre los procesos de cambio educativo revisados.

Resultados

a) Comprensión teórico conceptual y apropiación del modelo y las innovaciones

El punto de mayor coincidencia entre los entrevistados reside en falta de comprensión y consistencia teórico-conceptual en los procesos de apropiación del modelo y de las inno-

vaciones que conlleva de parte de profesores y de la adopción de nuevas formas de trabajar y aprender por parte de éstos y de sus estudiantes. En relación con algunas de las innovaciones, el currículo flexible, las tutorías o la transversalización de habilidades, aunque se reconoce su valor teórico, en la práctica no resultó fácil superar la lógica anterior del currículo por asignaturas y adoptar nuevos roles docentes.

En términos de la transversalidad, teóricamente también muy bien planteado, pero nos ha enfrentado con problemáticas diversas: es un elemento importante que tiene que atravesar el plan de estudios y que, sin embargo, hay dificultades serias en ello. Lo que se tendría que transversalizar, hablamos de experiencias educativas como habilidades del pensamiento crítico y creativo, computación básica, el manejo de un segundo idioma y en este caso, son dos cursos de inglés y lectura y redacción a través del mundo contemporáneo. Pero de pronto el área básica opera como un área ajena a la propia facultad. Los profesores que trabajamos en otras experiencias educativas, que el estudiante cursa más adelante, tendríamos que estar retomando estos elementos, y no lo estamos haciendo (P11).

Había incluso resistencia para llamarle a las cosas por el nombre que el modelo estaba proponiendo. El modelo traía consigo una serie de conceptos, desde el de tutoría, tutoría académica y enseñanza tutorial y experiencias educativas para referirnos a lo que antes eran las asignaturas. En varios espacios de la Universidad había una resistencia para adoptar toda esta terminología, todos los conceptos, todas las implicaciones y hacer las modificaciones (P13).

b) Procesos de formación docente y transformación de la enseñanza en las aulas

El cambio de roles de los actores, es un aspecto poco estudiado y menos aún previsto en los procesos de implantación curricular. Los profesores se siguen considerando “usuarios” de los modelos educativos y las innovaciones. Los académicos suelen percibir las reformas curriculares como procesos fragmentados e inconexos, amenazantes incluso para su estabilidad laboral y su identidad como enseñantes. En el caso de esta universidad, en un inicio se hicieron esfuerzos importantes de difusión del modelo educativo, los cuales no fructificaron.

No deja de ser importante la omisión de no haber promovido un proceso profundo de reflexión con los profesores. A mí me tocó ir a las facultades de la región, a las

reuniones generales, a hablar sobre el modelo, entonces lo presentábamos con todos los elementos, discutíamos un poco sus fundamentos, pero a los profesores en ese instante lo que más les preocupaba era la situación laboral. Se convierte esto en un proceso de formación simulado, en el que voy, me inscribo, estoy, salgo y no pasa nada. No hay seguimiento. (P7).

Posteriormente, se replantea la formación docente, ahora en un esquema de competencias:

Tenemos definidas once competencias de formación para los académicos. Nuestra intención principal fue seguir fortaleciendo las dos competencias que promueve el área básica en los estudiantes, comunicación y auto-aprendizaje. Estamos, justamente, diseñando una maestría, ahora sí ya acotada a la función docente como una función sustantiva. Hasta ahorita lleva el título de “Maestría en gestión del aprendizaje” (P1).

Por otro lado, cuando se detectan las “necesidades sentidas” de los académicos, éstos suelen demandar cursos de “metodología didáctica, uso de software específico, computación básica” (P1). Pero otros entrevistados ubican el problema en otra parte, en el cambio de la identidad del profesor:

La mayoría de los profesores no hablamos inglés, no manejamos nuevas tecnologías, no hemos entrado a cursos profundos de redacción avanzada, sino revisamos trabajos, entonces el área básica está en entredicho. Bueno, todos los profesores, no tenemos un conocimiento profundo de los nuevos avances de la Pedagogía, otro problema operativo. Tercer problema, la formación de nosotros los profesores, no ha sido suficientemente rigurosa, para poder enfrentar el reto del modelo (P7).

c) Cambio sistémico: la institución también cambia y aprende

Los entrevistados consideraron que era un gran acierto para la universidad haber gestado y comenzado a operar un modelo educativo innovador que responde a las necesidades sociales actuales en el contexto de la globalización y que permite procesos de formación profesional que superan la enseñanza tradicional. En particular, destacan como logros principales los indicadores que permiten una mejor valoración en el PIFI:

Egresar de la licenciatura con el grado, ese es uno de los principales beneficios que nosotros le hemos visto al MEIF. En términos por ejemplo de la titulación, abatimos un rezago fuerte que teníamos y también se ha incrementado el índice de retención (P11).

Se reportan cambios importantes no previstos en la estructura académico-administrativa y en la regulación laboral, como resultado de la flexibilidad curricular y de los nuevos roles que asumen docentes y estudiantes. Estos cambios no previstos pero necesarios, han representado los principales obstáculos que enfrentan la implantación del modelo educativo y su traslado a los planes de estudio de las distintas facultades. Llama la atención que se afirme que “las quejas más recurrentes no son del plan de estudios, sino parecieran ser más del propio modelo educativo” (P12).

En los entrevistados hay claridad de que los cambios de este tipo tienen que ser sistémicos, es decir, abarcar no sólo las estructuras formales, sino a los actores, a los procesos académicos y administrativos, e incidir en nuevas formas de relación, pensamiento y participación. Asimismo, existe la convicción de que el factor clave es el docente, aunque en algunas entrevistas éste sigue ubicado en el papel de usuario del modelo experto.

Hablamos del personal docente y de los propios estudiantes, en ese sentido nosotros decíamos que el profesor era punto clave para que el modelo tuviera éxito, aparte de la importancia que pudieran tener las autoridades, porque era el sujeto que obviamente está directamente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que dependía de él, el convencimiento o no del modelo (P14).

Por otro lado, se reconoce que un número considerable de académicos no han adoptado el modelo ni han diversificado su carga académica, mientras otros sí han estado receptivos al cambio, pero de manera parcial:

A veces hay resistencia, hay gente que ya no quiere, más bien, ha valorado que su enseñanza le gusta así como está, está bien y no encuentra el motivo para qué hay que cambiarla. Uno quiere la enciclopedia junto a las competencias (P5).

Conclusiones

Los resultados apuntan a que, si bien hay logros innegables en el modelo educativo planteado por esta universidad y en el transcurso de más de una década éstos se han implan-

tado gradualmente en las distintas facultades y regiones, en cada una de éstas los resultados difieren a decir de los entrevistados. En un principio se dio prioridad a la planeación de las estructuras formales y de manera general se concibió un proceso de difusión y capacitación del modelo educativo, pero no se pudo en su momento comprender y anticipar los cambios que ocurrirían en la dinámica de las comunidades académicas cuando se emprendiera la reforma curricular.

A varios años de distancia del inicio de la propuesta, todavía existe una falta de comprensión teórico-conceptual y de apropiación de las innovaciones de parte de buen número de la planta docente, sobre todo de aquellos que no han podido involucrarse en los procesos colegiados de formación o participación en la elaboración de programas. Una nueva tensión parece añadirse a este panorama, la adopción del modelo de competencias, tanto en el esquema de formación docente, como en la formación de los estudiantes de las distintas licenciaturas. Los docentes consideran que no se dispone de la infraestructura apropiada o de las condiciones para asegurar el proceso de transformación de la enseñanza en las aulas; un factor de resistencia ha consistido en la diversificación de roles y carga académica, que trastocó su situación laboral. Concluimos el panorama encontrado citando a Fullan (2002:13): “si algo sabemos es que el cambio no puede ser impuesto”.

Referencias

- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga, A. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 5, cap. 2, p.p. 63-123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, A., Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (2009). *Los modelos educativos y curriculares frente a la realidad institucional*. Simposio presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 1-14, <http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 653-677.