



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Programa de Doctorat en Educació



**ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA
INNOVACIÓN CURRICULAR.
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ**

Galia Fernanda Meneses Riquelme

Tesis dirigida por: Marina Tomàs- Folch

Bellaterra, 2017



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Programa de Doctorat en Educació

TESIS DOCTORAL

ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA INNOVACIÓN
CURRICULAR.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

Nombre y firma del doctorando

Nombre y firma del director

Sra. Galia Meneses Riquelme

Dra. Marina Tomàs- Folch

Bellaterra, 2017

Dra. Marina Tomàs - Folch, professora del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FAIG CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada, sota la direcció de la signant, per la Llicenciada Galia Fernanda Meneses Riquelme, amb el títol ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA INNOVACIÓN CURRICULAR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per a la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per l'obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació

Bellaterra, 22 de septiembre de 2017

Signat: Marina Tomàs-Folch

DEDICADO

A mi esposo Raúl, por su amor, paciencia, apoyo y sacrificio para que yo pudiera lograr mi desafío profesional.

A mis hijos Ricardo, Francisco e hijas Fernanda y Galita, por su amor, paciencia, comprensión. Por sus besos y abrazos que me daban fuerza para seguir avanzando en los momentos y horas interminables de estudio y trabajo.

A mi nieto amado Arthur, por su ternura y especial sonrisa que me fortalecían. Gracias por esperarme y tener paciencia en aquellos momentos en que no pude estar contigo.

A mis padres Eduardo y Zoila por su amor eterno y por enseñarme que no hay nada imposible si se coloca el esfuerzo, la perseverancia y dedicación.

A Mirian y Danielle gracias por el cariño, paciencia y apoyo.

A Vanessa, quien me ha ayudado en estos años en el cuidado de mi hogar e hijas.

A mis hermanos y familia en general por su ayuda, reconocimiento y paciencia.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su espíritu de amor y protección

A la Universidad de Tarapacá por darme la oportunidad de investigar en su destacada casa de estudios.

A todos los profesores y directivos de la Universidad de Tarapacá que participaron de esta investigación, mi gratitud infinita.

A mi tutora Dra. Marina Tomas – Folch de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, por su apoyo incondicional, conocimiento y orientación a lo largo de toda mi investigación.

Al Dr. Diego Castro Ceacero, de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, por su sonrisa e incondicional apoyo personal y profesional.

Al Dr. Joaquín Gairín Sallan, Decano de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, por darme la oportunidad de embarcarme en el desafío del doctorado.

A Paula Fernández -Dávila Jara quien me enseñó sobre los análisis estadísticos y me abrió las puertas a un mundo que me era desconocido.

Al Dr. David Rodríguez Gómez, de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, por sus ideas y recomendaciones.

Al Dr. Justo Gallardo Olcay, Director de Docencia de la Universidad de Tarapacá por su apoyo, orientación y confianza.

A Liliana Hernández Villaseca, Directora del Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia, Universidad de Tarapacá por creer en mis desafíos y apoyarme durante todos estos años de estudios.

A todos mis compañeros del Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia por su cariño y apoyo permanente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
Planteamiento del problema	19
Preguntas de investigación	22
Objetivo general:	23
Objetivos específicos:.....	23
Relevancia del estudio	25
I MARCO REFERENCIAL	27
Capítulo 1. La Educación Superior	28
1.1. Concepto y origen.....	29
1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior	32
1.3. El Espacio Iberoamericano de Educación Superior	36
1.4. Colaboración de la Unión Europea con América Latina y el Caribe (UE-ALC)	39
1.5. La Educación Superior en Chile	41
1.5.1. El impacto del Acuerdo de Bolonia en el Sistema de Educación Superior en Chile	47
1.5.2. Los Sistemas de Créditos transferibles en la Educación Superior Chilena	49
Capítulo 2. La Universidad de Tarapacá	51
2.1. Antecedentes generales.....	52
2.2. Su modelo educativo	54
2.3. El Modelo Educativo y la Innovación curricular en la Universidad de Tarapacá.....	55
2.3.1. Los Planes de Estudio en la Universidad de Tarapacá	58
2.4. Modelo para la innovación curricular en la Universidad de Tarapacá	61
2.5. Principales componentes de la innovación curricular en la Universidad de Tarapacá. 63	
2.5.1. Elaboración del perfil de egreso	63

2.5.2. El propósito formativo del plan de estudio.....	65
2.5.3. El diseño de matriz de competencias.....	66
2.5.4. Elaboración de la malla curricular en la Universidad de Tarapacá.....	67
2.5.5. Competencias Genéricas Transversales del Modelo Educativo Universidad de Tarapacá.....	68
2.5.6. Diseño del programa de asignatura (syllabus).....	70
2.5.7. Los resultados de aprendizaje en los programas de asignatura.....	71
2.5.8. Metodologías para el desarrollo de las competencias y su evaluación.....	71
2.5.9. El Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCTCHILE) en la Universidad de Tarapacá.....	72
2.6. Resultados del proceso de Innovación curricular en la UTA.....	73
Capítulo 3. El profesorado de la Universidad de Tarapacá.....	76
3.1. La situación contractual.....	77
3.2. El grado académico y su desempeño.....	78
3.3. El perfeccionamiento académico.....	80
II. MARCO TEÓRICO.....	83
Capítulo 4. La innovación educativa.....	84
4.1. Concepto.....	85
4.2. Fases de la innovación.....	89
4.3. Niveles de la Innovación.....	91
4.4. Ámbitos de la Innovación.....	93
4.5. La Innovación educativa y las nuevas tecnologías.....	93
4.6. Condiciones para la innovación.....	95
Capítulo 5. La innovación curricular en la educación superior.....	102
5.1. El nuevo enfoque de la Innovación en Educación Superior.....	103
5.1.1 El cambio y mejora en las instituciones universitarias.....	109

Capítulo 6. El profesorado universitario	118
6.1. Perfil	119
6.2. Las competencias del profesorado universitario	124
6.3. El profesorado universitario: demandas actuales y necesidades propias	129
Capítulo 7. Las actitudes	134
7.1 Importancia de las actitudes.	136
7.2. Concepto de actitud a lo largo de la historia.	136
Capítulo 8. Características de las actitudes	143
8.1. Principales características de las actitudes	144
8.2. Funciones de las actitudes	146
8.3. La estructura de las actitudes	149
8.4. La actitud y sus respuestas evaluativas en torno a sus componentes	152
8.4.1. Actitudes basadas en información cognitiva	152
8.4.2. Actitudes basadas en la información afectiva.....	155
8.5. Las actitudes y su relación con los valores- comportamiento	157
8.6. La medición de las Actitudes.....	158
8.7. La resistencia al cambio	162
8.7.1. Las resistencias ante el cambio: factores que determinan las actitudes del docente.....	166
III. MARCO METODOLÓGICO	174
Capítulo 9. Diseño y justificación metodológica del estudio de campo	175
9.1. Introducción:.....	176
9.2. Tipo de estudio: El enfoque Mixto	176
9.2.1. El enfoque Cuantitativo	179
9.2.2 El enfoque Cualitativo	180
9.3. Diseño de investigación: no experimental, transversal - descriptivo	181

9.4 Técnicas de recopilación de la información	182
9.5. Diseño de la muestra de la población objetivo	183
9.6. Triangulación de los instrumentos.....	183
Capítulo 10. Desarrollo del estudio de campo parte cuantitativa del estudio	187
10.1. Determinación de las variables de investigación.....	188
10.2. Construcción y validación del cuestionario correspondiente al enfoque cuantitativo del estudio.	190
10.2.1. Etapas de Construcción del Cuestionario	191
10.2.1.1. Preparación de listado de frases.....	191
10.2.1.1.1. Validación por juicio de expertos	197
10.2.1.1.2. La confiabilidad del cuestionario	203
10.2.1.1.3. Tratamiento y análisis psicométrico del instrumento	203
10.2.1.1.4. Desarrollo del Cuestionario	210
Capítulo 11. Resultados de la aplicación del cuestionario	212
I. Datos sociodemográficos	213
II. Estadísticos descriptivos	216
Capítulo 12. Desarrollo del estudio de campo parte cualitativa del estudio	240
12.1. La entrevista	241
12.1.1. Preparación de la Entrevista	241
12.1.2. Desarrollo de la Entrevista	242
12.1.3 Tratamiento de la información recopilada en la entrevista.....	242
12.2. El Grupo Focal.....	243
12.2.1. Preparación del grupo focal.....	243
12.2.2. Desarrollo del Grupo Focal	244
12.2.3 Tratamiento de la información recopilada del grupo focal.....	244
Capítulo 13. Resultados las entrevistas y grupo focal	245
13.1. Introducción.....	246

13.2. Política.....	249
13.2.a. Política macro y micro.....	251
13.2.b. Política universitaria.....	251
13.2.c. Docencia universitaria. Desafíos.....	254
13.2. c.1. Desafíos materiales.....	256
13.2. c.2. Desafíos relacionados con los procesos.....	257
13.2. c.2.a. Burocracia.....	257
13.2. c.2.b. Docencia universitaria versus investigación.....	259
13.2. c.3. Número de alumnos.....	261
13.3 Condiciones entre la política universitaria y la innovación.....	264
13.3. a. Falta de integración entre las disciplinas.....	264
13.3. b. Falta de incentivos.....	265
13.3. c. Falta de información.....	266
13.4. Innovación.....	268
13.4. a. Innovación. Definición.....	269
13.4. a.1. Innovación. Propósitos.....	271
13.4. a.2. Innovación. Valoración negativa.....	272
13.4. a.2.1. Innovación. Valoración negativa – Atribución externa.....	273
13.4. a.3. Innovación. Valoración positiva.....	273
13.4. a.3.1. Innovación. Valoración positiva – Compromiso.....	276
13.4. a.4. Innovación. Edad.....	277
13.4.b. Innovación. Desafíos.....	279
13.4. b.1. Innovación. Desafíos – Lento.....	280
13.4. b.2. Innovación. Desafíos – Falta de confianza.....	281
13.4. b.3. Innovación. Desafíos – Falta de compromiso.....	282
13.4. b.4. Innovación. Desafíos – Idoneidad.....	283
13.4. b.5. Innovación. Desafíos – Falta de cultura grupal.....	283

13.4. b.6. Innovación. Desafíos – Involucramiento.....	285
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	286
Prospectiva.....	294
Limitaciones	295
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	296
Capítulo 14. Anexos	320
Matriz de equivalencia.....	320
Cauestionario final.....	320
Entrevista	320
Consentimiento.....	320
Constancia aprobación.....	320
Consentimiento informado	320

INDICE DE TABLAS, GRÁFICAS Y FIGURAS

TABLAS

<u>Tabla N° 1. Resumen Decretos y Resoluciones</u>	
<u>Exentas para el proceso de Innovación Curricular</u>	20
<u>Tabla N°2. Matriz. Núcleo de la investigación</u>	24
<u>Tabla N°3. Espacio iberoamericano del conocimiento</u>	38
<u>Tabla N°4. Programas Espacio Común de Enseñanza Superior</u>	40
<u>Tabla N°5 Chile: distribución de la matrícula total por áreas del conocimiento (2008-2012)</u>	44
<u>Tabla N° 6 Estructura curricular de la Educación Superior en Chile</u>	48
<u>Tabla N° 7 Criterios para el diseño de la estructura curricular</u>	69
<u>Tabla N°9 N° de académicos, según tipo de jornada. Universidad de Tarapacá</u>	77
<u>Tabla N°10 Jerarquización Académica Universidad de Tarapacá</u>	78
<u>Tabla N°11 Número personal académico (tipo de jornada según grado, global UTA</u>	79
<u>Tabla N°12 Mecanismos de perfeccionamiento académico, Universidad de Tarapacá</u>	81
<u>Tabla N°13 Becas de apoyo institucional, Universidad de Tarapacá</u>	82
<u>Tabla N°14 Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora</u>	88
<u>Tabla N°15 Niveles de la innovación</u>	92
<u>Tabla N° 16 Casos de países con innovación</u>	108
<u>Tabla N° 17 Tabla 16. Escala de Thurstone de Roles Sexuales</u>	159
<u>Tabla N° 18 Escala Likert</u>	161
<u>Tabla N°19. Escala acumulativa de Guttman</u>	162
<u>Tabla N° 20 Fuentes de resistencias al cambio</u>	164
<u>Tabla N° 21 Alternativa de método mixto</u>	178
<u>Tabla N° 22 Comparaciones de enfoques</u>	181

<u>Tabla N° 23 Distribución de ítems en la escala</u>	192
<u>Tabla N° 24 Clasificación de los ítems</u>	193
<u>Tabla N° 25 Matriz de información</u>	194
<u>Tabla N° 26 Matriz de información</u>	195
<u>Tabla N° 27 Matriz de información</u>	196
<u>Tabla N° 28 Matriz de información</u>	199
<u>Tabla N° 29 Resultados validación de la claridad de los ítems</u>	200
<u>Tabla N° 30 Resultados validación de la pertenencia de los ítems</u>	201
<u>Tabla N° 31 Resultados validación de la relevancia de los ítems</u>	202
<u>Tabla N° 32 Porcentajes de varianza explicada</u>	204
<u>Tabla N° 33 Prueba de KMO y Bartlett</u>	205
<u>Tabla N° 34 Porcentajes de varianza explicada</u>	206
<u>Tabla N° 35 Matriz componentes rotado</u>	207
<u>Tabla N° 36 Matriz componentes rotado</u>	208
<u>Tabla N° 37 Varianza total explicada</u>	209
<u>Tabla N° 38 Estadística de fiabilidad</u>	210
<u>Tabla N° 39 Sedes Universitarias</u>	213
<u>Tabla N° 40 Género</u>	214
<u>Tabla N° 41 Titulación académica</u>	215
<u>Tabla N° 42 Tipo de contratación</u>	216
<u>Tabla N° 43 Edad- Años de experiencia laboral</u>	217
<u>Tabla N° 44 Dimensión de las variables en estudio</u>	218
<u>Tabla N° 45. Componentes afectivos de la actitud</u>	218
<u>Tabla N° 46. Componentes cognitivos de la actitud</u>	219
<u>Tabla N° 46. Componentes afectivos y cognitivos de la actitud</u>	220

GRÁFICAS

<u>Gráfica N°1 Proceso de Innovación Curricular entre los años 2012-2014</u>	21
<u>Gráfica N°2 Matrícula de pregrado por institución: 1983-2009</u>	43
<u>Gráfica N°3 Avance Rediseño Curricular (1 era etapa de la innovación)</u>	74
<u>Gráfica N°4 Resultados del ítem 1</u>	220
<u>Gráfica N°5 Resultados del ítem</u>	221
<u>Gráfica N°6 Resultados del ítem 3</u>	222
<u>Gráfica N°7 Resultados del ítem 4</u>	223
<u>Gráfica N°8 Resultados del ítem 5</u>	224
<u>Gráfica N°9 Resultados del ítem 6</u>	225
<u>Gráfica N°10 Resultados del ítem 7</u>	226
<u>Gráfica N°11 Resultados del ítem 8</u>	227
<u>Gráfica N°12 Resultados del ítem 9</u>	228
<u>Gráfica N°13 Resultados del ítem 10</u>	229
<u>Gráfica N°14 Resultados del ítem 11</u>	230
<u>Gráfica N°15 Resultados del ítem 12</u>	231
<u>Gráfica N°16 Resultados del ítem 13</u>	232
<u>Gráfica N°17 Resultados del ítem 14</u>	233
<u>Gráfica N°18 Resultados del ítem 15</u>	234
<u>Gráfica N°19 Resultados del ítem 16</u>	235
<u>Gráfica N°20 Resultados del ítem 17</u>	236
<u>Gráfica N°21 Resultados del ítem 18</u>	237
<u>Gráfica N°22 Resultados del ítem 19</u>	238
<u>Gráfica N°23 Resultados del ítem 20</u>	239

FIGURAS

<u>Figura N°1 Modelo Educativo Universidad de Tarapacá.....</u>	55
<u>Figura N° 2 Modelo Operativo etapas de la innovación curricular.....</u>	63
<u>Figura N° 3 La competencia.....</u>	66
<u>Figura N° 4 Proceso enseñanza- aprendizaje y las competencias.....</u>	67
<u>Figura N°5 Formación centrada en el aprendizaje.....</u>	70
<u>Figura N°6 Orientaciones para la estimación del crédito transferible en la UTA.....</u>	73
<u>Figura N°7 Ámbitos de la innovación.....</u>	93
<u>Figura N°8 La enseñanza efectiva para transformar la profesión docente.....</u>	101
<u>Figura N°9 Variables proceso de innovación curricular.....</u>	106
<u>Figura N°10 Estadios relativos al papel de las organizaciones (Gairín1999).....</u>	111
<u>Figura N°11 Redefinición del nuevo rol del profesor.....</u>	128
<u>Figura N°12 Componentes de la actitud de Eagly y Chaiken (1997).....</u>	150
<u>Figura N°13 Redefinición del nuevo rol del profesor.....</u>	163
<u>Figura N°14 Procedimiento Concurrente.....</u>	179
<u>Figura N°15 Triangulación de Instrumentos y Técnicas.....</u>	184
<u>Figura N°16 Triangulación por Métodos de Análisis.....</u>	186
<u>Figura N°17 Diagrama 1: Modelo resumen del análisis cuantitativo.....</u>	248
<u>Figura N°18 Diagrama 2 Política universitaria.....</u>	250
<u>Figura N°19 Diagrama 3 Docencia universitaria. Desafíos.....</u>	254
<u>Figura N°20 Diagrama 4 Docencia universitaria. Desafíos.....</u>	263
<u>Figura N°21 Diagrama 5 Innovación curricular.....</u>	269
<u>Figura N°22 Diagrama 6 Definición y descripción de la Innovación curricular.....</u>	269
<u>Figura N°25 Diagrama 7 Desafíos de la Innovación curricular.....</u>	279

INTRODUCCIÓN

El actual contexto social se ha caracterizado por ser una época de transformaciones radicales, produciendo una sociedad mundial cada vez más compleja y diversa. En su dinámica, el proceso de cambio ha afectado de manera global a todos los niveles del sistema con paradigmas educativos que se concretizan en nuevas formas de enseñanza a través de Planes y Programas actualizados. Desde los inicios de la Reforma Curricular Chilena (1990), el propósito central ha sido el estudiante, su aprendizaje, y el docente, considerado como un agente fundamental de cambio.

En este contexto, la educación superior chilena no ha estado ajena a estos cambios, la que ha tenido que enfrentar nuevos desafíos para posicionarse en la actual sociedad del conocimiento, cuyo principal propósito es el desarrollo de la investigación, la innovación y la formación del capital humano. En este sentido, las universidades han tenido que redefinir su rol académico y social a la luz de los nuevos requerimientos para la formación de “(...) nuevos contingentes de jóvenes que acceden y exigen una educación de calidad, y de una América Latina que debe ser más asertiva en su rol para el beneficio de todos sus pueblos” (Consejo de Rectores de Chile, 2012, p. 23).

En el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), referido a la calidad de la educación superior en Chile, se asevera que, “El equipo revisor quedó sorprendido con el progreso reciente, especialmente con la exitosa introducción y consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad completo y basado en la revisión hecha por pares” (OCDE, 2009, p. 29). No obstante, la OCDE (2009) alude a temas que no han sido resueltos, específicamente cuando los estudiantes de la educación superior chilena manifiestan que la enseñanza que desarrolla el personal académico es anticuada y desactualizada, tanto en los métodos como en las estrategias de enseñanza.

Queda de manifiesto que la calidad de la formación impartida por las universidades públicas del país ha sido reconocida internacionalmente, pero también es cierto que, debido a la velocidad con que se generan los conocimientos, resulta difícil de transmitir a través de la práctica tradicional de enseñanza, siendo imposible que estos se puedan desarrollar a lo largo de la carrera. Esta situación ha obligado a las universidades a replantear el currículo a través

de una enseñanza basada en el aprendizaje de los estudiantes, procurando estrategias de enseñanza – aprendizaje que favorezcan aprendizajes profundos y pertinentes que compensen las deficiencias y aseguren la calidad y equidad en la formación.

Sin embargo, el proceso de innovación curricular no necesariamente se debe circunscribir al cumplimiento de un diseño que responda con los requerimientos institucionales, más bien, la innovación curricular requiere además de la implicación y compromiso del profesorado para que se puedan provocar los cambios y mejora del proceso formativo del cual forman parte. En este sentido, es preciso conocer las actitudes del profesorado para darnos cuenta si realmente están comprometidos con el cambio, porque las actitudes son una tendencia evaluativa que implican una serie de reacciones observables que se asocian con los valores, creencias y afectos, es decir, son estados internos que actúan como mediadores entre las respuestas de la persona y su exposición a los estímulos del ambiente social. En este contexto, son los comportamientos que un profesor “conforma a lo largo de su paso por una o diversas instituciones universitarias, regulada por las características educativas del contexto y los conocimientos y experiencias personales y profesionales previas” (Feixas, en Castro, 2010, p.5).

De allí que el propósito de la investigación es determinar las actitudes del profesorado ante la innovación curricular. Para ello es necesario analizar la apreciación que tiene el profesorado acerca de su disposición ante el proceso de innovación curricular, conocer el grado de valoración que tienen los profesores y directivos con relación a cómo se está desarrollando el proceso e indagar acerca de sus ideas, conocimientos y creencias con relación a la innovación curricular que se está realizando en la institución. A partir de esto, se determinarán sus actitudes de manera que sea posible interpretar su postura, situándolos en su dimensión cultural y contextual, es decir, en su organización particular donde albergan sus valores, creencias, y sentimientos.

Por otra parte, el estudio se sustentará en los referentes teóricos sobre el cambio, los elementos que configuran el proceso de innovación curricular en el contexto universitario, el profesorado universitario y las teorías de las actitudes, de los cuales emanan las dimensiones que se establecen para el estudio, que corresponden a la disposición ante la innovación curricular, el cambio en la institución, estructura y funcionamiento, y el profesor como agente curricular de cambio.

Metodológicamente el trabajo de investigación se abordará desde un enfoque mixto, con un tipo de estudio descriptivo-transversal y diseño de investigación de campo que utilizará en una primera etapa un cuestionario formado por preguntas cerradas en escala de Lickert, que será validado por juicio de experto, y su confiabilidad mediante la obtención del alfa de Cronbach. En una segunda etapa se desarrollarán entrevistas y grupo focal como parte del estudio cualitativo. En el procesamiento de los datos se utilizará el paquete estadístico SPSS versión 22, para los análisis estadísticos descriptivos y estructura factorial, y el software Atlas ti para los análisis cualitativos.

El presente estudio se realizará en la Universidad de Tarapacá, ubicada en el extremo norte de Chile, institución estatal que tiene dos sedes; su casa central en la ciudad de Arica y la sede Esmeralda en la ciudad de Iquique. Los participantes en la investigación son profesores universitarios y directivos de todas las facultades y escuelas.

Planteamiento del problema

La Universidad de Tarapacá, consciente de que sus estudiantes deben ser potenciados de manera integral, ha iniciado procesos de Innovación Curricular en todas las carreras con apoyo del Ministerio de Educación, a través de un Modelo Educativo que orienta tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el trabajo docente. En este sentido, la renovación de Planes de Estudio viene a responder a la necesidad de orientar el currículum hacia un enfoque en el aprendizaje que se inicia en el año 2012, a través del Decreto Exento N° 653, referido a incorporar un diseño por competencias en carreras que otorgan títulos profesionales y grados de licenciado. Posteriormente, en el año 2013, se incorpora la Resolución Exenta N° 241, la cual establece la revisión, adecuación y actualización de planes y programas de estudio vigentes de pregrado. El proceso señalado debía considerar: el modelo educativo, una estructura curricular que privilegiara la formación continua, estar centrado en el aprendizaje; salidas intermedias, la incorporación de dimensiones cognitivas, sociales, procedimentales y éticas que permitan a los profesionales responder con éxito a los requerimientos del medio, tener mayores grados de flexibilidad, menor sobre-especialización, considerar una educación integral y, por último, la abreviación de contenidos, los cuales deben estar articulados con las exigencias del mundo laboral. Por otra

parte, ese mismo año se aprueba el sistema de créditos transferibles (Resolución Exenta N° 353), que modifica la actual asignación de tiempo estipulado en horas pedagógicas contempladas en los planes de estudio de las carreras de pre y post grado.

A partir de una serie de resoluciones emanadas por Vicerrectoría Académica, hasta la fecha se han incorporado otras que, por un lado, han aplazado los tiempos para el proceso de revisión, adecuación y actualización curricular, y por otro, la implementación del sistema de créditos académicos transferibles. Durante el año 2014 aparece el Decreto N° 555, el cual deja sin efecto el Decreto Exento N° 653 del año 2012, referido al diseño de planes de estudio por competencias. Posteriormente en el año 2015 emana la resolución exenta N° 00.98 que orienta acerca de la presentación de planes y programas de estudio con un enfoque basado en resultados de aprendizaje, con demostración de competencias y por otra parte otro diseño con enfoque basado por competencias.

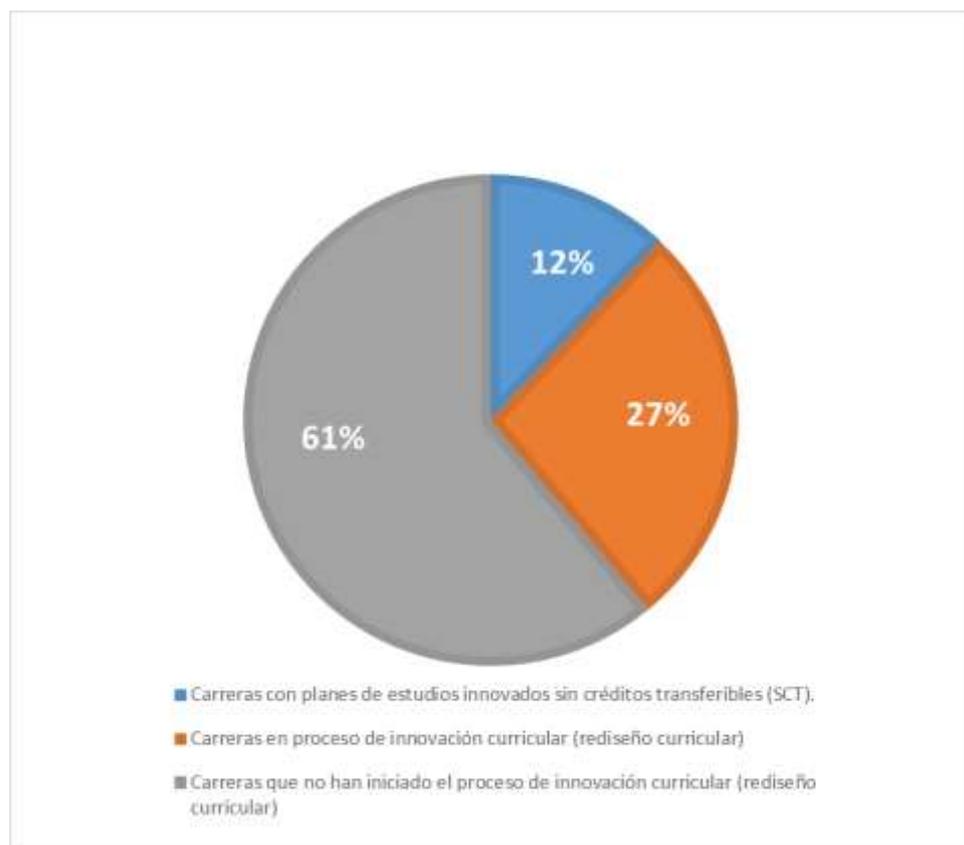
Tabla 1. Resumen Decretos y Resoluciones Exentas para el proceso de Innovación Curricular

JULIO / 2012	Oficializa el formulario de presentación de planes de estudio por competencias en carreras que otorgan título profesional y grado de licenciado.
ABRIL / 2013	Oficializa proceso y normativa de revisión, adecuación y actualización de todos los planes de programas de estudios de las carreras de pregrado
ABRIL / 2013	Se modifica la actual asignación de dedicación de tiempo estipulado en horas pedagógicas para las asignaturas y remplácese por el Sistema de Créditos Transferibles (SCT –CHILE).
NOVIEMBRE/ 2013	Se extiende el plazo para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudios de las carreras de pregrado vigentes
MARZO / 2014	Se extiende el plazo para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudios de las carreras de pregrado vigentes.
ABRIL / 2014	Modifica decreto exento que aprueba el sistema de créditos transferibles reemplazando el punto 2 de la parte resolutive del decreto.
JUNIO / 2014	Se deja sin efecto el decreto que aprueba la presentación de proyectos de carreras y programas académicos por competencias.
ENERO / 2015	Resolución exenta N° 00.98 para presentación de planes y programas basado en resultados de aprendizaje con demostración de competencias o en basado por competencias.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con información obtenida del Centro de Innovación y desarrollo de la Docencia, Universidad de Tarapacá.

Otro punto importante a tratar es que, para orientar y acompañar el proceso de innovación curricular, a partir del año 2014 la Universidad de Tarapacá contrata profesionales para el área curricular, quienes comenzaron a asesorar a las carreras de Antropología, Historia y Geografía, Trabajo Social y Psicología. Todas estas eran parte del Convenio de desempeño de Historia, las Artes y Ciencias Sociales (HACS). Además, en este proceso estaban las 10 carreras de pedagogía incorporadas en el proyecto de Formación Inicial de profesores (FIP). Por otra parte, en ese momento, el proceso de innovación curricular presentaba una serie de particularidades en sus avances: 17 carreras que no iniciaban su proceso, 12 que estaban en avance donde estaban incluidas, antes mencionadas, y otras que habían demostrado interés en hacerlo; 5 se encontraban estancadas en su avance y 5 que están renovadas, pero sin implementación del sistema de créditos transferibles.

Gráfica 1. Proceso de Innovación Curricular entre los años 2012-2014



Fuente: Elaboración propia de acuerdo con información obtenida del Centro de Innovación y desarrollo de la Docencia, Universidad de Tarapacá.

Paralelamente con lo señalado, una de las políticas institucionales ha sido el perfeccionamiento en docencia universitaria, realizándose una serie de convocatorias en temas relacionados con el sistema de crédito transferibles, asesoramientos a carreras prioritarias en convenios de desempeño, cursos de diplomados y máster en docencia universitaria.

Por lo tanto, ya han transcurrido más de dos años de iniciado el proceso de innovación curricular y las evidencias gráficas demuestran el bajo porcentaje de carreras con planes de estudio renovados y con una gran cantidad de decretos y resoluciones exentas en un tiempo muy corto, lo que ha llevado a una confusión en torno a lo que se debe hacer para el diseño curricular de los planes de estudio. Por otra parte, la labor de los profesionales que trabajan como asesores curriculares en las distintas carreras de la institución no ha sido fácil, esto en relación con el clima de incertidumbre y poca claridad sobre el proceso de innovación curricular.

En ese contexto, se ha constatado que, si bien las variables externas son relevantes, para que la innovación provoque un cambio y mejora constante es relevante la disposición y opción personal que posee el profesorado con relación a los problemas, desafíos, y demandas de cambio que es necesario abordar y describir con precisión.

Preguntas de investigación

Siendo las actitudes del profesorado y el proceso de innovación curricular las variables en estudio, las técnicas e instrumentos de investigación que se emplean se centran en ambas para responder las siguientes preguntas:

¿Cuál es la disposición del profesorado ante el cambio que implica el proceso de innovación curricular?

¿Cuáles son las apreciaciones del profesorado, en términos de los conocimientos, ideas y creencias que poseen acerca del proceso de innovación curricular?

¿Qué grado de valoración posee el profesorado del proceso de innovación curricular que se desarrolla en la Universidad?

Objetivo general:

Determinar las actitudes del profesorado, a través de las apreciaciones que estos poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está llevando a cabo en las carreras de pregrado de la Universidad de Tarapacá.

Objetivos específicos:

1. Analizar la apreciación de los profesores respecto de la disposición al cambio que implica todo proceso de innovación curricular.
2. Conocer el grado de valoración que tienen los profesores con relación a cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular.
3. Indagar acerca de las ideas, conocimientos y creencias que los profesores poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está realizando en la Universidad de Tarapacá.

En la matriz se presenta, como núcleo de información y orientación para la relación entre las preguntas de investigación, los objetivos específicos, las dimensiones del estudio y las técnicas e instrumentos a utilizar, en concordancia con los objetivos planteados.

Tabla N°2. Matriz núcleo de investigación

OBJETIVO GENERAL		OBJETIVO ESPECÍFICO 1	OBJETIVO ESPECÍFICO 2	OBJETIVO ESPECÍFICO 3
Determinar las actitudes del profesorado, a través de las apreciaciones que estos poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está llevando a cabo en las carreras de pregrado de la Universidad de Tarapacá.		Analizar la apreciación de los profesores respecto de la disposición al cambio que implica todo proceso de innovación curricular.	Conocer el grado de valoración que tienen los profesores y directivos con relación a cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular.	Indagar acerca de las ideas, conocimientos y creencias que los profesores poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está realizando en la Universidad de Tarapacá.
ASPECTOS DE ANÁLISIS		FUENTES DE INFORMACIÓN		
Instrumentos y técnicas				
Cuestionario		X	X	
Entrevistas			X	X
Grupo focal			X	
Protagonistas		Profesorado	Profesorado Directivos	Profesorado Directivos
Dimensiones del estudio	Disposición ante la innovación curricular.	X		
	Cambio en la institución, estructura y funcionamiento.		X	
	El profesor como agente curricular de cambio.		X	X

Fuente: elaboración propia

Relevancia del estudio

Es importante notar que el proceso de innovación curricular en la Educación Superior Chilena se inicia en el año 2011, por lo tanto, las investigaciones acerca de las actitudes del profesorado e innovación curricular es exigua. Por otra parte, el Honorable Consejo de Rectores de Chile, alude que el tema del desarrollo docente para la mejora de la enseñanza a nivel universitario es incipiente y los esfuerzos para evaluar sistemáticamente su impacto aún son limitados. Por lo tanto, llevar a cabo estudios relacionados con el tema es meritorio, ya que estos pueden aportar un nuevo conocimiento y explicar el fenómeno donde se revelan algunas resistencias, estados de incertidumbres y escenarios heterogéneos.

En este marco, la Universidad de Tarapacá ha iniciado desde el año 2012 un proceso de innovación curricular que considera al profesorado en su modelo educativo como un agente mediador del aprendizaje y el que ha de tener la misión de implementar el currículo en el aula, lo que implica una serie de actuaciones que debe desarrollar en lo profesional y disciplinar. No obstante, las investigaciones acerca del profesorado universitario chileno respecto de la innovación curricular son novedosas, estudios que, si bien son un aporte significativo, tanto para la mejora del proceso de innovación curricular y el aseguramiento de la calidad en las instituciones universitarias, no consideran las actitudes, ni los procesos internos del profesorado, quienes son la base de la innovación. En este sentido, un proceso de cambio:

No es algo estático, ni replicable, sino que es un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas en las que existen relaciones dinámicas y transformadoras, que a su vez no es posible desarrollarla linealmente porque depende del contexto idiosincrático (Tejada, 1995, p.21).

Por esta razón, es que es relevante conocer las actitudes del profesorado de la Universidad de Tarapacá en su contexto particular, sobre sus valoraciones en cuanto a su disposición ante el cambio curricular, en cómo piensa y siente que la institución ha organizado y gestionado el cambio, y si realmente se siente y piensa que es un agente transformador en el aula, tanto en lo profesional, como en lo disciplinar y personal.

Asimismo, en cuanto al actual proceso de transformación, el estudio proporcionará información relevante para que la institución adopte una política que oriente y focalice los esfuerzos con acciones de mejora que contemplen un mayor grado de implicación del profesorado para avanzar en la concreción del proceso de innovación curricular, porque no solo trasciende al interés exclusivo del profesorado, sino que ha de convertirse en un problema de interés institucional, por tratarse de procesos atingentes con las políticas educacionales de la Educación Superior Chilena.

I MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. Concepto y origen

Habría que remontarse en los tiempos antiguos en la ciudad de Alejandría, porque se considera que en ella se desarrolló la génesis de la universidad, principalmente por la destacada y famosa biblioteca que poseía. Posteriormente en el siglo XI, específicamente en las ciudades de Salerno, Bolonia y París, surgen las primeras profesiones como medicina, derecho y teología. Ambos orígenes, hoy se recuerdan como la cuna de la universidad, pues su éxito radicó en la aplicabilidad práctica del conocimiento (González, 2014).

El informe Robbins (1963) manifestaba que la educación superior ya no era considerada como un “síntoma de cultura o clase social, sino que centraba su atención en las manos de los futuros trabajadores, en el poder que éstos encierran y su estrecha relación con el crecimiento económico” (González, 2014, p.39).

Entendiendo que la universidad la constituyen los centros o instituciones de Educación Superior, su misión trasciende lo temporal, espacial y hecho social; su propósito medular, genuino, original e irrenunciable forma parte del presente y futuro; su razón nace desde su concepción, conduciendo las actuaciones con propósitos que se precisan, fundamentan y orientan en el tiempo y en el quehacer de toda comunidad universitaria.

La universidad ha tenido que responder a cada época histórica, desde el renacimiento: elitista, corporativista, y legitimador de un «estatus social, pasando por la revolución industrial con una mayor cobertura, diversificada, respondiente a las necesidades sociales y del mundo laboral, hasta la postmodernidad o sociedad de la información con una universidad basada en el conocimiento y en la información con representación en los procesos de innovación del sistema productivo y de relaciones en la vida social, que ha de transformar sus modos de organizar el aprendizaje y de generar y transmitir el conocimiento.

Es de vital importancia para una institución universitaria no ignorar su verdadera esencia, “la transformación del estudiante” (Harvey y Green, 1993). La enseñanza, en particular la

superior, tiene como fin último transformar al estudiante en dueño de su propio destino, por lo tanto, la eficacia en los procesos educativos logra esa meta y quienes están llamados a liderarlos son el profesorado. Es esencial que estos se involucren y sean agentes transformadores desempeñando su “rol protagónico” al alero de una institución que le asegure condiciones de certezas y no de incertidumbres.

La invitación que Freire (1969) hace a los agentes educativos, en su rol de líderes educativos, es que se transformen en agentes de cambio, que viven y producen en una comunidad educativa. Trabajan en su comunidad incrementando su sensibilidad y su criticidad para promover acciones significativas, no sólo para los individuos sino también para sus comunidades (Gairín, 2008, p.194).

La institución universitaria por excelencia, de acuerdo con Medina (2005), tiene como misión científica, cultural y humana orientar al estudiante para aprender a pensar y a ser un miembro activo y partícipe en la sociedad. Sin embargo, su función ha ido transformándose paulatinamente para adaptarse a las necesidades cambiantes de su entorno. No obstante, la Universidad tiene la función de contribuir a la organización, al mantenimiento y transformación para responder a los intereses, necesidades del sistema social y a su circunstancia histórica y cultural. El actual escenario exige una redefinición de la función de la educación superior a través de espacios más amplios y diversificados, proyectándose de una forma más activa y en concordancia con las transformaciones sociales y demandas de la actual sociedad del conocimiento.

En el contexto de la globalización, la educación superior desempeña un papel fundamental en la producción, difusión y asimilación del conocimiento para mejorar los ingresos y la competitividad de los países a nivel internacional; promoviendo su posición en el mercado internacional y las instituciones participando voluntariamente en una educación transfronteriza. Por ejemplo, se estima que el ingreso asegurado por los estudiantes extranjeros constituye más de un tercio del ingreso total de algunas universidades australianas. Los estudiantes están interesados en invertir en la educación transfronteriza, pues las recompensas de la inversión son muy atractivas. En otras palabras, los intereses de quienes demandan y de quienes ofrecen educación transfronteriza parecen coincidir.

La globalización ha elevado el nivel de las competencias profesionales exigidas en el mercado de trabajo, empero, el sistema superior en algunos países no ofrece un número estimado de profesionales altamente calificados. Como consecuencia, se ha incentivado la migración de trabajadores extranjeros con alto nivel de calificación. La educación transfronteriza se ha convertido en un medio importante de la globalización de la educación superior, complementaria a la globalización económica.

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (Conferencia Mundial de Educación Superior, 2009, p.2).

El rol de las universidades resulta fundamental en los procesos de transformación de los países, espacio donde se deben desarrollar capacidades en las personas, preparadas en sus saberes y haberes, pero también comprometidos socialmente con su país manejando la información requerida para tomar decisiones innovadoras, siendo críticos y demostrando la capacidad de interactuar y desenvolverse en diversos contextos laborales cambiantes y exigentes (Acosta *et al.*, 2015).

Con relación a la matrícula a nivel mundial en la educación superior, el sector público concentra un tercio del total mundial de estudiantes, cifra que en América Latina llega a un 50% (Acosta, 2015). Además, las instituciones públicas de educación superior generan proporciones elevadas de ingresos mediante el pago de derechos de escolaridad y actividades de servicios, incrementando así el privatismo del sector desde el interior. Otro elemento preocupante en la educación superior es la erosión o el estancamiento de las capacidades de investigación en diversos países en desarrollo. La creciente demanda por educación superior ha sido absorbida mayoritariamente por instituciones dedicadas únicamente a la enseñanza, en países en desarrollo con ambientes de trabajo limitados para los investigadores, donde los bajos salarios han favorecido a la «fuga de cerebros».

1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

Su génesis fue con el Tratado de Maastricht (1992), que declaraba sustituir la pluralidad de los pactos comunitarios existentes hasta aquella fecha por la idea de la Unión Europea. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se consolida en la Declaración de la Sorbona (1998), relevando el rol de las universidades en el desarrollo de la «dimensión cultural europea» y de la «Europa del conocimiento». Esto se extiende con las Declaraciones de Bolonia (1999).

Este proceso europeo, gracias a los logros extraordinarios de los últimos años, se ha convertido en una realidad cada vez más concreta y determinante en la vida de la Unión y de sus ciudadanos. Las perspectivas de ampliación y de intensificación de las relaciones con otros países europeos proporcionan a esa realidad unas dimensiones aún más amplias (...). La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el conocimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea (Declaración de Bolonia, 1999, p.1).

Un año más tarde, se reúnen los Ministros de Educación de 29 países concretizando una propuesta firmada en la Sorbona, la que contenía el firme propósito de aumentar la competitividad internacional de los Sistemas de Educación Superior Europeos, que se consolidaría en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior para la puesta en marcha del objetivo antes mencionado. El acuerdo se concretiza con seis acciones aludidas por Cárdenas (2015) y que debían llevar a cabo los Estados europeos, meta que consistía en la armonización de sus sistemas universitarios al año 2010:

- Adoptar un sistema de titulaciones «comprensible y comparable» para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, la introducción de un Suplemento europeo al título, entre otros mecanismos.
- Establecer un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales, respectivamente, de primer y segundo nivel. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación

apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo máster y/o doctorado.

- Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
- Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios con ella relacionados.
- Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
- Promover la dimensión europea de la educación superior y, en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios de formación y de investigación.

Posteriormente, en la Declaración de Praga (2001), se introdujeron líneas complementarias de actuación: el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida; el rol activo de las Universidades, de las Instituciones de Educación Superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia; y, finalmente, la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y acreditación.

En el año 2001, en Praga nuevamente, se realiza la Conferencia de Ministros de Educación, con un número de 33 países asistentes, lugar donde se entregó un balance de los avances obtenidos, determinándose tanto las líneas de actuación como los siguientes objetivos a lograr:

- El desarrollo del aprendizaje permanente.
- Implicación de las instituciones y los estudiantes de Educación Superior.
- La promoción del Espacio Europeo de Educación Superior como espacio atractivo.

Más adelante, en la Conferencia de Berlín (2003) con un total de 40 países, los Ministros de Educación participantes elaboraron informes para el proceso e implementación de las decisiones establecidas en los años anteriores, las que se detallan en:

- Desarrollo de la garantía de la calidad en los niveles institucional, nacional y europeo.
- Introducción del sistema de dos ciclos.
- Reconocimiento de títulos y periodos de estudio, incluida la emisión automática y gratuita del suplemento europeo al título para todos los titulados a partir de 2005.
- Declaración de un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación.

Es necesario señalar que en este encuentro se incorporaron siete países, estos últimos desfasados en términos de la armonización de sus sistemas educativos.

En Bergen (2005), es aprobada nuevamente, la incorporación de cinco nuevos países, instancia que sirve además para evaluar los avances del proyecto de la formación del EEES, y destinado a establecer los estándares y orientaciones que permitan garantizar la calidad del EEES y un marco de cualificaciones, siendo prioritarias las siguientes acciones para el año 2007:

- El esfuerzo de la dimensión social y eliminación de obstáculos a la movilidad.
- La introducción de los estándares y directrices de garantía de calidad conforme lo propuesto en el informe The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
- La elaboración de marcos nacionales de cualificaciones acordes con el marco de cualificaciones para el EEES.
- La promoción de itinerarios flexibles de formación en la Educación Superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento de aprendizajes previos.

En esta instancia, los ministros presentes se centraron en fijar los esfuerzos, tanto en la calidad de la educación como en los cursos impartidos. De igual manera, se incorporan cinco países y, obviamente, la brecha se amplía en los países más nuevos, los cuales les resultará

más difícil alcanzar la armonización plena de sus sistemas educativos en comparación con los países que comenzaron en el año 1999.

La creación de la primera entidad oficial del Proceso de Bolonia se consolida en Londres (2007), estableciéndose dos áreas elementales que correspondían a la dimensión social y global de la Educación Superior Europea.

Así, se firma un comunicado que aducía a:

- La creación del Registro Europeo de Garantía de la Calidad.
- Compromiso a la consecución para 2010 de los marcos nacional de cualificaciones compatibles con el marco de cualificaciones del EEES.
- Eliminar obstáculos para la movilidad y puesta en marcha de las estrategias nacionales a favor de la dimensión social.

En nueva Lovaina (2009) se revisan los logros obtenidos, determinándose las prioridades hasta el 2020:

- Cada país debe proponerse objetivos medibles con el propósito de ampliar la participación general y aumentar la de los colectivos sociales.
- En 2020 se debe alcanzar una cuota de por lo menos un 20% de titulados en el EEES, los que deberán haber estado un periodo de estudios y formación en el extranjero.
- Aprendizaje permanente y empleabilidad, propósito clave de la Educación Superior.
- Aprendizaje centrado en el estudiante como objetivo de la reforma curricular.

La armonización satisfactoria desarrollada por el Proceso de Bolonia, manifestada en la Conferencia de Ministros, en Viena (2010), no ha estado ajena a dificultades, sobre todo porque el proceso nace a través de los encuentros de ministros, acuerdos que fueron aplicados de diferentes maneras por los responsables de la educación en cada país, careciendo de legislaciones que establecieran cómo deberían haber sido las estructuras de las universidades europeas.

1.3. El Espacio Iberoamericano de Educación Superior

El Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA y la Red de Universidades, en el año 2007 comienzan a desarrollar una serie de investigaciones con relación a la educación superior en Iberoamérica. El primer informe recogía un conjunto de dieciséis estudios nacionales, determinándose un panorama global de la educación superior en la región. Posteriormente en el 2010 se da a conocer un segundo informe, específicamente relacionado con el rol de las Universidades y el desarrollo científico y tecnológico en Iberoamérica. En este apartado se presentan algunos antecedentes que corresponden al año 2011.

En la cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno, realizada en Salamanca, España en octubre de 2005, se acuerda avanzar en la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, cuya principal directriz es la transformación de la educación superior, vinculada con la investigación, el desarrollo y la innovación, requisito indispensable para el fomento de la productividad, elevar la calidad y el acceso a los bienes.

Desde la primera Cumbre, reunida el año 1991 (Declaración de Guadalajara), se profundizan en diversos aspectos esta voluntad política y trazan los contornos del espacio iberoamericano de educación superior, hasta la Declaración de Mar del Plata (2010), que insiste en los compromisos del aumento del acceso y calidad en todos los niveles; fortalecer la formación inicial docente; de la educación que reitera los compromisos referidos a la ampliación del acceso y calidad en todos los niveles educativos; el fortalecimiento de la formación docente inicial y continua y el resguardo de las condiciones laborales de los docentes; el fomento de la investigación científica, la innovación tecnológica, la promoción de la investigación científica e innovación tecnológica y el fortalecimiento de los espacios del conocimiento a nivel subregional, regional e internacional para la consolidación de los espacios del conocimiento a nivel subregional, regional e internacional, que apoye la cooperación interuniversitaria y movilidad académica.

Por otro lado, los rectores universitarios de Iberoamérica, reunidos en el II Encuentro Internacional de Universia, en Guadalajara (2010), máximos responsables de 1.029 universidades iberoamericanas, además la participación de 57 delegados de universidades de otros países y la presencia de altas representaciones institucionales y sociales, convinieron

medidas concretas de desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento en los ámbitos correspondientes:

- Un amplio y ambicioso programa de movilidad e intercambio estudiantil con reconocimiento de los estudios realizados.
- Un proceso de convergencia y reconocimiento de estudios y titulaciones para avanzar en la similitud de las estructuras educativas, mediante el establecimiento de algunos criterios comunes respecto de los contenidos, la carga de trabajo y las competencias profesionales de los diversos programas y títulos.
- Un sistema de evaluación y acreditación de la calidad para el establecimiento de mecanismos que fomenten la confianza mutua en que se ha de basar la homogeneidad entre instituciones y programas y que proporcionen garantías de calidad para desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Un programa para el impulso de las redes universitarias de investigación asociadas al desarrollo conjunto de proyectos, a la formación de profesores y doctores y a la transferencia del conocimiento.

El espacio iberoamericano del conocimiento posee dos grandes pilares que son el desarrollo tecnológico y la innovación, que se consolidan en iniciativas y programas establecidos en tres marcos diferentes.

Tabla 3. Espacio iberoamericano del conocimiento

LAS CUMBRES	COOPERACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA (PROYECTOS)	MARCOS DE ESQUEMAS DE INTEGRACIÓN
<p>Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) puesto en marcha en 1984 con el fin de establecer mecanismos de cooperación entre universidades, centros de I+D y empresas innovadoras.</p> <p>Programa de Becas MUTIS, surgidas de la Cumbre de Madrid de 1992, con el objetivo de potenciar la movilidad de estudiantes de tercer ciclo y docentes.</p> <p>Programa Iberoamericano de Movilidad (PIMA), orientado al intercambio multilateral de estudiantes de grado en la región y al reconocimiento de estudios.</p>	<p>Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACE).</p> <p>Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), organismo no gubernamental reconocido por la UNESCO.</p> <p>Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU) entre universidades privadas.</p> <p>Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), del Cono Sur.</p> <p>Consejo de Rectores para la Integración de la Subregión Centro-Oeste de Sudamérica (CRISCOS).</p> <p>Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).</p> <p>Organización Universitaria Interamericana (OUI), única organización que abarca a todo el continente americano.</p>	<p>Programa MERCOSUR EDUCATIVO, para reconocer mutuamente acreditaciones y títulos entre los países del Cono Sur.</p> <p>Convenio Andrés Bello, programa de becas y reconocimiento de títulos entre los países que lo integran.</p> <p>Programa de Intercambio Pablo Neruda, programa de movilidad académica de ámbito subregional y regional.</p>

Fuente: Adaptado de García (2015).

1.4. Colaboración de la Unión Europea con América Latina y el Caribe (UE-ALC)

Se concreta en Brasil, con la visita oficial del presidente francés François Mitterrand (1997), lugar donde se acuerda establecer reuniones periódicas con Jefes de Estado y Gobiernos de la Unión Europea y el MERCOSUR; más tarde, el Caribe ingresa, propuesta del entonces presidente de España José María Aznar. En la primera Cumbre birregional de Río (1999), en el proyecto de Asociación Estratégica Interregional, se establecen tres ejes: el diálogo político, la liberalización de los intercambios comerciales y los flujos de capitales y la cooperación en los ámbitos de la educación.

En la línea de la educación, en la Conferencia Ministerial en París (2000) sobre Enseñanza Superior, se acuerda la creación del Espacio Común de Enseñanza Superior UE-ALC, concretizándose acciones de índole prioritario, disposiciones que estaban acordes con las medidas asumidas para crear el Espacio Europeo de Educación Superior : promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; desplegar dispositivos que permitan el reconocimiento y la convalidación de periodos de estudios de acuerdo con la legislación vigente de los países; intercambiar experiencias de éxito referentes a la dirección, gestión y evaluación de los sistemas de enseñanza superior, estableciéndose así el propósito fundamental que consistía en la articulación entre formación, empleo y conocimiento científico.

Más tarde, en Madrid (2002), se inicia un proceso que hasta el día de hoy ha favorecido la cooperación en materias de educación y desarrollo, acciones relevantes que se traducen en los siguientes programas:

Tabla N° 4. Programas Espacio Común de Enseñanza Superior

<p>BECAS ALBAN</p> <p>(América Latina – Becas de Alto Nivel)</p>	<p>ERASMUS MUNDUS</p> <p>Programa de cooperación y movilidad en el ámbito de la enseñanza superior</p>	<p>PROGRAMA ALFA</p> <p>(América Latina Formación Académica)</p>
<p><u>Destinatarios:</u></p> <p>Becas de estudio a estudiantes, académicos y profesionales de dieciocho países de Latinoamérica.</p>	<p><u>Destinatarios:</u></p> <p>Becas para estudiantes, académicos, investigadores y profesionales europeos y de terceros países o territorios.</p> <p>Centros de enseñanza superior europeos y de determinados terceros países o territorios con vistas a una cooperación estructural</p>	<p><u>Destinatarios:</u></p> <p>Países pertenecientes a la Unión Europea y dieciocho países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.</p>
<p><u>Objetivo:</u></p> <p>Fortalecer la capacidad profesional e institucional de la educación superior en América Latina.</p> <p>Expandir el conocimiento de universidades, instituciones profesionales y centros de excelencia de la Unión Europea, para el beneficio de graduados universitarios y otros expertos, a fin de optimizar la formación a nivel de postgrado para contribuir al desarrollo económico, social, educativo y humano.</p>	<p><u>Objetivo:</u></p> <p>Fomentar la comprensión intercultural mediante la cooperación con terceros países del mundo entero y contribuir al desarrollo de éstos en el ámbito de la enseñanza superior.</p> <p>Facilitar la movilidad de estudiantes y académicos entre los socios europeos y de los terceros países en cuestión.</p>	<p><u>Objetivo:</u></p> <p>Mejorar la calidad y la accesibilidad a la Educación Superior en América Latina. Contribuir a la integración regional en América Latina promoviendo la creación de un área común de Educación Superior en la región y desarrollando sus sinergias con la Unión Europea.</p>

Fuente: Adaptado de García (2015).

1.5. La Educación Superior en Chile

A partir de la reforma universitaria, de 1967-1968, finaliza la que hasta ese momento correspondía a una educación superior de elite. Se inicia una nueva era: la de la modernización, expansión y masificación. Aunque se mantienen las mismas universidades tradicionales, éstas experimentan en su interior un relevante proceso de cambios (nuevas cátedras, carreras, unidades, departamentos, institutos y facultades) y la proliferación de nuevas sedes en las regiones, especialmente, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. Esto trajo consigo el incremento de matrícula, que aumentó desde 25.000 a 56.000, entre 1960 a 1967, elevándose aún más la cifra a 146.000 en el año 1973 (Brunner, 2015).

Principalmente, los estratos medios de la sociedad fueron los más beneficiados con la expansión de matrícula, jóvenes que tuvieron mayores posibilidades de acceder a la educación superior. Así, se forman comunidades con gobiernos institucionales que tienen la participación de académicos, estudiantes y funcionarios, pero además otras formas de organización surgen, los departamentos en vez de las cátedras, aumenta el número de académicos profesionales reemplazando a los catedráticos honorarios, así finalizan las oligarquías académicas, por ende, el antiguo régimen universitario.

En el ámbito académico- disciplinario, la nueva organización y estructura, que anteriormente se concentraba exclusivamente en la función docente de pregrado, se desplaza hacia la función de investigación, que silenciosamente ha comenzado a “instalarse y dando origen a una profesión académica moderna basada en personal altamente calificado y portador de una ideología organizacional que sostiene supremacía de la producción del conocimiento por sobre su mera transmisión” (Brunner, 2015, p.31).

Con el derrocamiento del gobierno del presidente Salvador Allende, se inicia la dictadura y la intervención y represión de las organizaciones universitarias, que la separa violentamente “del principio de autonomía, de la colegialidad y de la tradicional libertad de investigar, enseñar y aprender” (Brunner, 2015, p.38). Además, se produce un cambio estructural con el fin de las universidades emblemáticas en regiones, fusionándose las sedes para crear 14 nuevas universidades estatales. Se inicia, de este modo, un proceso de privatización,

abriendo las puertas a una diferenciación vertical de instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica).

La actual Educación Superior Chilena ha experimentado notables cambios en la última década, a través del Sistema de Aseguramiento de calidad, la generación de proyectos de innovación docente al interior de las instituciones y la creciente movilidad e intercambio internacional de académicos y estudiantes. La cobertura en matrícula se releva en primer lugar en los institutos profesionales, luego en los centros de formación técnica y, finalmente, en las universidades privadas sin aporte fiscal directo. Se aprecia una tendencia de consolidación de un sistema caracterizado por una participación significativa del sector privado en su matrícula total.

En el año 2010, por primera vez, la matrícula nueva de institutos profesionales y centros de formación técnica alcanza la misma magnitud que la universitaria (poco más de 150.000 nuevos alumnos en cada sector). Es relevante la creciente incorporación de sectores socioeconómicos más bajos, con el aumento de la participación de los dos primeros quintiles de ingreso, siendo la más alta en América Latina (Brunner, 2015), aunque indudablemente se mantienen las inequidades en el acceso a la educación superior que ha distinguido históricamente al sistema chileno.

Al año 2009, la cobertura del quintil de ingreso más alto es casi tres veces más alto que el quintil de ingreso más bajo. El acceso al sistema se eleva y es evidente en los sectores menos selectivos, principalmente, con un tipo de matrícula muy particular presente en instituciones de educación superior privada: masiva y con bajos requisitos de ingreso. Con relación al desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad, se asume una mayor autonomía institucional, con énfasis en el seguimiento de los resultados acompañado de un sistema de gestión de la información e indicadores.

Gráfica 2. Matrícula de pregrado por institución: 1983-2009



Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (MINEDUC, 2013).

La matrícula ha continuado en ascenso durante los últimos cinco años. Hay un total de 332.000 nuevos estudiantes, hasta alcanzar en 2102 un total de 1,13 millones. Se distingue un mayor incremento en las áreas de salud, tecnología, administración comercio; más distante se encuentra educación y el área de derecho descende.

Tabla 5. Chile: distribución de la matrícula total por áreas del conocimiento (2008-2012).

Área del Conocimiento 2012	2008	2009	2010	2011
Administración y Comercio 186.931	101.013	114.381	129.637	140.282
Agropecuaria 27.710	27.457	27.239	29.251	28.638
Arte y Arquitectura 55.044	48.826	49.947	54.937	55.181
Ciencias Básicas 16.121	11.706	12.183	12.293	14.085
Ciencias Sociales 117.113	114.482	122.860	135.490	144.345
Derecho 44.718	48.426	47.637	47.291	45.699
Educación 154.005	119.107	124.690	138.339	149.513
Humanidades 11.986	11.215	11.305	12.280	14.791
Salud 216.736	120.224	141.257	173.575	198.724
Tecnología 295.975	201.755	223.983	253.833	276.209
Sin área(99) 842	770	761	717	796

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (MINEDUC, 2013).

El establecimiento del programa de mejoramiento de la calidad de la educación superior (1997) ha tenido un rol preponderante en proyectos de innovación, en lo metodológico como curricular y en concordancia con los paradigmas en el ámbito educacional. Complementariamente, se formaliza un sistema de seguimiento de la calidad, fundamentado en la autorregulación y en la acreditación de las instituciones de educación terciaria, instancia que crea, en 1999, la Comisión Nacional de Acreditación de pregrado (CNAP),

con el firme propósito de supervisar los procesos formativos desarrollados al interior de las instituciones. Más adelante, en el año 2006, se promulga la ley 20.129 para la fundación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), entidad encargada de asegurar la calidad de la formación entregada en las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Tanto el programa MECESUP como el sistema de aseguramiento de la calidad, han favorecido a la puesta en marcha de los procesos de transformación que en gran medida se relacionan con la innovación del currículo.

Además, con la integración de proyectos transversales como el proceso de implementación del Sistema de Créditos Transferibles, que ha permitido establecer mayor coherencia en el sistema de educación superior, favoreciendo así la movilidad estudiantil y la articulación internacional.

Es necesidad imperiosa para el Sistema de Educación Superior Chileno un Marco de Cualificaciones, que establezca la articulación de los subsistemas de educación superior, el reconocimiento de aprendizajes previos, el fortalecimiento de la relevancia de los programas educacionales y que, en general, materialice la idea de educación y aprendizaje a lo largo de la vida.

El Marco de Cualificaciones determina que:

- Los distintos títulos y grados se estructuren en términos de destrezas, conocimientos y competencias que deben lograr los estudiantes al término del programa.
- Los programas, dependiendo de la complejidad de los resultados de aprendizaje (destrezas, conocimientos y competencias) se ordenen en un continuo de niveles, esto con previo acuerdo con los representantes del mundo de la educación y del trabajo, de tal manera, que se articule con las orientaciones adecuadas para explicitar los objetivos de las titulaciones que se ofrecen.
- Los objetivos expresados en términos de lenguaje común y reconocible. Los estudiantes disponen de esta información, para una mejor elección de la carrera o programa a seguir, en función de sus aspiraciones y proyectos de vida. Los empleadores y, en general, el mundo del trabajo cuenta con la información sobre las competencias que los egresados de las distintas carreras y programas.

- El reconocimiento de los aprendizajes previos, proceso que es la esencia de los sistemas que han instalado marcos de Cualificaciones (un estudiante no debe repetir lo que ya aprendió, el establecer niveles, en términos de resultados de aprendizajes, permite establecer las distintas vías de progresión de un nivel al siguiente.
- Los Programas educacionales que respondan a los requerimientos de la sociedad, del trabajo o del desarrollo individual de las personas y articulados con los resultados de aprendizajes, se desagregan en descriptores y estándares. Estos acuerdos se toman en comisiones multi-partitas donde intervienen representantes de los proveedores de educación, empleadores, colegios profesionales, asociaciones gremiales y otros representantes del mundo del trabajo, asegurando que a través de estas comisiones multi-partitas se crean vínculos estables entre las instituciones de educación superior y el mundo del trabajo.
- Fortalecimiento de la calidad, definición clara y explícita de los resultados de aprendizaje de los distintos programas educacionales genera indicadores de resultado que complementan los indicadores de procesos analizados en el marco de los procesos de aseguramiento de calidad.

Ante tal escenario, Hoy *et al.* (2015) se refieren a que las Universidades Chilenas deberán asumir que es indispensable recorrer el camino complejo de la innovación curricular, cuya esencia contiene una serie de formas y estilos de enseñanza. Será entonces, indispensable rediseñar e incorporar nuevas estrategias didácticas para alcanzar mejores resultados, trabajo que no será fructífero sino se incorporan espacios de aprendizajes que favorezcan el desarrollo de experiencias significativas, acordes con las realidades y demandas de la sociedad y claves para el desarrollo de las competencias necesarias, que orientarán su posterior inserción en el mundo laboral, el que requiere de trabajo en equipo, desarrollo de habilidades interpersonales y de la autonomía en su formación continua.

En cuanto a los esfuerzos realizados por las universidades, éstas tienen en común la necesidad de que centren su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente, en las disciplinas y actividades curriculares en las cuales los académicos no cuentan con herramientas pedagógicas. De tal manera, se han creado centros de apoyo a la docencia que tienen la misión del aseguramiento de la calidad de la formación de los estudiantes, a través de la puesta en marcha de los modelos educativos en los cuales se sustentan.

1.5.1. El impacto del Acuerdo de Bolonia en el Sistema de Educación Superior en Chile

En el ámbito de las titulaciones, el resultado que ha tenido el acuerdo de Bolonia ha sido exíguo, puesto que las normativas actuales en Chile son muy heterogéneas, motivadas por el incremento de una variedad de otorgamiento de títulos y grados, pero que a su vez no poseen un control apropiado, sustentado en el principio de la autonomía universitaria y la competitividad en la oferta educativa con una lógica de un mercado abierto (Espinoza *et al.*, 2016).

Ante el escenario expuesto, las instituciones de educación superior, sus carreras como los organismos de intercambio académico: consejos de rectores, asociaciones de decanos y colegios profesionales, han establecido grados de regulación de forma voluntaria (Espinoza *et al.*, 2016).

La propuesta del Acuerdo de Bolonia, a lo que se refiere de la estructura curricular, se expresa a través de: 1º Ciclo de pregrado que equivale a un bachillerato, 2º Ciclo de postgrado con un segundo ciclo de especialización vinculado a una maestría y 3º Ciclo de postgrado que equivale a un doctorado.

Tabla 6. Estructura curricular de la Educación Superior en Chile

Pregrados o títulos Habilitantes laboralmente	Técnico superior- Profesional (5 y 5,5 años).
Grados académicos	Bachiller: 2 años En algunos casos como salida intermedia dentro de una carrera profesional.
	Licenciatura: 4 a 4,5 años
Post títulos Relacionados con el mundo laboral	Diplomados Programas de perfeccionamiento y especialidades médicas. Maestrías profesionalizantes (principalmente, los Máster in Business Administration-MBA). 1 año
Postgrados Vinculados al desarrollo académico	Maestrías: Entre 1 y 2 años. Doctorados: 4 años

Fuente: Adaptado de Espinoza *et al.* (2016).

Cabe señalar que en Chile los títulos profesionales y de técnico son otorgados por las propias instituciones postsecundarias con excepción de la carrera de Derecho en que es entregado por la Corte Suprema de Justicia. También existen exámenes de conocimientos y habilidades para graduados en las carreras de Educación y Medicina, pero estos no son vinculantes. Un aspecto que no puede ser ignorado es que la articulación entre niveles (formación profesional y formación técnica de nivel superior) se da de distinta manera dependiendo de la institución. A su vez, el reconocimiento de estudios previos es subjetivo, lo cual no contribuye obviamente a estimular la movilidad estudiantil (Espinoza *et al.*, 2016, p.101).

La diferencia es notoria, con lo que estipula Bolonia, debido a la combinación de título y grados en el caso de Chile, lo que origina una estructura heterogénea. Por tanto, se evidencia que, en Chile, la formación a través de la organización por ciclos es laxa, al igual que otros países latinoamericanos (Espinoza, *et al.*, 2016).

1.5.2. Los Sistemas de Créditos transferibles en la Educación Superior Chilena

En el año 2003, el Honorable Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), constituido por 25 universidades, acuerda aplicar totalmente el modelo europeo ECTS, equivalente para el caso chileno como SCT-CHILE. En este sentido, se establece un normalizador de 60 créditos transferibles anuales. Dos años más tarde, en el 2005, 7 de 12 universidades del CRUCH inician la implementación del sistema de créditos transferibles en los planes de estudio, tanto en programas de pregrado como postgrado.

Marchant (como se citó en Espinoza *et al.*, 2016), da cuenta que hasta 2013, 6 universidades estatales poseen más de la mitad de los syllabus con SCT-CHILE. Se proyectaba para el año 2014, un 62% de un total de 1.030 carreras (CRUCH) formarían parte del régimen con SCT-CHILE. Para las universidades privadas no hay información de procesos de implementación SCT-CHILE, aunque han demostrado interés por hacerlo.

En el contexto de innovación curricular, y en la búsqueda de la eficiencia del sistema chileno, el SCT-Chile ha sido concebido como instrumento de garantía de diseño y gestión de calidad, que busca la pertinencia de los procesos formativos, el impacto en las tasas de retención, en el porcentaje de aprobación de los estudiantes y en el de titulación oportuna, a través de la asignación realista de créditos académicos al trabajo de los mismo (SCTCHILE, 2013, p.9).

En resumen, el Sistema de Crédito Académico Transferible:

- Es un sistema que facilita la valoración y comparación de los resultados del aprendizaje, en el contexto de distintas titulaciones, programas y entornos de aprendizaje.
- Es un puente que conecta los distintos sistemas de educación superior.
- Es un medio para planificar las titulaciones que se ofrecen.
- Es una medida del trabajo del estudiante.

Implicaciones pedagógicas y curriculares del trabajo por créditos:

- Intentan asociar esfuerzos de dedicación con éxito en el propósito formativo.
- Centran el trabajo pedagógico en el estudiante.
- Potencian el valor curricular de las asignaturas.
- Racionalizan el tiempo de la enseñanza.
- Dan significado al tiempo como valor de libertad del estudiante.
- Permite mejorar los procesos de seguimiento curricular.
- Facilita la movilidad de los estudiantes.
- Diferencian los tiempos de enseñanza de los tiempos de aprendizaje.
- Administrativamente obligan a diferenciar la dedicación profesoral a la docencia de la dedicación a otras labores.
- Reconocen que el estudiante centra su aprendizaje en el hacer.
- Permiten la alineación: Resultados de aprendizaje-hacer del estudiante-apoyos del profesor y la evaluación.

CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

2.1. Antecedentes generales

La Universidad de Tarapacá es una institución de derecho público y autónomo, forma parte del Estado de Chile y del Honorable Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Su creación data del año 1981, por medio del Decreto Fuerza Ley N.º 150, del Ministerio de Educación Pública.

La Universidad de Tarapacá está ubicada en ciudad de Arica; pertenece a la decimoquinta Región de Arica y Parinacota en el extremo norte de Chile. Su génesis es a partir de la fusión de dos grandes instituciones universitarias de larga trayectoria que hasta ese entonces funcionaban a lo largo del país, por un lado, la Universidad de Chile y la Universidad del Norte. Ocupa una posición estratégica y privilegiada, por su calidad de Universidad del Estado de Chile en la zona bifronteriza con Perú y Bolivia, con un rol relevante en los procesos de integración; el complemento sabio y ancestral acumulado por los habitantes de la zona macrozona andina. Además, se proyecta al Asia Pacífico y al viejo continente, a través de acuerdos de cooperación y proyectos de gestión común.

La Universidad se distribuye en tres campus en la ciudad de Arica: Saucache, Velásquez y Azapa, también en la Región de Tarapacá cuenta con el campus Esmeralda, ciudad de Iquique y, además, tiene dos oficinas en la XIII Región Metropolitana, en la ciudad de Santiago. Cuenta con 5 facultades: Ciencias, Ciencias Agronómicas, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Educación y Humanidades; 5 Escuelas Universitarias: Administración y Negocios, Educación Virtual, Ingeniería Eléctrica-Electrónica, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial, Informática y de Sistemas; cuarenta y dos carreras de pregrado, de estas, en el año 2014, se acreditaron cuatro, en el 2015 fueron trece y entre el año 2016 y 2017 fueron diecinueve, lo que hace un total de treinta y seis carreras acreditadas, quedando solamente seis carreras que se encuentran en la etapa final de su proceso de acreditación. De este modo, la institución está respondiendo al propósito de tener un 100% de sus carreras acreditadas antes de la próxima acreditación institucional. De los diecinueve programas de postgrado que funcionan, quince son de Magíster y cuatro de Doctorado, estos

actualmente se encuentran en proceso de revisión y actualización curricular. Posee una matrícula alrededor de 8.929 estudiantes distribuidos tanto en Arica como en la Sede Esmeralda de la ciudad de Iquique.

La Universidad de Tarapacá, ha obtenido la acreditación en tres ocasiones. En la primera vez, se logró 3 años de acreditación, entre los años 2004 y 2007, luego, en la segunda vez, se obtienen 5 años en el período 2007-2012 y 5 años, nuevamente, en el período 2012 al 2017. Las áreas acreditadas son: Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Investigación y Vinculación con el Medio. Este importante acontecimiento, la ha posicionado definitivamente en un grupo selecto de universidades a nivel nacional. En el año 2015 la institución inició un nuevo proceso de autoevaluación para entrar a un nuevo proceso de acreditación.

Por otra parte, la Universidad en el plan de desarrollo estratégico se establecen propósitos relacionados con la docencia del pregrado, instalados en el período 2011-2017 que incorporan:

- El perfeccionamiento en docencia universitaria de los académicos a través de del Convenio de Fortalecimiento Docente a través de cursos, pasantías, diplomados y magíster con la Universidad Autónoma de Barcelona. El total de académicos formados en docencia universitaria con la UAB fue de 170 en 2016, que corresponde al 44% de los académicos.
- La innovación curricular de todos los planes formativos de las carreras a través del Convenio de Desempeño 1501 de Armonización Curricular, con énfasis en la consideración de los actores relevantes en la formación, tanto del medio externo e interno a través de la participación activa y permanente en la construcción y validación de los perfiles de egreso; el reconocimiento de la carga académica de los estudiantes para la implementación del sistema de crédito transferibles (SCT) y un sistema de seguimiento de la mejora a través de evaluaciones intermedias,
- La creación del Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia (CIDD) con la finalidad orientar la innovación curricular, el perfeccionamiento docente y, el acompañamiento a los estudiantes.

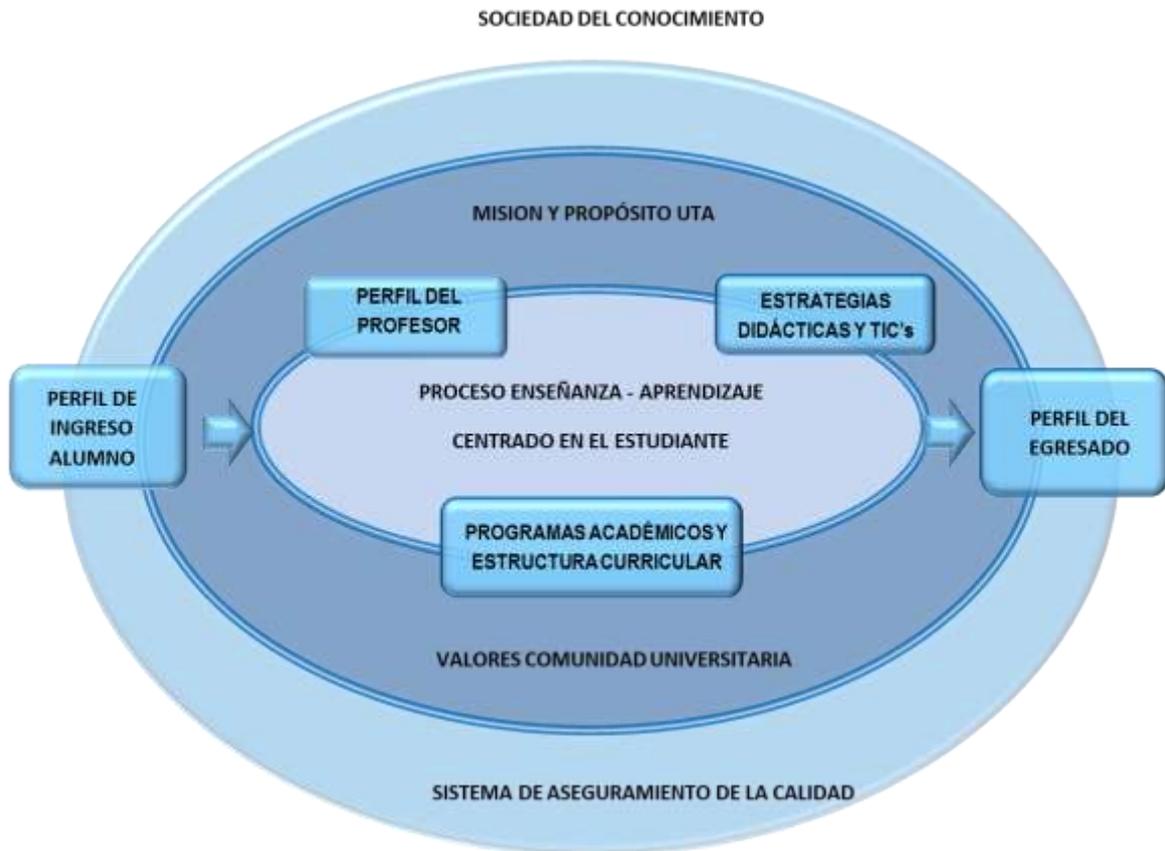
- El desarrollo de la docencia se ha financiado a través de seis Convenios de Desempeño con el Ministerio de Educación: de Fortalecimiento de la Docencia, de Formación Inicial de Profesores, de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, de Armonización Curricular, de Biblioteca y de Vinculación con el Medio Regional, con una inversión total de \$ 1.789.553.000

2.2. Su modelo educativo

El Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá se articula con el propósito y misión Institucional, sus valores institucionales y con el aseguramiento de la calidad (Ley N°20.129/2006), respondiendo así a las demandas de la sociedad actual. Posee un enfoque centrado en el estudiante y su aprendizaje, orientando la labor docente hacia el éxito de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Sus componentes centrales lo componen el perfil de ingreso de sus estudiantes, el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje y el perfil de egreso de los futuros profesionales de la Universidad de Tarapacá. Los elementos formativos y curriculares del proceso de enseñanza-aprendizaje están establecidos por los programas académicos y estructura curricular, las estrategias didácticas y uso de Tics, y el perfil del docente con determinadas características y aptitudes.

Figura 1. Modelo Educativo Universidad de Tarapacá



Fuente: Tomado de Modelo Educativo Universidad de Tarapacá (2011).

2.3. El Modelo Educativo y la Innovación curricular en la Universidad de Tarapacá

De acuerdo con el Modelo Educativo, los programas académicos de la Universidad de Tarapacá responderán a los requerimientos del sistema nacional de aseguramiento de la calidad, se centrarán en el aprendizaje de los estudiantes y a las demandas del mundo laboral, favoreciendo además a la movilidad estudiantil.

El Modelo Educativo orienta sus procesos docentes hacia el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes y al desarrollo de potencialidades demostrables en el desempeño laboral. Para el logro será condición que el estudiante asuma un rol activo que junto al docente y demuestre las competencias que le servirán tanto para su vida profesional como personal.

Con esta mirada, el aprendizaje se concibe como una construcción personal del estudiante que aprende, protagonista de las variadas interacciones sociales que enfrenta a lo largo de su vida educacional. El modelo pedagógico que está en la base de esta concepción del aprendizaje es aquel cuya meta es el desarrollo pleno del individuo, donde el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamentalmente social – cognitivo (UTA, 2011, p.22).

El aprendizaje está entendido como autónomo, se entiende entonces que es una “Construcción personal del estudiante que aprende” (UTA, 2011, p.22). Además, señala que su modelo es social-cognitivo y que, por lo tanto, ha de desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes, todas ellas asociadas a procesos de pensamiento. Así, el docente incorporará experiencias de aprendizajes que promuevan un trabajo colaborativo, de autogestión, como también una retroalimentación permanente de los logros alcanzados, centrada en la calidad y en la gestión de la información (UTA, 2011).

Los programas académicos de formación de pregrado de la Universidad de Tarapacá se organizan en: núcleos básicos comunes a las áreas disciplinarias, áreas de especialidad de las carreras profesionales, formación humanista y competencias transversales. Los núcleos básicos a las áreas disciplinares se encontrarán conformados por materias comunes y constituyen áreas disciplinares en la Universidad de Tarapacá: Educación y Humanidades, Ingeniería, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Ciencias Agronómicas.

La formación de especialidad debe atender a los aprendizajes propios de la disciplina, asegurando la presencia de actividades teórico-prácticas que le faciliten la formación profesional hacia un desempeño con evidencias de aprendizaje

El perfil del profesional de la Universidad establece los aspectos valóricos y ciudadanos como complemento a la formación profesional, los que, junto a la formación humanista, deberán ser incorporados en los planes de estudio, siendo parte de la formación integral. Estos elementos permitirán identificar al egresado de la Universidad de Tarapacá.

Las competencias comunicativas, la orientación a la excelencia y mejoramiento continuo y el compromiso con la sociedad son la piedra angular de la formación profesional y demostrada en el egresado de la Universidad de Tarapacá. Por lo tanto, los planes de formación incorporarán competencias genéricas para ser fomentadas y fortalecidas en sus estudiantes.

En esta etapa, es necesario orientaciones para el diseño de planes de formación y programas de asignatura, de manera, que paulatinamente se logre armonizar el currículum al interior de la Universidad para asegurar el logro de los resultados de aprendizaje concordantes con el Modelo Educativo y los perfiles de egreso. Para ello, se encuentran lineamientos para la construcción de los planes formativos y programa de asignatura, los que fueron diseñados y validados por las Universidades del Consejo de Rectores y adaptados en la Universidad de Tarapacá, respetando los componentes curriculares centrales para el diseño. Esto favorecerá a la Institución, por un lado, igualarse curricularmente con las Universidades del Consejo de Rectores y, por otro, concentrar la docencia hacia el aprendizaje, propósito principal de todas las acciones de mejora de la formación desarrollada en la institución.

Los Planes de Estudio deben cautelar un proceso progresivo hacia la autonomía del estudiante. Para ello, se requiere de una formación en el dominio de su disciplina, sin embargo, es vital que en los primeros años de formación haya docentes formadores en el aprendizaje de la disciplina y fomentar en los estudiantes uno de los pilares fundamentales del aprendizaje: aprender a aprender.

Del profesorado, se espera que tengan un rol protagónico, dado que es el principal agente curricular; que reconozcan en el estudiante a un sujeto activo, que sea un facilitador y promotor del desarrollo de los profesionales en formación (UTA, 2011). Para esto, es relevante que los docentes comprendan el enfoque que sustenta el Modelo Educativo.

Por último, en el reciente informe sobre la Educación Terciaria en Chile de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2009) y el Banco Mundial, se señala que la formación universitaria en Chile debe favorecer mayores grados de flexibilidad, menos sobre-especialización, consideración de la educación general o integral, abreviación de contenidos para transferirlos al nivel de postgrado y salidas intermedias. En consecuencia, lo declarado se encuentra en consonancia con el Modelo Educativo UTA, que orienta su estructura curricular en ese sentido.

De este modo, la institución convoca a las Escuelas y Facultades para desarrollar procesos de actualización y diseño de propuestas que incorporen elementos de mejora, no olvidando que el proceso de innovación curricular tiene como finalidad enfocar el currículum hacia el aprendizaje y de favorecer la disminución de la deserción y fracaso académico, porque la formación universitaria actual tiene el desafío de innovar con pertinencia a las necesidades sociales y, para ello, es preciso que la mejora se conecte con el medio socio laboral y cultural.

Se espera que la calidad de los planes de formación impacte la sociedad a través del desempeño de los estudiantes, que el trabajo de la comunidad universitaria ha de concentrarse en la formación del estudiante.

2.3.1. Los Planes de Estudio en la Universidad de Tarapacá

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la Universidad de Tarapacá establece ciertos criterios para el desarrollo de los planes de formación.

Semiflexibilidad

La semiflexibilidad de los planes permite a los estudiantes, que durante su progresión curricular recapaciten sobre su proceso de formación y tengan la posibilidad de cambiarse de carrera o bien adaptar su currículum atendiendo a sus posibilidades de avance, asumiendo

menos actividades curriculares o bien aumentando su carga académica. Es necesario que esta semiflexibilidad sólo permita a los estudiantes avanzar, disminuyendo riesgos de deserción.

Pertinencia

El perfil de egreso es levantado con información del medio externo, que le permite a la comisión contar con esta fuente de información que comprende conocimientos, habilidades y actitudes para responder a exigencias y necesidades sociales actuales. A partir de esta información, y de las necesidades de la carrera, se realizan las modificaciones al Plan de Estudio. Además, debe cumplir con la pertinencia regional y nacional.

Consideración del contexto sociocultural

El proceso formativo, ha de tomar en cuenta el contexto sociocultural, configurado en un ser humano particular con expectativas de formación diferentes, que le permitan integrarse en la sociedad como profesional. El Modelo Educativo hace referencia a las características de los estudiantes y su contexto sociocultural, lo que significa propender al crecimiento de la formación personal y profesional de los estudiantes, otorgándoles las herramientas necesarias para este desarrollo.

Consideración del alcance económico de los Planes de Estudio

Planes de Estudio que consideren los avances tecnológicos y científicos en cada una de las disciplinas, evaluando los costos humanos, económicos y las necesidades para la formación del profesional. En este sentido, cada una de las disciplinas avanza y cambia en el tiempo; algunas requerirán de implementación tecnológica, otras del desarrollo de habilidades específicas, que exigen un aumento de la dotación docente, etc. Al renovar el currículum debe tenerse en cuenta esta y otras inversiones que involucren un presupuesto, de tal manera, prever los recursos necesarios.

Planes de estudio relacionados con el mundo laboral

Planes de Estudio que consideren el contacto con el mundo laboral y se retroalimenten de sus apreciaciones sobre los avances y necesidades formativas de los estudiantes. Los planes de estudio deben ser evaluados, por ello, es preciso que la universidad considere la instalación del monitoreo de éstos a través de mecanismos de evaluación sistemáticos, tanto internos como externos, involucrándose en procesos de mejora continua y respondan permanentemente a la calidad formativa entregada por la Universidad.

Planes de estudio acordes al Modelo Educativo de la Universidad

Planes de Estudio centrados en el aprendizaje, acordes al Modelo Educativo de la Universidad y a su sello formador de identidad. Debe existir una coherencia entre el Modelo Educativo y los planes y programas que se imparten. Para la Universidad de Tarapacá el esfuerzo formativo está centrado en el estudiante y en su aprendizaje, por lo tanto, se resalta la necesidad de que los planes de estudio se encuentren elaborados con el cuidado que se requiere, de tal forma de establecer una línea curricular coherente entre el Perfil de Egreso, las Competencias, Planes de Estudio, las Didácticas y Estrategias para que los estudiantes alcancen efectivamente resultados de aprendizaje significativos que les permita desenvolverse en un mundo laboral exigente y cambiante.

Planes de estudio integrales y transversales

Planes de Estudio integrales y transversales que promuevan, por una parte, una formación en la que se desarrollen todas las dimensiones humanas, intelectuales, emocionales, físicas, sociales y profesionales, alcanzando la integralidad a través del desarrollo y evolución que alcancen éstos en el estudiante. Para ello, es preciso que cada una de las actividades curriculares consideradas en el Plan de Estudio esté relacionada a una habilidad. De acuerdo al Modelo Educativo estos Planes de Estudio deben reflejarse “en los valores institucionales; en el paradigma del aseguramiento de la calidad; y en las expectativas y exigencias del entorno laboral y social en relación a la formación de profesionales competitivos” (UTA, 2012, p.20).

Transferibilidad

Los Planes de Estudio deben formar en el estudiante la capacidad de transferir los saberes técnicos a la dimensión laboral en la que se exige dar respuestas efectivas y eficaces, por lo tanto, al estructurar los Planes de Estudio se deben considerar en cantidad y calidad suficiente: los tipos de actividades curriculares en que el estudiante transfiera sus conocimientos a experiencias prácticas, constatando de forma empírica sus conocimientos y poniendo a prueba sus habilidades en las distintas áreas que conforman su carrera.

Articulación

Los Planes de Estudio deben encontrarse académicamente articulados en ciclos formativos, desde el bachillerato, el técnico universitario, licenciatura, magíster y doctorado, permitiendo la educación continua y la especialización a través de estudios de postgrado. Las carreras en pregrado estarán diseñadas para ofrecer salidas intermedias, siempre y cuando responda a la naturaleza de la profesión. Al finalizar el plan de estudio, la carrera estará articulada con el postgrado, permitiendo al estudiante egresado seguir en la universidad aprendiendo de un área específica. Para articular una carrera, se ubica la actividad de titulación en el último semestre del plan de estudio y dos o tres asignaturas que correspondan al programa de magíster. Esta condición académica es válida sólo para aquellos estudiantes que cumplan los requisitos para ingresar al Magíster. Los estudiantes de egreso tradicional obtienen su licenciatura y título cursando la actividad de titulación y finalizando su carrera normalmente.

2.4. Modelo para la innovación curricular en la Universidad de Tarapacá

La mejora es el propósito y compromiso esencial de toda innovación, por consiguiente, su capacidad de impacto debe afectar al proyecto formativo institucional. De este modo, el proceso de innovación curricular en la Universidad de Tarapacá apuesta a un proceso de mejora continua a través de proceso recursivo, donde la institución va realizando un aprendizaje que le permite ser y funcionar de una manera diferente a como lo hacía y donde los cambios y mejoras deben integrarse.

Para la preparación del proceso de innovación curricular ha sido determinante establecer un modelo operativo que defina sus etapas y las acciones a llevar a cabo (figura 2).

La primera establece el diseño curricular, especialmente, la construcción del plan de estudios, que comprende la definición del perfil de egreso, la estructura curricular y elaboración del plan de estudio.

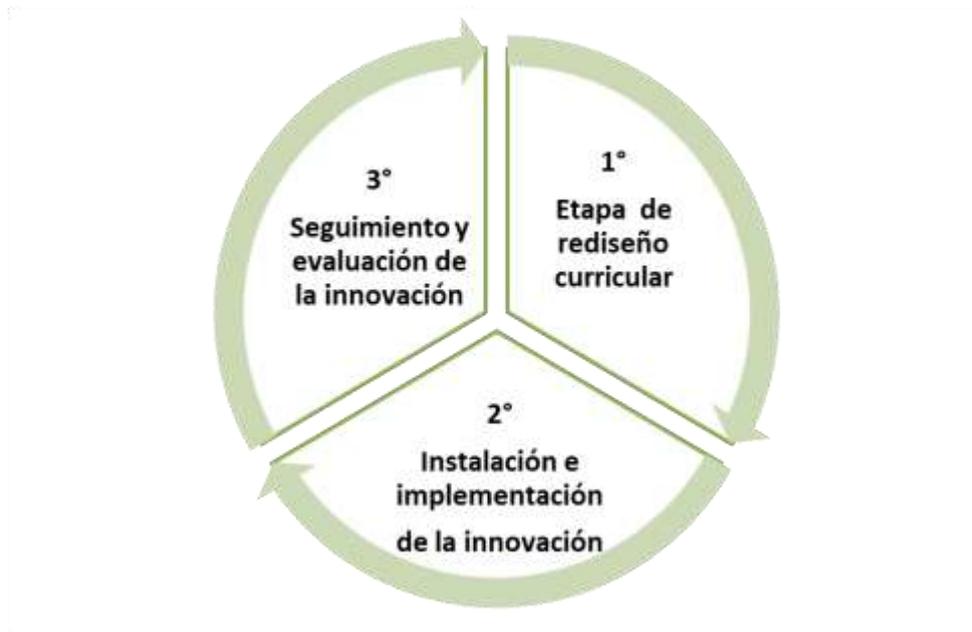
La segunda etapa se refiere a la instalación e implementación de la innovación curricular, instancia que da cuenta de la planificación del proceso de enseñanza -aprendizaje a través de la construcción del programa de asignatura, que incorpora los componentes relevantes para la innovación como son las metodologías activo – participativas, estrategias evaluativas, recursos didácticos y determinación de los espacios educativos para el desarrollo de los aprendizajes. Es vital en esta etapa, el trabajo colaborativo entre profesores por medio de la comunicación efectiva que permita la constante reflexión acerca del nuevo escenario curricular, que permita el desarrollo coherente del perfil profesional declarado.

La tercera etapa corresponde al seguimiento y evaluación de la innovación, tanto las competencias transversales del modelo educativo UTA, como las competencias profesionales declaradas en los respectivos perfiles de egreso, que se han de evaluar por medio de los resultados de aprendizajes establecidos en las actividades curriculares (asignaturas) del plan de estudio innovado. Todo esto, a través del desarrollo de procesos evaluativos auténticos que implican enjuiciar sistemáticamente el mérito o valor de los aprendizajes adquiridos en su contexto específico. Por su parte, se establece una matriz con las competencias del modelo UTA, con indicadores y niveles de logro que permitirá el seguimiento de las competencias a lo largo del proceso formativo. En esta tercera etapa, se deberán determinar asignaturas integradoras como las actividades de prácticas tempranas, instancias para evaluar las competencias específicas como transversales del perfil de egreso.

Institucionalmente, el área de gestión y desarrollo curricular está desarrollando el diseño de un sistema informático de seguimiento y monitoreo de la innovación para ser instalado en la plataforma institucional, de manera de incorporar los componentes curriculares

(metodologías activo -participativas, estrategias evaluativas) que permita dar cuenta de la innovación en el aula.

Figura 2. Modelo Operativo etapas de la innovación curricular



Fuente: Elaboración propia.

2.5. Principales componentes de la innovación curricular en la Universidad de Tarapacá

2.5.1. Elaboración del perfil de egreso

El perfil de egreso es el norte de la formación, es decir, cada una de las actividades académicas debe estar relacionada con éste. También, se entiende como la declaración acerca de las características profesionales y personales que conforman el sello de los egresados en un plan de formación. Esta descripción es un compromiso, ya que lo que describe el perfil de egreso es lo que se debe formar en los estudiantes durante sus años de

pregrado; por ello, es necesario establecer qué distingue y a qué tipo de funciones y tareas estarán preparados los egresados. Las cualidades explícitas pueden estar redactadas en términos de competencias, o bien, desagregadas en habilidades, conocimientos y actitudes en dominios de acción profesional y social. De esta manera, la carrera levanta las características de un profesional determinado y para ello se precisa de la información de quienes forman parte de su comunidad educativa: profesores, estudiantes (medio interno) y de los profesionales del área y empleadores (medio externo) debiendo seguir un proceso de construcción preestablecido, una ruta, un camino y la metodología sugerida por la Universidad.

La validación del perfil de egreso es importante para el desarrollo de una estructura curricular coherente y acorde a las necesidades sociales y laborales. La participación del profesorado, los estudiantes y comunidad universitaria es relevante, porque todos son parte importante, aportando en la mejora continua del currículum.

Actualmente en la etapa de rediseño curricular (primera de la innovación) se declara el perfil de egreso y no el perfil profesional. Para este último, hay un enunciado de funciones que realiza un profesional, con al menos cinco años de ejercicio. En cambio, en el de egresados se declara lo que es capaz de hacer al momento de realizar su primer trabajo en su ámbito laboral, lo relevante en el perfil es que se declaren las líneas de realización del profesional y las competencias específicas como genéricas en cada una de estas.

Durante la primera fase de este recorrido se contempla el análisis y revisión del estado del plan formativo, especialmente en cuanto a las debilidades que se presentan: vacíos en algunas áreas, desactualización de temáticas abordadas en los planes de estudio. Para la identificación de vacíos u otras problemáticas, se aplican instrumentos de diagnóstico por medio de la revisión del estado del arte de la profesión. Esta etapa debe ser asumida como una oportunidad, ya que es la instancia para incorporar o cambiar cosas relevantes, de manera, que permitan responder a las necesidades de formación.

Es preciso que la institución comprenda que estos procesos requieren que los colectivos sean capaces de reinventarse, en este sentido, es importante que comprendan que el Perfil de Egreso es el faro hacia el cual se navegará, por lo tanto, las actividades curriculares que no están en concordancia al desarrollo de las competencias declaradas en el perfil estará sujeta al análisis y ser posiblemente reformulada o eliminada. Por ello, es condición que la

comunidad universitaria participe del proceso, implicándose en la nueva propuesta y entendiendo el porqué de los cambios. Para extender el trabajo que realizan las comisiones curriculares, se ha de tener en consideración al profesorado y estudiantes que no participan de forma presencial, enviándoles los avances y a dar a conocer sus opiniones y sugerencias. En cuanto a la presentación de los productos es necesario que sistemáticamente se hagan llegar a los departamentos y decanaturas.

La estructura del Perfil de Egreso queda establecida con los siguientes indicadores:

1. Identificación del profesional de la carrera en la UTA, incorporando elementos del modelo educativo: perfil egresado UTA, misión, visión y valores institucionales;
2. La identidad de la formación profesional que exprese el sello formativo de la carrera;
3. Descripción de las líneas o dominios de competencias específicas que garantizan al egresado como resultante de su proceso formativo.
4. Descripción de los dominios de competencias genéricas y de rango institucional que se asocian al proceso formativo declarados en el Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá relacionados con la carrera;
5. El campo ocupacional para el que está preparado el egresado;
6. Competencias del licenciado, en el caso de las carreras que entregan este grado académico. También, se debe explicitar la formación continua mediante perfeccionamientos en su especialidad (diplomados, post-títulos), además, de los estudios de postgrados (magíster y doctorado).

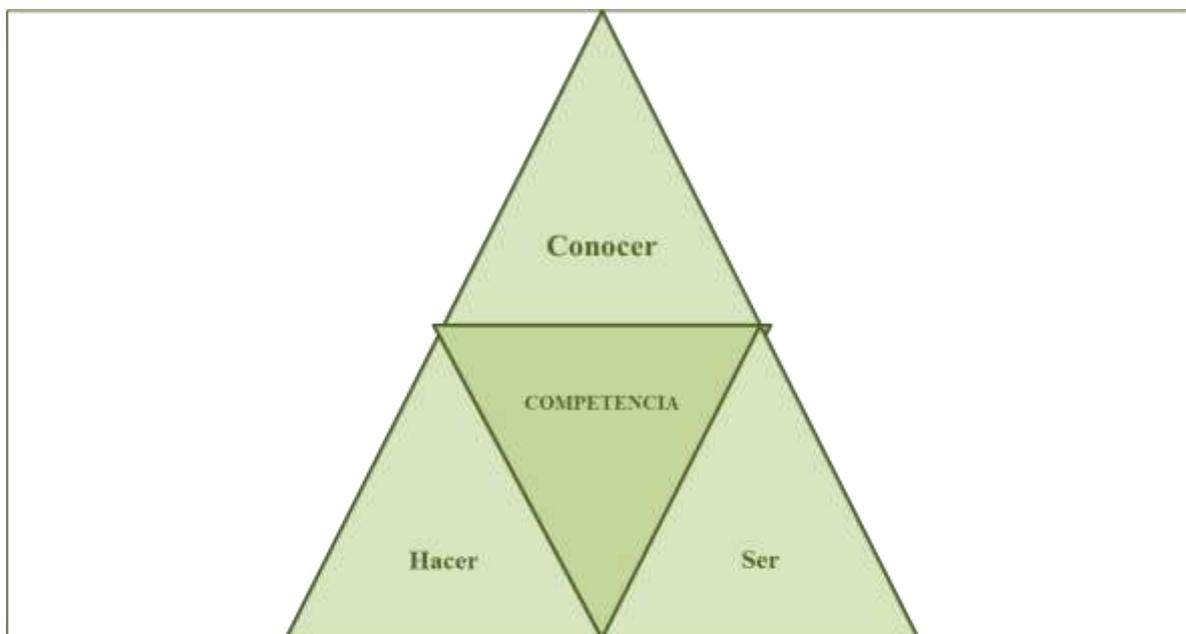
2.5.2. El propósito formativo del plan de estudio

El o los propósitos, del plan de estudios dan cuenta del para qué es importante formar en esa determinada profesión y por qué se considera necesario para la sociedad; indican las necesidades sociales que atenderán y los problemas que resolverá en este campo.

2.5.3. El diseño de matriz de competencias

En esta etapa del diseño, se establecen y definen las líneas o dominios de la disciplina y profesión, las competencias y las asignaturas que tributan al conglomerado de los dominios. Las competencias se pueden definir como la combinación de habilidades y destrezas y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica, que incluye tanto medios como un fin. Se puede entender por competencia a la “actuación integral del sujeto, es decir, conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético” (Pimienta, 2012, p.17)

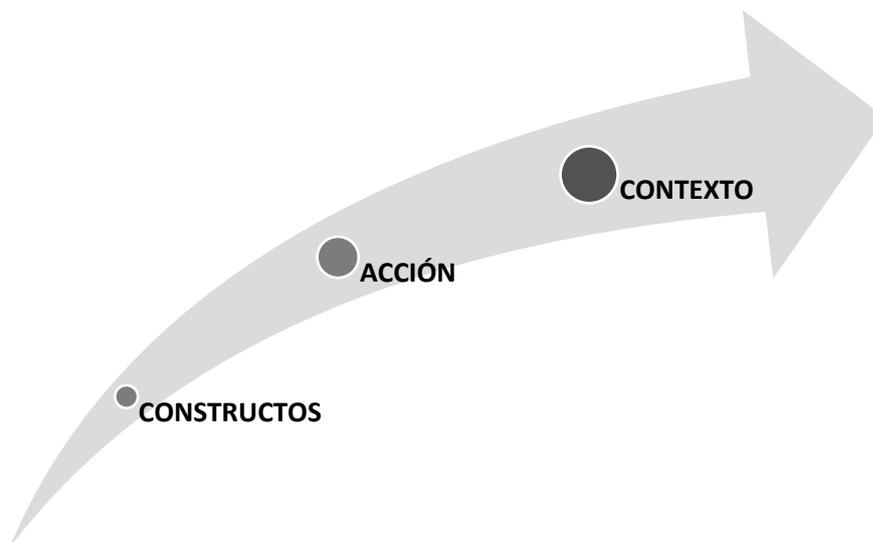
Figura 3. La competencia



Fuente: adaptado de Pimirnta (2012)

Por lo tanto, las competencias existen por la necesidad de resolver problemas y situaciones. En un diseño curricular por competencias, los problemas de la profesión hacen necesarias las competencias, de ahí que en este enfoque del proceso de enseñanza – aprendizaje, los estudiantes serán activos y aprenderán a través de experiencias y contextos pertinentes con la profesión, desarrollando la reflexión por medio de un pensamiento crítico y creativo.

Figura 4. Proceso enseñanza- aprendizaje y las competencias



Fuente: Adaptado de Pimienta (2012).

2.5.4. Elaboración de la malla curricular en la Universidad de Tarapacá

La malla curricular (fluxograma) es la representación gráfica del conjunto programado de unidades de aprendizajes, que sustituye el de “asignaturas” o “materia”, seminarios y prácticas articulados horizontalmente y verticalmente, de acuerdo con las áreas de formación que componen el plan de estudio.

La Universidad de Tarapacá ha establecido una serie de criterios para la construcción de la estructura curricular en los planes de formación, los que se detallan a continuación:

Tabla 7. Criterios para el diseño de la estructura curricular

Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Criterio 5	Criterio 6
Incluir la opinión de los actores internos y externos, según la información obtenida en la validación del perfil de egreso.	Diagnosticar los principales nudos críticos en la carrera, unidades de aprendizaje o asignaturas de alta reprobación, niveles en que se produce la mayor deserción, tipos de solicitudes curriculares más frecuentes, etc.	Considerar la tributación de las asignaturas para establecer su pertinencia con el perfil de egreso.	Ubicar en los últimos niveles, electivos de profundización profesional, actividades de titulación, y práctica profesional, y aquellas que se articularán con el postgrado. Las asignaturas de formación general han de estar durante el progreso de la carrera, por la importancia formativa integral en el estudiante.	Contar con el criterio de progresión y ciclos formativos, considerando los ya instalados en la Universidad y que están relacionados con los grados académicos y salidas intermedias: Bachiller, salidas intermedias, licenciaturas y conexión en los últimos niveles con el Postgrado, articulaciones que permiten la formación continua y responde a los requerimientos sociales y a las especialidades que demanda el mercado laboral.	Los prerrequisitos, deben agregarse siempre y cuando sean indispensables, es decir, que una asignatura no debiera ser cursada si la asignatura previa que se relaciona es muy indispensable, siendo imprescindible que sea cursada y aprobada para que la siguiente sea inscrita.

Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida del Área de Gestión y Desarrollo Curricular. Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia, Universidad de Tarapacá.

2.5.5. Competencias Genéricas Transversales del Modelo Educativo Universidad de Tarapacá

El éxito de la tarea formativa se reflejará en la expresión de conductas profesionales ajustadas a los perfiles de egreso de cada una de las carreras y programas que imparte la institución en el desarrollo de sus propósitos educativos. Junto con estas habilidades y conocimientos disciplinarios, el conjunto de las competencias genéricas transversales, establecidas en el Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá, se deberán desarrollar y fortalecer a través de los programas académicos y planes de estudio, las cuales se validarán

en los egresados de la institución en armonía con su desempeño profesional y sobre la base de los componentes humanísticos, científicos y tecnológicos de la educación universitaria recibida.

La incorporación de la Formación Integral en la malla de las carreras de la Universidad de Tarapacá se lleva a cabo a través del desarrollo de las competencias genéricas transversales declaradas en el Modelo Educativo, que se estructura de la siguiente manera:

Tabla 8. Competencias genéricas transversales Modelo Educativo UTA

ÁREAS	COMPETENCIA
<p>1. COMUNICATIVAS:</p> <p>Hacer adecuado uso de la lengua castellana para comunicarse efectivamente, de manera oral o escrita, en situaciones comunicativas de carácter formal y manifestar sentimientos, actitudes, expectativas, deseos, opiniones o derechos de manera oportuna y adecuada a la situación, respetando a los demás.</p>	<p>1.1. BUEN MANEJO DE LA LENGUA CASTELLANA</p> <p>1.2. HABILIDADES SOCIALES</p>
<p>2. ÁREA DE ORIENTACIÓN A LA EXCELENCIA Y MEJORAMIENTO CONTINUO</p> <p>Capacidad para transferir el conocimiento y la experiencia, de modo que pueda ser utilizado como un recurso por otros.</p> <p>Capacidad de investigar, analizar y utilizar información adecuada para el desarrollo laboral y profesional.</p> <p>Capacidad para identificar problemas y oportunidades personales y del entorno, generar ideas y definir los escenarios adecuados para convertirlos en realidad a través del proceso de creación.</p>	<p>2.1. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INFORMACIÓN BASADO EN TICS</p> <p>2.2. AUTOGESTIÓN E INNOVACIÓN</p>
<p>3. COMPROMISO CON LA SOCIEDAD</p> <p>Mantener una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad.</p> <p>Anticiparse, reconocer y satisfacer oportuna y efectivamente las expectativas y requerimientos de la comunidad científica, social o profesional donde se inserta.</p> <p>Capacidad de relacionarse con valores y principios fundamentales hacia la sociedad contribuyendo al bien común y el bienestar social.</p>	<p>3.1. ORIENTACIÓN A LA CALIDAD</p> <p>3.2. COMPROMISO SOCIAL</p>

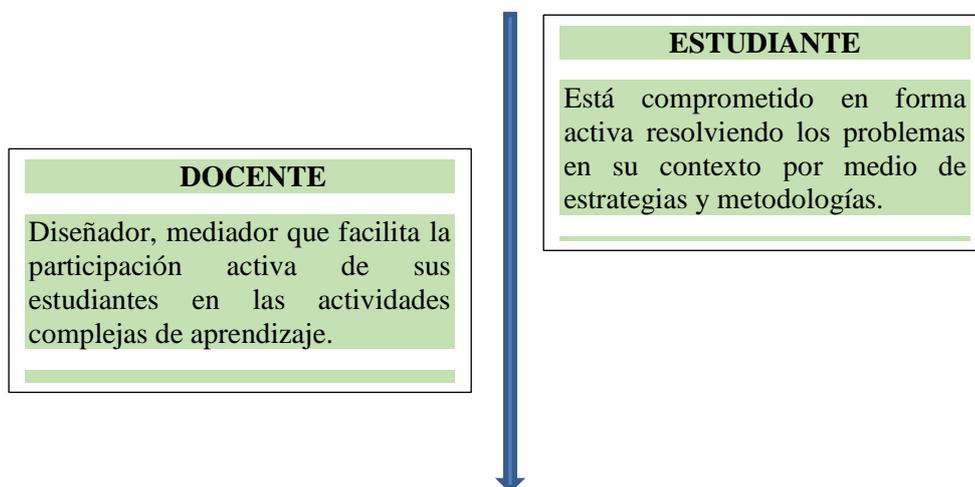
Fuente: Adaptado de Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá (2011).

2.5.6. Diseño del programa de asignatura (syllabus)

El programa de asignatura es un instrumento de trabajo específico que organiza y regula el proceso de enseñanza–aprendizaje, proyectando y orientando las actividades que tanto estudiante como profesor han de realizar para el logro de los resultados de aprendizajes, planteados en dicha unidad de aprendizaje o asignatura en congruencia con los propósitos y perfil de egreso del plan de estudio. El concepto de actividad curricular sustituye al de “asignatura” o “materia” que representan en el currículo los tradicionales cursos unidisciplinarios, que por excelencia son teóricos y con exceso de información.

Pertinente al Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá, los programas académicos deben responder a la perspectiva formativa que se centra en el estudiante, quien asume gran parte de la responsabilidad de su proceso de formación a través de un trabajo autónomo que lo desafía a investigar su realidad, resolviendo problemas y tomando decisiones. Por su parte el docente es quien debe facilitar la construcción de los andamiajes necesarios entre los conocimientos previos y el conocimiento nuevo, haciendo del aprendizaje un proceso significativo en sus estudiantes. También, deberá dejar de ser un distribuidor de información y transformarse en un pedagogo, investigador y un académico comprometido con sus estudiantes, respondiendo así con las exigencias del mundo global

Figura 5. Formación centrada en el aprendizaje



Fuente: Adaptado de Pimienta (2012, p. 18).

2.5.7. Los resultados de aprendizaje en los programas de asignatura

Estos resultados apoyan a las competencias y son más detallados y forman las bases del aprendizaje como de la apreciación; son lo que los estudiantes deben conocer, ser capaces de hacer o demostrar al concluir un trayecto formativo. “Los resultados de aprendizaje constituyen uno de los componentes principales para los sistemas de educación superior y calificaciones transparente” (Adam citado en Kennedy, 2007, p.15) y pueden estar dirigidos a un módulo, periodo o unidad del curso y deben especificar los requisitos mínimos para verificar que se ha alcanzado la competencia en cuestión (Pimienta, 2011).

Para su construcción es necesario tener en cuenta algunos criterios como, por ejemplo, que se explique lo que el estudiante será capaz de realizar al finalizar el proceso de aprendizaje, además, indicar la manera o sobre qué el estudiante actuará y, finalmente, que indique el contexto, criterio o condición que permita evaluar su desempeño. En consecuencia, permiten encauzar tanto el proceso de planificación como de la evaluación.

2.5.8. Metodologías para el desarrollo de las competencias y su evaluación

Hay muchas metodologías que colaboran en el desarrollo de las competencias y, a la vez, estas son activadas a través de las habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en situaciones y contextos específicos.

Comúnmente, hasta ahora, se han realizado en el aula los estudios de casos, proyectos, aprendizaje in situ, entre otros. La diferencia radica que el trabajo por competencia exige rigurosidad en el proceso de aplicación para el logro de los resultados.

En cuanto a la evaluación, el propósito esencial es determinar las deficiencias de aprendizaje y tomar decisiones para remediar y evitar la reprobación y deserción. De esta manera, la evaluación tiene un carácter orientador, principalmente la evaluación diagnóstica y formativa. Respecto de la evaluación final, centrada en los resultados de aprendizaje, esta permite valorar respecto de la demostración satisfactoria de la competencia en función de las posibilidades del estudiante.

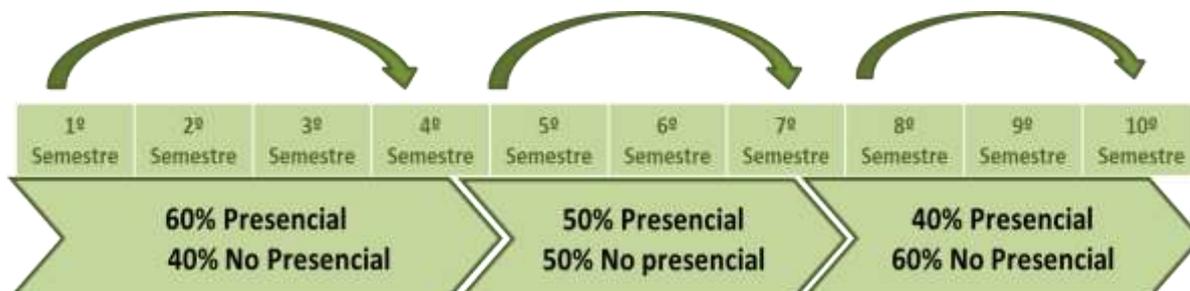
En este sentido, la Universidad de Tarapacá, a través del convenio suscrito con la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), inicia a partir de año 2013 el programa de perfeccionamiento docente en el cual ha participado el profesorado tanto en programas de Diplomados y Máster en Docencia Universitaria como en cursos intensivos de metodologías activo-participativas, diseño curricular y evaluación.

Además, el profesorado ha tenido la oportunidad de participar en capacitaciones del Modelo Educativo Institucional y en la creación de los modelos pedagógicos por Facultades y Escuelas el que también ha contado con la asesoría de la UAB.

2.5.9. El Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCTCHILE) en la Universidad de Tarapacá

Una de las actividades fundamentales para el rediseño curricular es la estimación de la carga académica por parte de los académicos y estudiantes. El sistema de créditos transferibles se implementa técnicamente por medio de la estimación del trabajo autónomo del estudiante, proceso que facilita la valoración y comparación de los resultados del aprendizaje en el contexto de distintas titulaciones, programas y entornos de aprendizaje, conectando los distintos sistemas de educación superior para la promoción de la movilidad estudiantil. En la Universidad de Tarapacá, un crédito transferible equivale a 28 horas cronológicas, dividida entre horas presenciales y no presenciales (decreto exento N.º00.369/2014). Un año académico corresponde a 60 SCT equivalente a 1680 horas cronológicas, acuerdo N° 41/2006, tomado por el honorable Consejo de Rectores de las universidades chilenas. Para propiciar un trabajo autónomo, que responda a las necesidades de aprendizaje y se refleje en el crédito transferible determinado, debiera estructurarse el currículum considerando en primer y segundo año un 60% de trabajo presencial y un 40% de trabajo autónomo; hacia el tercer año, el trabajo del estudiante debiera distribuirse entre un 50% de trabajo autónomo y 50% de trabajo presencial aproximadamente; hacia el cuarto año en adelante, la situación debe llevar al estudiante a un 40% de trabajo presencial y un 60 % de trabajo autónomo.

Figura 6. Orientaciones para la estimación del crédito transferible en la UTA

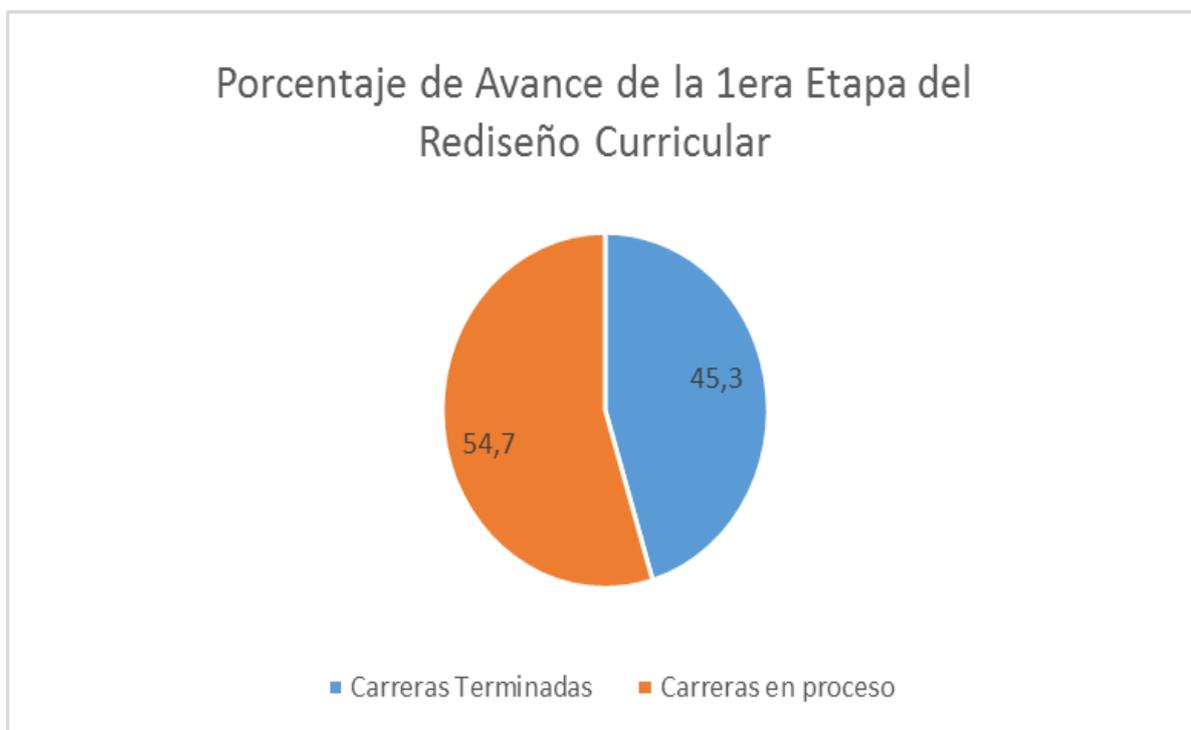


Fuente: Elaboración propia.

2.6. Resultados del proceso de Innovación curricular en la UTA

El proceso de innovación curricular en la Universidad de Tarapacá ha obedecido a un proceso dinámico y complejo de discusión, reflexión, selección, negociación y de decisiones conjuntas al interior de las Escuelas y Facultades. Para ello, el área curricular ha acompañado a cada una de las unidades académicas para el proceso de rediseño curricular, entregando las orientaciones y estableciendo las directrices de programación, desarrollo, de gestión como también pedagógicas. El avance hasta el año 2016, representado en el gráfico N.º3, ha sido en términos del rediseño curricular, es decir, correspondiente a la primera etapa de la innovación curricular.

Gráfica 3. Avance Rediseño Curricular (1 era etapa de la innovación)



Fuente: Elaboración propia.

En esta primera etapa, los planes de estudios innovados se encuentran con perfiles de egreso validados por actores relevantes, proceso que se ha estado desarrollando el área curricular con la obtención de información que ha sido tratada con rigurosidad a través de la aplicación de encuestas, tabulación y análisis de los resultados obtenidos, que han servido de insumo para la consolidación de los perfiles. Por otra parte, los planes de estudios innovados obedecen a una estructura curricular con incorporación de los créditos transferibles acorde con las nuevas exigencias del campo laboral y social. También, la estructura curricular apuesta a un sistema de prácticas tempranas que permitirá al futuro profesional experimentar su primera actividad laboral bajo la tutela de la institución, facilitando su posterior inserción en el mundo laboral.

Es relevante destacar, que, en el año 2015, por medio del decreto exento N°00.1146, se aprueba el convenio de desempeño en innovación académica N.º 1501 suscrito entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Tarapacá, denominado “generación de valor a

través de la innovación curricular y del mejoramiento de la calidad de los grados y títulos ofrecidos por la Universidad de Tarapacá”

De este modo, el proceso de innovación curricular iniciado con anterioridad en el año 2012 y que viene a reforzar con la inyección de recursos financieros y humanos, asumiendo así el área curricular el compromiso de asesorar y acompañar el proceso de innovación curricular de los planes y programas de estudio con la incorporación de los sistemas de créditos académicos transferibles a todas las carreras de pregrado y programas de postgrados.

**CAPÍTULO 3. EL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE
TARAPACÁ**

CAPÍTULO 3. EL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

3.1. La situación contractual

La dotación docente se regula por medio de la ordenanza de carrera académica. Lo relacionado con la jerarquización de los académicos, se rige por el reglamento de jerarquización y la evaluación del desempeño académico está estipulada en el compromiso de labores académicas y como evaluación en el reglamento de evaluación del desempeño académico. La planta académica de la Universidad de Tarapacá ha ido en aumento: un 9,6% entre los años 2012-2014. La Universidad actualmente cuenta con una planta académica de 332 docentes (jornada completa y media jornada)

Tabla 9. N° de académicos, según tipo de jornada. Universidad de Tarapacá.

Tipo de jornada	Año 2007	Año 2012
Jornada completa	253	284
Media jornada	18	25
Profesor hora	137	139
Total	408	448

Fuente: Elaboración propia.¹

La jerarquización académica se oficializa a través del Decreto Exento N°00.858/1993, que dice que al interior del cuerpo académico se deben asignar determinados niveles de jerarquía, que están estipulados en el siguiente orden: Instructor, Asistente, Asociado y Titular. En el

¹ Recuperado el 04 de febrero de 2017 de <http://www.uta.cl/dotacion-academica/web/2012-09-06/035712.html>

interior de cada jerarquía hay tres niveles, A, B y C, exceptuando el titular que solo tiene A y B y que se interpreta en la siguiente tabla.

Tabla 10. Jerarquización Académica Universidad de Tarapacá.

Jerarquías	Nivel	Arica	Iquique	Total
Titular	A	17		17
	B	41		41
Asociado	A	11		11
	B	33		33
	C	37	2	39
Asistente	A	24		24
	B	34	6	40
	C	25		25
Instructor	A	16	2	18
	B	30	16	46
	C	7		7
Total		275	26	301

Fuente: Elaboración propia. ²

3.2. El grado académico y su desempeño

Notable es que, si en el año 2005 la institución tenía 68 académicos con doctorado, en el año 2015 eran 128 los académicos con grado de Doctor y 165 con grado de Magíster.

Lo anterior explica que el 83,1% de ellos posee, al menos, un grado académico de Magíster o Doctor, por lo tanto, en una década la UTA ha duplicado la cantidad de académicos con doctorado. Como consecuencia de lo anterior, los resultados de publicaciones han ido en aumento significativo y ello se ve reflejado en las 2871 publicaciones ISI o SciELO en el año 2014, incrementándose en un 42,8% respecto del año anterior. En materia de proyectos regulares, 4 proyectos fueron adjudicados en el 2014. Otro dato importante es que el año

² Recuperado el 04 de febrero de 2017 de <http://www.uta.cl/dotacion-academica/web/2012-09-06/035712.html>

1996 la Universidad registraba cuatro publicaciones ISI, mientras que en el año 2015 fueron 197.

De este modo, se ha ido consolidando la investigación desarrollada por las Facultades, Escuelas Universitarias y el Instituto de Alta Investigación, posicionándose en el contexto universitario nacional y en el ámbito científico internacional.

Tabla 11. Número personal académico (tipo de jornada según grado, global UTA)

Tipo de jornada	Doctorado	Magíster	Profesionales	Total
Jornada completa	117	169	49	335
Media jornada	4	19	8	31
Total	121	188	57	366

Fuente: Elaboración propia. ³

Cuando se inicia el año lectivo, el profesorado planifica en conjunto con el director de departamento su quehacer docente, obteniendo así el visto bueno de la decanatura. Esto se materializa en la plataforma institucional por medio de un documento llamado compromisos de labores académicas. En función de los compromisos adquiridos, el académico es evaluado al término del año y dicha evaluación va asociada a un bono económico de productividad.

³ Recuperado el 04 de febrero de 2017 de <http://www.uta.cl/adjunto/anuario2015.pdf>

3.3. El perfeccionamiento académico

El Sistema de Dirección Estratégica de la Universidad de Tarapacá, entre los años 2011-2016, ha incorporado políticas, propósitos, estrategias y mecanismos de aseguramiento de la calidad del quehacer en docencia (pregrado, postgrado, investigación, vinculación con el medio y perfeccionamiento académico).

Con relación a las políticas para el perfeccionamiento académico, estas son las siguientes:

- Pertinencia del perfeccionamiento y capacitación con resultados concretos para la institución y región.
- Tanto los criterios y procedimientos serán regulados por la institución, en su acceso, modalidad y desarrollo de las acciones del perfeccionamiento y capacitación. Del mismo modo, se establecerá los derechos y deberes de la misma como la de los académicos beneficiados, de manera que permita mejorar su calidad como docente.
- Tanto las Facultades y Escuelas planificarán el perfeccionamiento de sus unidades respectivas incorporando el plan de desarrollo estratégico, el de la unidad, el modelo educativo y, en concordancia con la misión, objetivos y metas institucionales y el desarrollo de sus académicos.
- De preferencia y de forma permanente será el perfeccionamiento en docencia universitaria, por lo tanto, la universidad por medio de Vicerrectoría Académica planificará y desarrollará el programa de perfeccionamiento. A su vez, la institución elaborará una nueva ordenanza de perfeccionamiento que conduzca y regule esta actividad.

Generalmente en la universidad se desarrollan cursos y programas de modalidad corta hasta postdoctorados. En este sentido existen mecanismos para llevar a cabo el perfeccionamiento, los que a continuación se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 12. Mecanismos de perfeccionamiento académico, Universidad de Tarapacá.

Mecanismo	Características	Reglamentado por
Perfeccionamiento interno	Actividad que se realiza al interior de la Universidad (no conduce a grado académico)	Decreto Exento N° 00.689/1982.
Perfeccionamiento externo	Actividad que se realiza en instituciones externas pudiendo no conducir a la obtención de grado académico. En esta categoría se establecen tres tipos de graduación: magíster o doctor, postdoctorado y de especialización en alguna área del conocimiento o en el uso del idioma inglés.	No posee
Período Sabático	Periodo anual entregado por la universidad para llevar a cabo un proyecto académico y personal relevante para la institución.	Decreto Exento N 00.979/2003.

Fuente: Elaboración propia. ⁴

Complementada al perfeccionamiento, la universidad financia a los académicos a través de una serie de becas para el perfeccionamiento externo. La siguiente tabla detalla el apoyo entre el periodo 2007- 2011.

⁴ Recuperado el 05 de febrero de 2017 de <http://www.uta.cl/perfeccionamiento/web/2012-09-06/013446.html>

Tabla 13. Becas de apoyo institucional, Universidad de Tarapacá.

Tipo de beca institucional	2007	2008	2009	2010	2011
Becas de Excelencia Académica para Programas de Doctorado (Sueldo bruto más US\$500 mensuales en Chile, US\$800 mensuales en el extranjero).	2	1	5	3	1
Beca Perfeccionamiento en el Uso del Idioma Inglés y Beca de Perfeccionamiento en un Área del Conocimiento (Sueldo bruto más US\$5.000 por única vez).	2	1		3	2
Becas de Excelencia Académica para finalizar Tesis Doctorales (Sueldo bruto más US\$500 mensuales en Chile, US\$800 mensuales en el extranjero).			1	1	
Ayuda de Rectoría, para estudios de postgrado (para Doctor, Sueldo bruto US\$500 mensuales en Europa y Norteamérica, Sueldo bruto más US\$250 mensuales en otros países: para Magíster, Sueldo bruto más US\$250 mensuales en Europa y Norteamérica, Sueldo bruto más US\$150 mensuales en otros países).	28	19	10	22	13
Beca de mantención de sueldo (Perfeccionamiento Externo regular).	10	10	11	10	10
Total	42	31	27	39	26

Fuente: plataforma virtual UTA

II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO 4. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

4.1. Concepto

Innovación es introducir cambios justificados, intencionados, razonados, valiosos, etc., que no redundan en lo estético para responder a la audiencia o a la imagen externa de la institución; más bien, estar vinculados al proyecto educativo a través de un proceso en el cual la organización y sus miembros en su conjunto aprenderán nuevas formas de pensar y actuar. Además, se deben dar tres condiciones: en primer lugar, la de apertura que implica una actitud y disposición al cambio por parte de los colectivos involucrados; la de actualización y la mejora, que implica superar la situación anterior, fundamentalmente, con una estructura organizativa y de funcionamiento basada en la información efectiva y oportuna; un proceso de evaluación y seguimiento que dé cuenta de cómo van las cosas y la formación de sus miembros a través de la actualización y perfeccionamiento.

Carbonell (como se citó en Betrian, 2013, p.63) define la innovación “como una serie de intervenciones, decisiones y procesos sistematizados para cambiar actitudes, las ideas, la cultura y las estrategias de enseñanza-aprendizaje”. Macías (como se citó en Romero *et al.*, 2015) la caracteriza como un proceso de cambio, que se asume como mejora y unido a la resolución de problemas. Alemán y Gómez-Zermeño (como se citó en Romero, 2015), la define como un proceso que se sostiene en una serie de etapas concordantes con la formación, capacitación, motivación e impulso, estableciendo la convergencia entre la idea concebida y el producto terminado. No menor es el hecho que, en una determinada innovación, el nivel del cambio propuesto puede ser el nivel de dificultades y resistencias que podrían emerger (Romero, 2015).

Tejada (como se citó en García *et al.*, 2015) la define como una acción decidida que debe ser desarrollada con rigurosidad y que lleva consigo una serie de condiciones que permitirán provocar el efecto en una institución: intencionalidad, sistematismo, dimensión contextual, dimensión sustantiva, dimensión personal, dimensión procesual y dimensión evaluadora.

Rivas (citado en Guzmán *et al.*, 2015) afirma que la innovación es algo nuevo que se incorpora dentro de una realidad existente, en virtud de la cual resulta modificada. Es decir,

se da en un contexto específico, atañe y se vincula a personas y a una serie de medios, estrategias que se requieren para su implementación, debiendo incorporar un proceso de evaluación continua que permita determinar el nivel de mejora.

La innovación educativa, “posee una intencionalidad específica, es decir la transformación de la realidad, con miras a generar un contexto que se considera más eficaz para el logro de los objetivos planteados” (Guzmán *et al.*, 2015, p.63).

La innovación ha provocado un gran impacto en la educación y corresponde a “nuevas formas de hacer”, otorgando la oportunidad de enfrentar los nuevos cambios que se desarrollan en las organizaciones (Ruiz, 2013). La actual sociedad del conocimiento y de cambio asume la innovación como una necesidad de constante revisión, de búsqueda de respuestas, de actuación y adaptación que se conciben en el seno de una institución, relevando su carácter sistemático, dinámico y contextualizado, por lo tanto, la innovación implica un cambio institucional, que nace en el seno de esta y promovida por personas concretas, vinculadas con las iniciativas y propósitos formativos que emanan de la institución. En este sentido Gairín (2008) es loable al referirse a la implicación personal y entusiasmo colectivo en la institución educativa, que permite promover cambios contextualizados dirigidos a la mejora. Es decir, “la innovación significa cambiar hacia algo nuevo totalmente o algo nuevo respecto al objeto innovador. La innovación siempre significa cambio y supone disponibilidad favorable al cambio, es decir, introducir novedades en alguna cosa, mudar o alterar las cosas” (Tomás *et al.*, 2010, p.9).

La innovación se concretiza a través de resultados que son evidentes o también muy invisibles, aunque los propósitos a alcanzar pueden estar muy claros y “previamente diseñados”, pero no se cumplen o son otros los resultados obtenidos. No hay que olvidar que las transformaciones en las personas e instituciones son tardías, gran parte corresponde a cambios culturales. La eficacia del desarrollo de una innovación, la capacidad organizativa de la institución, su continuidad y la institucionalización de los procesos de cambio y mejora aseguran en gran medida el impacto en las personas, en las estructuras y en el ámbito social donde se llevan a cabo.

Por su parte, Huberman y Havelok (1980) establecen tres modelos clásicos en el ámbito de la educación: a) investigación y desarrollo, donde debe ocurrir un cambio racional y uniforme en cualquier supuesto e hipotético destinatario; b) solución de problemas, el

cambio emerge desde las motivaciones del usuario, implicándose en la descubierta de sus necesidades educativas y búsqueda de soluciones; y c) la interacción social. Cuando se utilizan los mecanismos de influencia de unos establecimientos educativos sobre otros.

Para el estudio de la innovación en el ámbito educacional debe estar principalmente centrada en la estructura organizacional (dimensión institucional), entendida *como un proceso social* que responda con sus requerimientos sociales, puesto que cada institución está conformada por diversos grupos de personas que poseen representaciones propias en cuanto a valores, creencias y estilos que configuran su *acción cotidiana* en el contexto particular de innovación y su quehacer pedagógico. Considerar esto, permitirá garantizar el logro de la innovación (García *et al.*, 2015).

De la Torre (como se citó en García *et al.*, 2015) se refiere a la innovación como un concepto teórico y procesual, representada por tres modelos: el Modelo sistémico-funcional, enfoque donde la importancia radica en determinar su naturaleza (realidad institucional, la presencia fundamental de los agentes y usuarios de la innovación) y finalidad del cambio (las estrategias, los medios y los elementos relativos al proceso evaluador); el modelo heurístico concibe la innovación para la solución de problemas que se deben enfrentar por medio de estrategias de resolución contextualizadas; y en el Modelo generativo, la innovación se plantea y forma parte de una mejora tanto en el crecimiento personal como institucional.

Al establecer paradigmas acerca de la innovación, en base a su visión y enfoque, se debe referir al modelo técnico: cuando la innovación se asume como un problema de difusión generalizada del conocimiento experto, diseñado y destinado para tal propósito, es decir, el presentar y comunicar el impacto de lo alcanzado. No en tanto, el segundo modelo, de colaboración, se preocupa más por analizar la realidad, la planificación, el desarrollo, la evaluación colaborativa y dialogada del contexto, situación precisa para la construcción del cambio y empoderamiento por parte de los profesionales, es decir, un proceso eminentemente interno, dinámico, con innumerables situaciones complejas y de interrelación, pero elementales para la promoción de la innovación (Tomás, 2010). Resumiendo, la innovación ha de ser por naturaleza un campo de acción abierto, “con una racionalidad dialógica o comunicativa Habermasiana y no una racionalidad tecnológica” (Ruiz, 2013, p.17).

La innovación posee muchos significados y suele entenderse como “reforma”, “mejora”, “cambio”, “renovación”, entre otros. Si nos referimos a la reforma, esta se asume como un cambio estructural al sistema educativo y, a su vez, una forma especial de cambio (políticas y programas) mientras que la innovación se relaciona con cambios cualitativos en las prácticas educativas. Por otra parte, el cambio posee una visión holística, natural, esencial y dinámica de la vida institucional. La innovación mantiene una relación con los conceptos de cambio educativo o curricular, reforma educativa y mejora institucional (Ruiz, 2010).

La mejora, se considera un término más comprensible, aunque más incremental porque implica un mayor alcance sobre las actividades escolares, siendo menos radical. Mientras que el cambio se entiende como un término que suele emplearse como concepto descriptivo, y mejora, como aquello que conlleva una valoración cualitativa. Pueden así darse cambios que no impliquen una mejora desde el punto de vista valorativo (Glatter citado en Ruiz, 2010, p.19).

Tabla 14. Relaciones y diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora

Reforma	Cambio externo respaldado por la administración. A gran escala posee una estrategia planificada y es más amplia que la innovación.	Comparten: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Percepción de novedad por las personas afectadas por el cambio. ✓ Alteración cualitativa y cuantitativa de las situaciones previas existentes. ✓ Propuesta intencional o planificada de introducir cambios. ✓ Pueden ser justificados y valorados desde diversas perspectivas e instancias: técnico –políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas. ✓ Situación de inseguridad antes las nuevas situaciones. ✓ No confundir lo nuevo con lo mejor. ✓ En todas las situaciones se da la posibilidad de crecimiento. ✓ El conflicto es la esencia de las creaciones.
Cambio	Incide en las percepciones de la realidad y en los significados culturales.	
Innovación	Cambio cualitativo en la práctica educativa, produce un esfuerzo intencionado a la mejora del sistema, con una actitud de cuestionamiento e indagación permanente y la condición primordial es el aprendizaje para ponerse en marcha.	
Mejora	Más amplia que la innovación, no todo cambio e innovación implica mejora. Es un cambio cualitativo concreto y puntual, deseable a nivel de aula y del centro, en función de instancias normativas y valorativas.	

Fuente: Ruiz, 2010 (p.22).

Por su parte Tomàs *et al.* (2010) se refieren a los autores King y Anderson (1990) quienes establecen tipos de innovación que pueden ser emergente, es decir cuando nace en el seno del grupo; importada cuando se toman ideas de otras formas de trabajo y se acomodan a la realidad, y las impuestas al grupo desde el nivel superior.

Siguiendo a King y Anderson (1990) en Tomàs *et al.* (2010), la innovación puede ser: auto-iniciada desde cualquier nivel en la institución, sin embargo, se queda en este mismo, es decir en su mismo rango. Descendente cuando su génesis parte de un nivel superior hasta un inferior.

Además, la innovación se puede clasificar como creadora, en el sentido que es absolutamente generada en el grupo y se convierte en una novedad, mientras que, cuando es recreadora, es porque no ha sido generada por los sujetos activos, por lo tanto, su connotación es poco novedosa en el lugar donde se desarrolla. Otra clasificación se relaciona con la naturaleza de la innovación, por ejemplo: el ámbito curricular, cultural e ideológico, entre otros (Tomàs *et al.*, 2010).

4.2. Fases de la innovación

Desde el punto de vista longitudinal, Zabalza (2012) establece una diversidad de fases para la puesta en marcha de las innovaciones que están sujetas a la diversidad de contextos y agentes intervinientes. El autor refiere a Berman (1981) quien establece la fase de iniciación que corresponde al planteamiento y planificación del cambio; la fase de uso inicial, etapa en que se lleva a la práctica el proyecto de cambio; y la fase de la institucionalización, donde la nueva estructura curricular forma parte del proceso instructivo.

Fullan (como se citó en Zabalza, 2012) establece tres fases, la primera es la *iniciación*, *movilización* o etapa que implica adoptar el cambio y, a su vez, la toma de decisiones que pueden obedecer a decisiones políticas (innovaciones macro) o al contexto institucional a través de las propuestas de directivos y grupos de docentes, pero usualmente corresponden a propuestas más individuales, propias del carácter atomizado de las formas de enseñanza.

Para Fullan (2002) “La iniciación es el proceso que conduce a la decisión de proceder con la implementación. Puede adoptar diversas formas, que van desde una decisión tomada por una autoridad a título individual a un mandato consensuado” (p.16). Mientras que para Zabalza (2012) “tan importante es la etapa inicial que, según cómo se lleve a cabo, determina diversos modelos de innovación, es decir, condiciona la naturaleza y el sentido general de todo el proceso” (p.37).

La segunda fase para Fullan (2002) es la implementación que consiste en:

El proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera que cambien. Este cambio puede imponerse desde el exterior o buscarse; definirse previamente de forma explícita y con detalle o ser desarrollado y adaptado progresivamente con el uso; diseñarse para ser utilizado de forma uniforme o planificarse deliberadamente para que los usuarios puedan modificarlo de acuerdo con su percepción de las necesidades de cada situación (p.26).

La tercera fase, la de *evaluación*, posee el valor de dar cuenta del antes, durante y después acerca de la toma de decisión de cambio, asumido sobre la base de datos, de manera, que sirva para determinar tanto las necesidades, los problemas, la satisfacción y el descontento que lleva consigo todo cambio y que, por consiguiente, debe ser sistematizado por medio de la documentación, supervisión y evaluación que permita obtener la información más clara y pertinente acerca de cómo se está desarrollando el proceso, de modo, que se pueda realizar la retroalimentación precisa acerca del cambio en cuestión.

Ruiz (2013) rescata lo dicho por González y Escudero (2008), quienes se fundamentan en Fullan y establecen un modelo de innovación curricular a través de cinco etapas:

1. *Diseño y planteamiento inicial*: etapa que se caracteriza por establecer las necesidades de innovación. Se establecen los propósitos a lograr, el tipo de innovación, los participantes, las estrategias y recursos.

2. *Difusión*: momento donde se informa y da a conocer la innovación específica a quienes la llevarán a cabo en la práctica de la manera más fidedigna y de acuerdo con su génesis.
3. *Adaptación y adopción*: etapa donde se pone en práctica la innovación y en la que se debe entregar ayuda con estrategias que beneficie el compromiso y la continuidad.
4. *Implementación*: parte de la innovación más relevante, donde se revisan cómo se realiza y qué factores están interviniendo en el éxito de la propuesta.
5. *Evaluación*: Fase donde se emiten juicios de valor y si la propuesta ha sido relevante, su efecto al interior en términos de los usuarios como al exterior.

4.3. Niveles de la Innovación

Es vital responder acerca de qué innovar y sobre qué innovar. Al despejar estas interrogantes, se es imprescindible establecer los niveles de la innovación educativa y su correspondiente caracterización, que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 15. Niveles de la innovación

Nivel Político o Administrativo	Nivel Institucional	Nivel de las Prácticas Educativas Concretas
Se sustenta en una base legal y administrativa establecida.	Para el cambio se requiere asumir una actitud y posición por parte las instituciones educativas.	Es el nivel más alejado pero el más condicionado, específicamente por el segundo.
Proceso de cambio prescriptivo.	La institución como mediadora que filtra y reinterpreta el significado de la propuesta del sistema superior.	Es en la práctica educativa donde la innovación actúa, sin embargo, llega al aula con una gama de procesos de reinterpretación para su aplicación.
Las instituciones y agentes educativos involucrados se tienen que acomodar.	Establece el marco operativo, distribuyendo y organizando todo lo que a proceso de innovación se requiere.	
En este nivel, el cambio puede ser superficial o profundo.	Los ámbitos de innovación en este nivel se da en: a) el gobierno, dirección o gestión al interior de la institución y que influyen en la manera de organizar lo organizacional y político de la institución; b) la configuración, estructura y contenido de los planes de estudio; contenidos y experiencias tradicionales o nuevas; c) la creación de nuevos ambientes y procesos de aprendizajes y la incorporación de metodologías y formas de trabajo del profesorado y estudiantes adoptadas y a lo transversal como el sello de la institución: inclusión, multiculturalismo, etc.	
Tanto la institución como los agentes educativos involucrados, tienen poca posibilidad de opinión.		
No hay instancias de participación y toma de decisiones.	Para evitar la <i>homeostasis</i> o la <i>tendencia a mantener las cosas como están</i> es importante incorporar un protocolo de evaluación en la fase de adopción y determinar cómo la institución asume la innovación y la incorpora a su programación.	Es condición que las innovaciones lleguen al aula para quedarse y transformar lo que se hace.

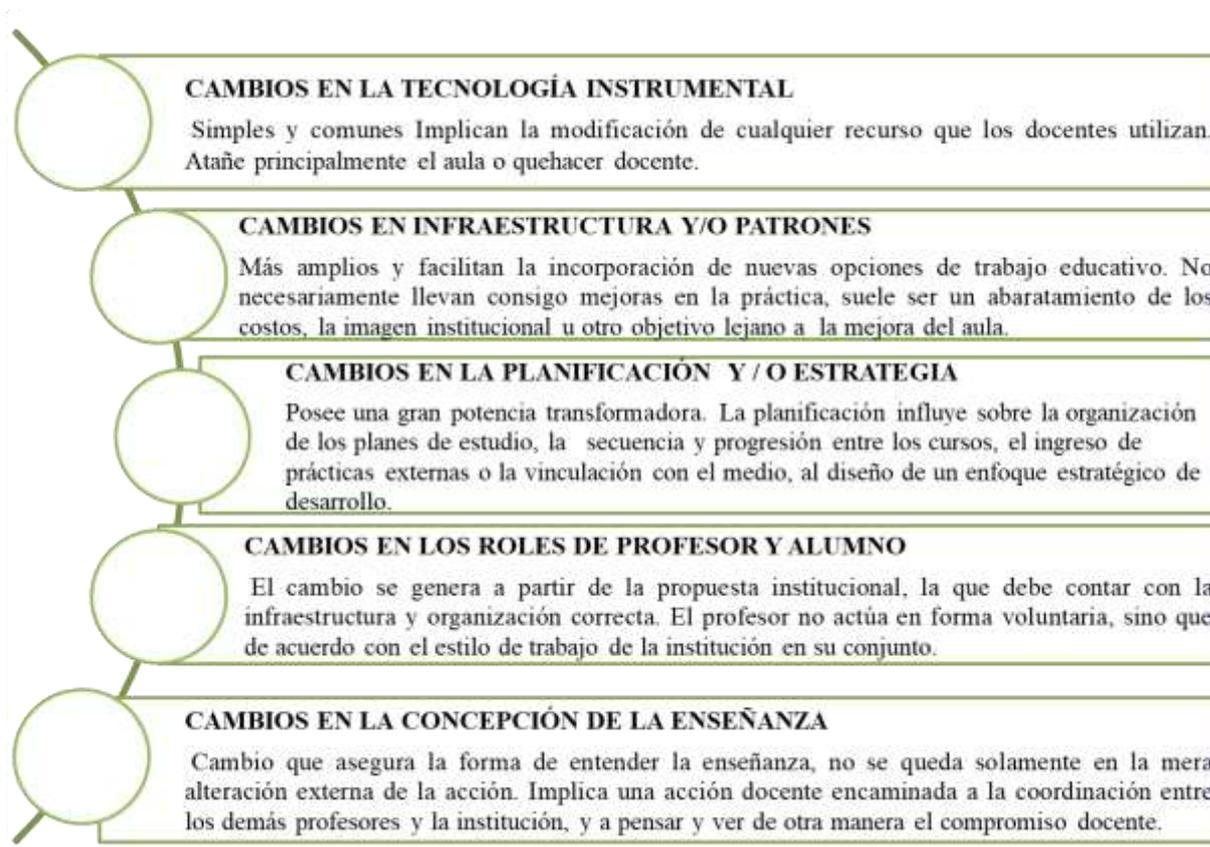
Fuente: Adaptado de Zabalza (2012).

Es conveniente contemplar cómo ha sido el proceso desde los distintos niveles de la innovación, pues es evidente que para que una innovación continúe y permanezca, se es necesario una política educativa con base legal, identificación y compromiso institucional, estableciendo condiciones para su viabilidad y operatividad en la práctica de aula.

4.4 Ámbitos de la Innovación

El impacto que produce un determinado tipo de innovación se relaciona con el ámbito de proyección y su capacidad de transformación, por tanto, es necesario distinguir los siguientes niveles de cambio:

Figura 7. Ámbitos de la innovación



Fuente: Adaptado de Zabalza (2012).

4.5. La Innovación educativa y las nuevas tecnologías

Obviamente, las tecnologías, especialmente la internet, representa nuevos desafíos para la educación. Lo relevante es cómo incorporarlas en el diseño curricular para que el estudiante del nuevo milenio sea capaz de organizar y articular la información del mundo global (Rangel, 2015).

Las herramientas tecnológicas no tienen ninguna propiedad inherente que produzca instantáneamente una comunidad de construcción de conocimientos, no depende de la configuración del software, sino de las normas y prácticas sociales alrededor de ellas. La web 2.0 y futura Internet 3.0 pueden entenderse como elemento facilitador del cambio de paradigma en los procesos de aprendizaje (James como se citó en Hoy *et al.*, 2015, p.26).

Existe la convicción absoluta de que las tecnologías de la información y comunicación ocupan un lugar preponderante en el proceso de cambio curricular universitaria, incorporadas en la gestión, docencia e investigación (Castro, 2013). Entonces, el cambio tecnológico no es aislado, sino que un proceso donde intervienen y colaboran las personas y en el centro el estudiante activo que gestiona su conocimiento (Hoy *et al.*, 2015).

En las investigaciones realizadas, por Hoy *et al.* (2015), a los académicos de dos instituciones universitarias de Chile, acerca de la primera variable *manejo de herramientas TIC*, le otorgan relevancia el incorporar las tecnologías en el proceso de enseñanza, especialmente, la utilización de videos y correos electrónicos, pero reconocen que tienen poco conocimiento y manejo de las herramientas del chat, Messenger, blog, Facebook y, en general, acerca del uso de las redes sociales. En segundo término, la variable *disponibilidad de recursos y tiempo*, el profesorado expresa estar de acuerdo con implementación de las herramientas tecnológicas en la institución como en el aula puesto que pueden incorporarlo en la planificación de la enseñanza. Sin embargo, asumen que tienen poca cercanía hacia las plataformas, específicamente, por la lentitud del acceso, el no tener tiempo para estar conectado en la red institucional e investigaciones para encontrar nuevos recursos. Finalmente, la tercera variable elaboración y uso del hardware, solamente las utilizan como herramienta de trabajo, además de la ausencia de trabajos en *e-portafolios*, *al uso de dispositivos de registro digital* y *proyectos educativos en red* en las tareas que les solicitan a sus estudiantes.

4.6. Condiciones para la innovación

Partiendo de la base que existen ciertas características elementales que forman parte del concepto de innovación, es fundamental que para el éxito del desarrollo de una determinada propuesta de innovación se deben reunir ciertas características y condiciones.

a. Propósito o motivo

Innovar no es sinónimo de cambio, más bien es cambiar algo con el propósito de mejorar. Todo cambio requiere de una reflexión que permita definir con claridad sus metas, demostrando la capacidad de explicitar las necesidades de los protagonistas, definidas por los propios docentes y la organización (Zabalza, 2012).

Asimismo, ha de haber un motivo y espacio de análisis acerca de qué, para qué y cómo se ha de hacer el cambio. Ahora bien, respecto en dónde puede afectar el cambio, este puede ser tanto a un nivel conceptual, es decir, en áreas específicas al interior de las instituciones, como también en su infraestructura, que se pueden estar de la mano o darse en forma aislada. Los cambios funcionales son más de índole operacional (humanos o instrumentales). Finalmente, si los cambios son estructurales, afectarán áreas elementales de la organización (García *et al.*, 2015).

b. Mejora de la calidad de los aprendizajes

El propósito fundamental del proceso de innovación curricular se enfoca en el aprendizaje, Skillbeck (como se citó en Ruiz, 2013) alude que “un cambio no significa mejora si no tiene repercusión sobre el aprendizaje de los alumnos” (p.32). Por lo tanto, la innovación ha de ser identificable de la práctica de aula.

La mejora es el compromiso esencial de toda innovación, es decir, cuando el cambio promovido manifiesta respuestas más aceptables que las actuales, con relación a los valores o prioridades establecidas. El cambio, entendido como mejora, no acontece en forma

automática y puntual, más bien, es un proceso de mejora continua en el tiempo: la institución va realizando un aprendizaje que le permite ser y funcionar de una manera diferente a como lo hacía.

c. Difusión de la información

Quiere decir que todas las personas que participan en el proceso de innovación curricular precisan desde un comienzo estar informadas de la propuesta que surge del proceso de elaboración. Para ello, existen dos bases fundamentales, la primera es determinar adecuadamente las estrategias de comunicación claras, creíbles y pertinentes con las problemáticas reales de mejora de los resultados; la segunda es desarrollar en las personas un proceso de formación; trasmitiéndoles las ideas e implicarlas desde un “marco menos individual o grupal a uno más institucional” (Zabalza, 2012, p.32).

d. Apertura al cambio

Los procesos de cambios en las instituciones no están ajenos a las problemáticas relacionadas con las presiones contemporáneas acerca de la docencia en la educación superior, más aún, cuando los profesores por naturaleza se resisten al cambio. Huberman y Miles (como se citó en Espinosa, 2015) afirman que, para evitar conflictos con los superiores, los profesores aceptan el cambio sin comprender su profundidad. Entonces, el cambio es superficial o de falsa claridad. El profesor al no tener claro la utilidad que conlleva el cambio y no haber sido partícipe de las decisiones para la implementación, lo colocará en una situación de inseguridad personal y profesional, fomentando en él una actitud de rechazo (Ruiz, 2013).

La apertura es la condición inherente a cualquier profesional ante un proceso de cambio, sin embargo, no siempre se complementa con un compromiso activo, sino como la obligatoriedad de tener que ser fiel con la estructura rígida que lo demanda, lo que no tiene buen augurio. Lo fundamental es que la apertura sea asumida voluntariamente como propia, con flexibilidad y adaptación.

e. Participación entre los colectivos

El proceso de innovación precisa de una participación colectiva, incorporando cada vez más personas que la pongan en marcha y que se consolida llegando a ser un compromiso institucional. Para instalar e implementar el cambio en educación, se deberá fundamentar en: la motivación por el cambio, favoreciendo la implicación y participación activa de los colectivos de profesores y directivos, quienes a través de un proceso democrático e informado intervienen libremente con su opinión, tomando decisiones conjuntas. Por el contrario, será muy difícil en escenarios donde los profesores se llevan mal y tienen dificultades para trabajar en equipo.

f. Cultura institucional

Cada institución tiene una cultura particular, una propia historia y tradición que, al estar consolidada con una base de unión y espacio compartido, se transforma en un factor organizativo clave que reúne las condiciones para la incorporación de innovaciones que solamente:

(...) será posible en la medida en que el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico, orientada a la transformación de la docencia. Es decir, lo que se necesita es construir una cultura de la innovación (Díaz-Barriga, 2010, p.44).

Por otra parte, las reformas actuales se distinguen por su *autonomía formal*, pero poco real y atadas en su estructura como en lo económico que, aun habiendo procesos e instancias de toma de decisiones en las instituciones universitarias, estas son absorbidas por marcos formales que contribuyen a extender la brecha entre los ideales y realidad. Sin embargo, el autor releva a la cultura institucional y la comprensión que tiene esta del cambio, es decir, que exista una compatibilidad entre normas culturales y valores básicos de la organización para que el proceso sea más fácil de llevar a cabo, puesto que las universidades particularmente se distinguen por poseer una *fragmentación estructural o acoplamiento débil* (Christensen, 2011).

g. Compromiso

Para Zabalza (2012), “la innovación rompe, con frecuencia, los límites del mero cumplimiento laboral para adentrarse en un contexto de compromiso mucho más exigentes” (p.119). El desempeño profesional del profesorado está ligado con el compromiso de mejora, por lo tanto, para que la innovación funcione y se cumpla eficazmente, “un compromiso ideológico con determinados valores y modos de hacer las cosas” (Ruiz, 2013, p.30).

h. Empoderamiento

De acuerdo con Zabalza (2012), el empoderamiento es una variable personal que se vincula con la disposición al cambio. No solamente afecta a las cosas, sino que además a las personas, en este caso, al profesor. Por lo tanto, se le deben dar las condiciones necesarias para que lo potencie en lo personal, otorgándole espacios de autonomía que le permitan identificar y asumir sus responsabilidades, graduando los propósitos inherentes con el cambio. Fullan (como se citó en Ruiz, 2013, p.29) afirma que “en realidad las reformas educativas llegan a ser lo que los profesores son capaces de hacer en la práctica con las mismas”.

i. Coordinación

Es preciso generar en la organización, una estructura de coordinación que apoye y favorezca experiencias de integración, evitando la atomización e iniciativas personales o de pequeños grupos o, más bien, que garantice un seguimiento de las iniciativas de la estructura organizacional en su conjunto y resolver las dificultades que se manifiesten en el camino.

j. Involucrar a los protagonistas

La capacidad innovadora, que manifiesta la institución, está condicionada al marco de relaciones y el clima interpersonal que predomina en la organización. Es vital el involucramiento de los principales actores, que, desde una perspectiva globalizadora, se integren plenamente en el proceso de cambio y mejora.

k. Incorporada en el proyecto institucional

Las innovaciones deben integrarse y formar parte del currículo formativo que la institución promueve, superando las individualidades y las acciones curriculares aisladas. Por consiguiente, su capacidad de impacto debe afectar en su conjunto y a la mejora del proyecto formativo institucional.

l. Cambio y mejoramiento en las formas de enseñanza y práctica en el aula

En la actualidad, el aumento vertiginoso del conocimiento, los cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales, la educación superior está llamada a responder a las nuevas necesidades que el mundo laboral y profesional le exige para la formación de los estudiantes que alberga. En este sentido, la docencia universitaria debe centrar su formación en el desarrollo de competencias, las que los estudiantes deben demostrar para su desarrollo profesional. La institución universitaria debe ofrecer programas de formación profesional con currículos flexibles para que el estudiante pueda optar a una variedad de ofertas, dejando de lado propuestas cerradas y predeterminadas en las que el protagonismo principal corresponde al profesor. Con este nuevo enfoque, el docente asume un rol de mediador y centra su gestión pedagógica en el aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, ha de seleccionar contenidos pertinentes, organizar nuevos métodos y estrategias evaluativas en su práctica de aula que sean concordantes con los cambios que acontecen en su entorno, desarrollando una mejor formación y preparación para el mundo profesional (Feixas, 2006).

m. Actualización y formación continua

En la innovación curricular, los colectivos deben manifestar la voluntad explícita de formación y actualización de nuevas formas y métodos de enseñanza, vinculadas con el progreso disciplinar como profesional. El compromiso que debe asumir el profesor en cuanto a la adquisición y actualización de nuevos conocimientos y habilidades para que se pueda llevar a cabo la innovación. La innovación y formación son conceptos disímiles, pero que se complementan, puesto que la innovación se transforma en una estrategia de formación continua (Ruiz, 2013).

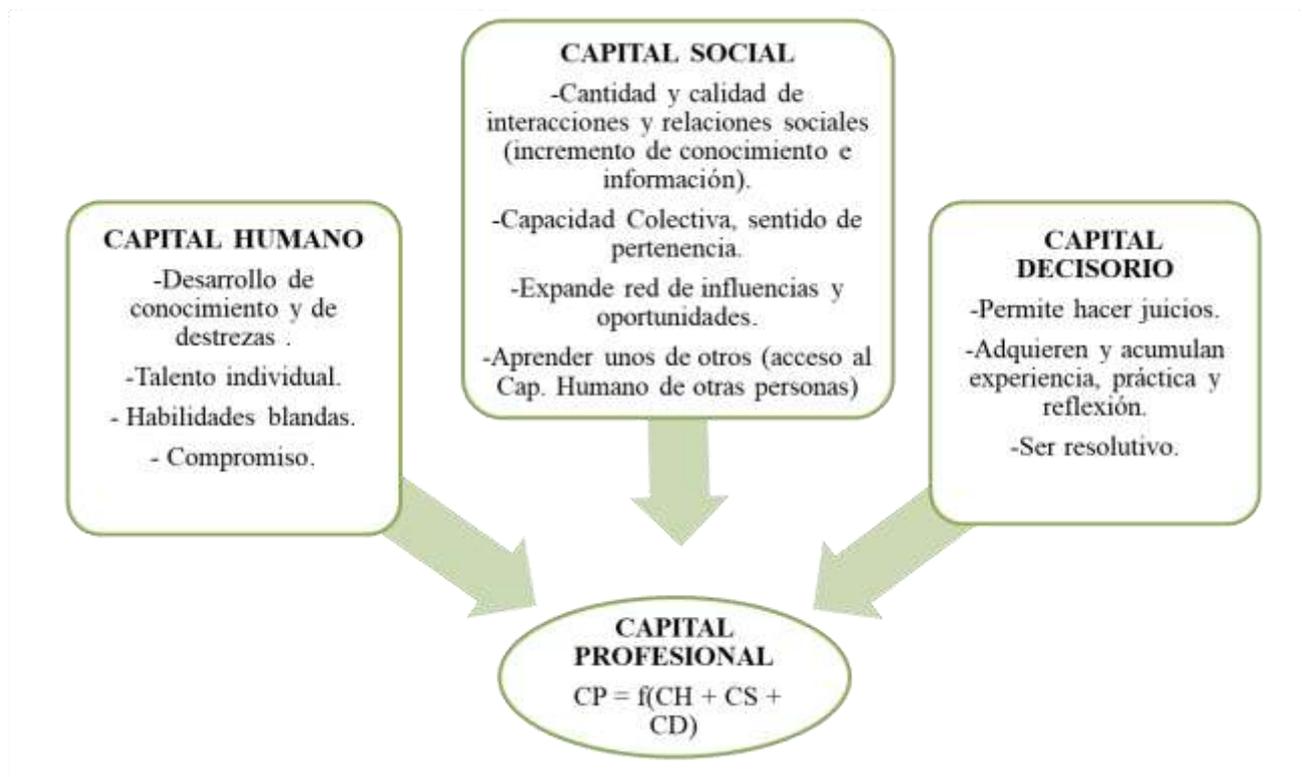
La formación es un recurso de la innovación: no se concibe si no está presente. Es imposible que las personas hagan cosas diferentes sino saben hacerlo. Entonces, se deben incorporar

propuestas de formación tanto general como específica (Zabalza, 2012). “La formación pedagógica del docente es un imperativo para que la configuración y organización del currículo se ajuste a los tiempos actuales en lo referente a contenido, metodologías y evaluación” (Feixas, 2007, p.88).

Para concluir el capítulo, Fullan y Hargreaves (2014) crearon una expresión que resume una serie de características necesarias para cambiar la realidad negativa de las escuelas “professional capital of teachers” que consiste en el capital humano (la calidad de los individuos), capital social (la calidad del grupo) y el capital de decisiones (el desenvolvimiento de conocimiento, capacidad de "juicio" individual y colectiva para crear más y más decisiones efectivas en el tiempo). Los esfuerzos de las reformas tradicionales están llamados al fracaso, a menos que los profesores y sus asociaciones se involucren en mutua ayuda para moldear y evaluar las políticas y estrategias. Las pruebas de desempeño paradójicamente no son el mejor camino para aumentar el desempeño, comparado, por ejemplo, a las culturas colaborativas.

El cambio educativo es un proceso de asimilación de la multiplicidad de realidades de los individuos, que son los encargados de implementar el cambio. Los innovadores que son incapaces de transformar sus realidades de cambio a través del intercambio con quienes habrán de implementarlas pueden llegar a ser autoritarios como los más acérrimos defensores del statu quo (Fullan, 2002, p.123).

Figura 8. La enseñanza efectiva para transformar la profesión docente



Fuente: Adaptado de Fullan y Hargreaves (2014).

Por otra parte, Hernández y Medina (2014, p.503) se refieren a Murillo (2003) quien presenta los principios por los cuales la innovación educativa conseguirá mejorar:

1. *Centrarse en la institución educativa e implicar a todo el personal del centro;*
2. *Desarrollar una comunidad de aprendizaje en la comunidad escolar;*
3. *Utilizar como guía de necesidades la información de profesores y alumnos;*
4. *Potenciar la formación continua del profesorado;*
5. *Fomentar la capacidad de los alumnos para aprender;*
6. *Centrarse en la valoración continua de la enseñanza y en el desarrollo de mejoras.*

Hasta el momento se han dado a conocer los principales aspectos relacionados con la innovación educativa. A continuación, se presentan, en el siguiente capítulo, elementos atinentes con la innovación curricular en la educación superior.

**CAPÍTULO 5. LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

CAPÍTULO 5. LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

5.1. El nuevo enfoque de la Innovación en Educación Superior

Al parecer las instituciones de educación superior han sido las que con mayor dificultad han tenido que ir cambiando con el transcurrir del tiempo, porque las mudanzas culturales, sociales y económicas han penetrado en la esfera académica. Sin embargo, no se puede negar que existan capacidades al interior de estas instituciones para impulsar y desarrollar procesos de innovación. Para ello, es condición que la institución se pregunte qué significa la innovación, cómo hay que promoverla, gestionarla y evaluarla en el ámbito universitario. Empero se ha de construir una cultura que valore y aliente el cambio en todos los niveles de desarrollo organizativo. De este modo, la organización favorecerá la adopción de nuevas estrategias que le permitirán salir a flote ante el nuevo escenario educativo (Tomàs *et al*, 2010).

Para Tomás *et al*. (2010), en relación a los estudios Clark (1998) sobre universidades inglesas, los resultados daban cuenta que se relevaban cinco elementos fundamentales para un proceso de innovación exitoso, los que se detallan a continuación:

1. *Un equipo de gestión poderoso*, que independientemente de la naturaleza de la institución, es capaz de adaptarse y poseer capacidades administrativas para complementar la gestión con los valores académicos tradicionales, con la finalidad que transversalmente puedan trabajar para mejorar.
2. *Una periferia desarrollada y promocionada* que se logra a través de la vinculación entre la vida académica y la sociedad para el beneficio del desarrollo intelectual, la formación continua y acercamiento del estudiante al contexto laboral.
3. *Base diversificada de fondos*, significa que la organización debe tener diversas fuentes de financiamiento para asegurar su progreso.

4. *Una academia motivada*, significa que las unidades académicas deben implicarse y empoderarse, aunque posean prácticas arraigadas, paulatinamente irán incorporando las innovadoras.
5. *Cultura innovadora integrada* que se refiere a compatibilizar los cambios con las costumbres y prestigio de la institución. “Las universidades deben seguir siendo ellas mismas. Tienen que encontrar estrategias de implementación originales que reconozcan lo que es esencial y específico a cada una de ellas y deben basarse en ese capital” (Tomás *et al.*, 2010, p.18).

El cambio de paradigma de la docencia centrada en la enseñanza a la concepción socio-constructivista del aprendizaje se ha incorporado en los nuevos modelos educativos institucionales de educación superior, relevando al estudiante como un sujeto responsable de su aprendizaje y la construcción de nuevos significados. En los procesos de innovación curricular, en su esencia, y más allá del rediseño curricular propiamente tal, la figura del profesor se proyecta como el responsable de crear ambientes y espacios que potencien y guíen los aprendizajes de sus estudiantes.

Corvalán *et al.* (como se citó en Rangel, 2015) subraya la aportación de las competencias al desarrollo multidimensional y a la integración de conocimientos y actitudes, estableciéndose cambios en la forma de adquisición de aprendizajes, pues los conocimientos que antes se transmitían, ahora se requiere más que eso: el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar los desafíos y complejidades de la profesión.

Ejemplo del proceso anteriormente mencionado, desde el año 2000, la Universidad de Amberes (Bélgica) ha ido desarrollado un proceso de cambio fundado en un enfoque de enseñanza basado en la competencia y centrado en el estudiante. La planificación de la enseñanza enfatiza el pensar en las actividades de los estudiantes, desarrollando competencias, en vez de acumular conocimientos, que apliquen en la resolución de problemas complejos de la vida real (Stes *et al.*, 2015).

La innovación curricular en la Universidad se concretiza a través de la flexibilidad en los planes y programas de estudio, el reconocer que los estudiantes puedan ser partícipes de su propio itinerario formativo, incorporando actividades curriculares que lo formen como

persona y no solamente en lo disciplinar y alivianándoles la carga electiva por medio de la distribución de las horas de estudio en forma equitativa. Además, la innovación curricular implica la revisión del plan formativo, un proceso de actualización de lo disciplinar y sus contenidos y el fomento de la vinculación con el medio para establecer las primeras aproximaciones al mundo laboral y social, como también favorecer la movilidad estudiantil a través del reconocimiento de sus resultados de aprendizajes y homologación de los créditos transferibles.

La reforma del currículo puede quedarse en un puro maquillaje institucional si no viene acompañada y complementada por otras medidas de igual o superior importancia como la mejora de las infraestructuras y de la organización institucional, la formación del profesorado y la mejora de su estatus profesional (...), una mejora de la imagen y la autoestima de la institución de quienes la integran (Zabalza, 2013, p.62).

La innovación indudablemente lleva a desarrollar cambios, pues sin estos no es posible avanzar. De ahí que es necesario tener claridad cuáles son los mecanismos para desarrollar los cambios en una organización y en qué fuentes se han de apoyar para promoverlos. La Educación Superior no ha estado ajena, centrando su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en las disciplinas y actividades curriculares en las cuales los académicos no cuentan con herramientas pedagógicas. De tal manera, se han creado centros de apoyo a la docencia, que tienen la misión del aseguramiento de la calidad de la formación de los estudiantes a través de la puesta en marcha de los modelos educativos en los cuales se sustentan. La innovación se presenta como un proceso planificado hacia determinadas mejoras que permitan responder al aseguramiento de la calidad e incorporando cambios y actualizaciones curriculares en concordancia con las demandas institucionales y globales.

Los cambios siempre están mediados por las personas que los llevan a cabo, quienes los interpretan de acuerdo al contexto específico, tanto en lo intelectual y actitudinal y con un particular estilo de actuación. Entonces, el desarrollo de la innovación en Educación Superior implica un cambio en la práctica docente, donde el profesorado actúa como mediador en el desarrollo de las innovaciones. Pero existen diversas variables que entran a

mediar en el proceso de desarrollo de la innovación, pues los cambios en una organización, sea en su estructura como función, generan conflictos, resistencias y obstáculos.

Figura 9. Variables proceso de innovación curricular



Fuente: Adaptado de Zabalza (2013).

Los centros educativos deben potenciar los cambios, “no obstante, para que se dé, son precisas capacidades instaladas que permitan desarrollar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional. La existencia y la utilización de habilidades y de técnicas para el trabajo colectivo, a la vez que la existencia de un trabajo colaborativo que permita el diálogo profesional y el aprendizaje mutuo, son también aspectos que cabe considerar (Gairín, 2011, p.35).

Collazo (2014), quien cita a Bernstein (1988), explica que el cambio curricular en la educación superior ha sido débil, puesto que tanto el profesorado como los estudiantes controlan en un alto nivel “el proceso de selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica, aunque condicionado por la fuerza de las tradiciones disciplinares y educativas” (p.41).

Estas diferencias radican, en primer lugar, en el propósito de la formación de la profesión, por los contenidos que por su naturaleza son de índole disciplinar e influida por la tradición de la profesión y la práctica particular. En segundo lugar, se encuentra el conocimiento académico diverso de las distintas especialidades, hecho que incide en un currículo prescrito que legitima y releva los contenidos (Collazo, 2014).

Hannan (2005) se refiere a investigaciones financiadas por Partnership Trust en Inglaterra, acerca del impacto de la innovación en el proceso de enseñanza- aprendizaje en instituciones de educación superior, departamentos y unidades, donde existen dos miradas diferentes ante la innovación; los que animan y apoyan el proceso y los que la ignoran y miran con desconfianza. Los resultados dan cuenta que existen diferencias de opinión entre los que consideran innovación como tecnología y otros como la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje.

En el estudio en las Universidades del Reino Unido (Oskoloaga, 2013), en primera instancia, se identificaron modelos de trabajo, proyectos, simulaciones individuales como grupales, siendo la innovación muy menor, no siempre con éxito o vinculada con la calidad institucional. La justificación para innovar se apreciaba más en los más jóvenes o en aquellos que detectaban problemáticas para llevarla a cabo.

La conclusión fue que, entre las cinco universidades estudiadas, existían puntos en común relacionados con la *estabilidad, claridad e inmovilidad de sus fines, la relativa población estudiantil y un currículo cambiante*. Pero, también demostraban grandes diferencias entre sus características personales, las que se resumen en ocho desafíos:

Existencia de problemas sobre el tipo de innovación y sus fines; determinar cuándo una innovación es beneficiosa para los estudiantes; qué tipo de institución se pretende; cómo se lleva a cabo la innovación; qué tipo de apoyo es necesario para ello; si los fondos disponibles determinan el tipo de innovación; si se prima con ascensos la realización de innovaciones; cuáles deberían ser las preocupaciones de los innovadores (Oskoloaga, 2013, p.181).

Existen ejemplos internacionales de innovación en la formación profesional, tales como Dinamarca, Suiza y Alemania, que son países referentes con relación a la cantidad y calidad en Educación. En términos de buenas prácticas en orientación están el Reino Unido y

México. En el estudio descriptivo realizado por Tarrío y Lloret (2011), se analizan los casos de los países enunciados y sus principales resultados se exponen en el siguiente recuadro:

Tabla 16. Casos de países con innovación

CASO	CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN
Alemania	Sistema dual: un 60% de la formación de desarrolla en una empresa o administración contratante. Hay una corresponsabilidad público-privada de la propuesta formativa; participación conjunta en la confección de marcos normativos, innovación, gestión y actualización del currículo.
Dinamarca	Igual presencia de vinculación con las empresas en un 50% del tiempo en estas. Se diferencia del modelo alemán porque la vinculación de los actores se da con mayor intensidad a partir del nivel local (comités comerciales locales). Los contenidos de la oferta educativa se gestionan desde el nivel local, lo que beneficia la adecuación de la oferta y demanda de cualificaciones y perfiles profesionales.
Suiza	Posee un total contacto con el mercado laboral.600 asociaciones profesionales, responsables de transferir al Ministerio de Educación cuáles serían las competencias profesionales y necesidades que el sistema de formación profesional deberá cubrir (normativas y currículos marco). Es relevante que la investigación e innovación está presente en la formación profesional.
México	Mejora en la orientación a través de la implicación de actores relevantes: autoridades educativas federales, de Educación Superior y poder legislativo, a través de un proyecto de orientación vocacional, aumentando el acceso a la información para la reducción del abandono escolar e incrementar el éxito escolar y eficiencia del sistema.
Inglaterra	Profesionaliza y potencia el rol del orientador (<i>Institute of Career Guidance</i>). Igual que el caso anterior, el propósito principal es entregar una información óptima al estudiante para que tome decisiones sobre su futuro académico con anticipación.

Fuente: Tarrío (2011).

5.1.1 El cambio y mejora en las instituciones universitarias

Kuhn (como se citó en Huntington, 1997) resume que, a lo largo de la historia del conocimiento científico, constantemente, los paradigmas son substituido por otros que son recibidos con más satisfacción. Esto ocurre porque los antiguos paradigmas pierden la capacidad de explicar hechos nuevos o descubiertos recientemente. Como explica Kuhn, para ser aceptada como paradigma una teoría debe parecer mejor que sus rivales.

Los mapas o paradigmas simplificados son indispensables para el pensamiento y la acción de los humanos. Podemos formular teoría, modelos y usarlos conscientemente para orientar nuestra conducta, aunque neguemos la necesidad de tales guías y nos apoyemos en la creencia de actuar partiendo de los hechos “objetivos”, concretos, considerando cada caso “según sus méritos”, nos engañamos, pues en lo más recóndito de nuestras mentes se ocultan supuesto, predisposiciones y prejuicios que determinan el modo en que percibimos la realidad.

En Huntington (1997) encontramos la necesidad de modelos explícitos o implícitos para poder: ordenar la realidad y hacer generalizaciones acerca de ella; entender las relaciones causales entre fenómenos; prever y, si tenemos suerte, predecir acontecimientos futuros; distinguir lo que es importante de lo que no lo es; indicarnos qué pasos debemos dar para lograr nuestros objetivos.

Citando el ejemplo del autor que deja claro la especificidad y relevancia de los modelos:

Cada modelo o mapa es una abstracción y será más útil para unos fines que para otros. Un mapa de carreteras nos indica cómo llegar con un coche de A a B, pero no será muy útil si estamos pilotando un avión; en este caso necesitaremos un mapa que destaque los aeródromos, radiofaros, rutas aéreas y la topografía. Pero, sin mapa estaremos perdidos. Cuanto más detallado es un mapa, más exactamente reflejará la realidad. Sin embargo, para muchos propósitos un mapa sumamente detallado no será útil. Si deseamos ir de una gran ciudad a otra por una importante autopista, no necesitamos, y hasta puede resultarnos confuso, un mapa que incluya mucha información no relacionada con el transporte por carretera y en el que las autopistas importantes estén pérdidas en una masa compleja de carreteras secundarias. Un mapa, por otra parte, que contuviera sólo una autopista omitiría

gran parte de la realidad y limitaría nuestra capacidad para encontrar rutas alternativas si dicha autopista estuviera cortada por un accidente grave. Dicho brevemente, necesitamos un mapa que represente la realidad y al mismo tiempo la simplifique de la forma que mejor se ajuste a nuestros propósitos (Huntington, 1997, p.23).

Lewin (como se citó en Rodríguez, 2015) define el cambio como un fenómeno de desequilibrio en la organización, es decir donde se incrementa su fuerza y disminuyen las fuerzas que lo restringen, ocurriendo un desplazamiento hacia lo nuevo, y consolidarse para que se torne permanente. Por su parte Judson (como se citó en Rodríguez, 2015, p.41) en torno a la implementación del cambio, establece 5 etapas: “análisis y planificación del cambio; comunicación del cambio; aceptación de los nuevos comportamientos; cambio desde el status quo hacia un estado deseado.” Pero además el autor vislumbra que esto del cambio habrá resistencias que habrá que reducirlas con ciertos métodos y estrategias, por ejemplo: medios alternativos, programas de recompensas, negociación y persuasión.

Por otra parte (Rodríguez, 2015) enfatiza lo del cambio en las organizaciones educativas refiriéndose al modelo de Gairín (1999), quien establece cuatro estadios relacionados con el desarrollo de la organización:

Primer estadio: el rol de la organización es secundario y reemplazable, siendo relevante el programa de intervención.

Segundo estadio: existen propósitos y compromisos claros y definidos por parte de la institución en torno a la organización.

Tercer estadio: en esta etapa la organización releva a las personas y la capacidad que tienen para evaluar el cambio y la mejora permanente en la institución donde pertenecen.

Cuarto estadio: etapa donde se releva el compromiso de la institución en socializar y compartir el conocimiento y la comprensión que se tiene acerca del cambio de la mejora continua.

Figura 10. Estadios relativos al papel de las organizaciones (Gairín, 1999)



Fuente: Rodríguez (2015, p.43)

De acuerdo con Hernández y Medina (2014, p. 501) la idea del cambio y mejora en las instituciones educativas se inicia a finales de los años 60. Este movimiento sienta sus bases en “condiciones comunes y consensuadas de trabajo para todos como una filosofía prioritaria de convivencia para el progreso”. Primeramente, tener el convencimiento que el centro educativo debe desarrollar políticas sólidas y equitativas que involucren a todos sus participantes, por medio de la planificación y gestión, es decir en un proceso de *aprender a hacer*. En segundo lugar, muy importante es el trabajo en equipo en pos de iniciativas y propósitos comunes, como una forma de *aprender a convivir*. Estos dos principales aspectos se fundamentan en la idea del desarrollo de los aprendizajes de calidad con equidad.

Para un verdadero cambio, la innovación se debe apoyar en dos niveles, en primer lugar, los cambios proyectados y deliberados, estimulando el propio cambio entre grupo de personas implicadas con objetivos comunes, consensuados y procedimientos negociados; en segundo lugar los cambios participativos, con objetivos que surgen de la propia comunidad que desea el cambio después de un estudio de necesidades del centro (Hernández y Medina, 2014, p.503).

Schön (en Fullan, 2002, p.63) habla que todos los cambios reales se comportan al pasar a través de zonas de incertidumbre, el estado de naufrago, de estar perdido, de hacer frente a más información de la que puedes manejar. Por el contrario, es imprescindible que el cambio tenga un sentido voluntario, compartido y con significado para las personas (Fullan, 2002).

El cambio real debe ser asumido como un fenómeno natural que lleva consigo la falta, la incertidumbre y controversia. Resulta poco comprensiva la naturaleza y propósito acerca del cambio que se desea realizar, sea el modelo, los métodos o creencias, en tales casos, se experimentan en forma confusa e inconexa. El cambio debe ser el resultado de adaptaciones y decisiones tomadas por los colectivos que participan en una organización, el tener conocimiento e información de las principales dimensiones que involucran el cambio, identificando un gran número de fenómenos interesantes y propios del ámbito de la institución educativa.

El cambio puede sobrevenir bien porque se nos impone (por causas naturales o de formada deliberada), bien porque tomamos parte voluntariamente de él -o incluso lo iniciamos - cuando no estamos satisfechos con nuestra situación, no hallamos consistencia o nos resulta intolerable. En cualquier caso, el sentido del cambio raramente es claro al principio y esta ambivalencia impregna el proceso de transición (Fullan, 2002, p.2).

En este contexto, es relevante la realidad subjetiva que experimenta el profesorado. En el capítulo “el sentido subjetivo del cambio educativo”, Huberman (como se citó en Fullan, 2002) se refiere a que la “presión de las aulas” afecta al profesorado en su quehacer diario, por ejemplo, el perfeccionamiento continuo, que a su juicio son extensos pero superficiales, el exceso de “actividades simultaneas” en el aula e institución, la adaptación constante ante las situaciones de la realidad del medio educativo cambiante (estudiantes, centro etc.) y la presión de estar comprometido con el estudiante en lo personal pero que indudablemente le favorece en su aprendizaje.

Para Álvarez (2015) las organizaciones educativas se encuentran en una encrucijada permanente entre el mantenimiento de sus sistemas y la renovación de los mismos. Se trata entonces de construir un enfoque integral del cambio desde lo personal, colectivo hasta lo institucional (Zabalza, 2012).

Zabalza (2003) afirma que mejorar la calidad de la docencia es un propósito que requiere de la sinergia institucional y de la implicación de los diversos sectores de la comunidad universitaria. Se entiende entonces, que la innovación se debe producir con la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso formativo del estudiante, de manera auténtica y no forzada, que debe tener la capacidad de impactar sobre las prácticas reales del docente y no responder a una demanda burocrática, puesto que se corre el riesgo que la acción también sea burocrática.

Para Zabalza (2012), la innovación es un espacio dilemático que se ubica entre dos campos de dilemas y contradicciones. En el primero, están los elementos de la política educativa y modelo curricular que conforman el contexto más amplio de las innovaciones y, en el segundo, están los problemas o dilemas domésticos propios de una determinada institución, lo que el autor denomina “cultura”, con sus particulares formas y características que asumen en cada situación concreta frente al proceso de innovación. Según el autor, el dilema se mueve entre la dimensión personal y la dimensión técnica de las innovaciones, donde la acción educativa posee tres componentes básicos de la profesionalidad docente: el disciplinar, el pedagógico y el personal, siendo estos la base y fundamento del proceso innovador.

Queda de manifiesto la importancia y relevancia que tienen los docentes en todo proceso de innovación. Zabalza (2012) afirma que una innovación individual posee menos potencial de cambio que las colectivas y está más propensa a encapsularse, es decir, termina siendo una anécdota de un (a) docente, sin influenciar de manera significativa sobre los propósitos del proyecto formativo.

Según Álvarez (2015), el cambio implica una serie de transformaciones y modificaciones en las concepciones, medios y recursos. Teniendo en cuenta, que el profesor es una pieza clave para la implementación del cambio, es necesario que la institución lo provea de recursos, espacios, tiempos y recursos. Para Fullan (2002) el problema está en la forma en que se incorpora el cambio, de la necesidad de procesos y espacios de reflexión y de constante aprendizaje. Los maestros no tienen ningún motivo para creer en el valor de los cambios propuestos, además, de los pocos incentivos (y sí costes considerables) para averiguar si un cambio acabará siendo válido.

El profesorado está inserto en una cultura institucional, que es “el alma de la institución”, la que posee una lectura propia donde todos funcionan de acuerdo a ella (Zabalza, 2012, p.142).

La cultura organizativa ha sido reconocida como el componente clave en la literatura del cambio organizacional. Tomás (2003) comparte la opinión de Parsons (1951), Merton (1957) y Schein (1988) de que la función principal de la cultura organizativa es resolver los problemas básicos de la institución respecto a su supervivencia y adaptación al medio que le rodea, la integración de sus procesos internos para determinar y consolidar su capacidad de supervivencia y adaptación (Tamayo *et al.*, 2014, p.9).

Zhu y Engel (2014), afirman que los cambios del mercado presionan a la universidad por innovación y se ha llegado a la conclusión de que la organización de las universidades es la clave para la innovación, al igual que su forma de gestión es muy importante. Algunos de los estudios de las autoras demuestran que la innovación se da con más frecuencia en las universidades que fomentan la integración y la diversidad. Sus investigaciones discuten la influencia de la cultura académica sobre la de innovación y las políticas que son tomadas para incentivarla. La relación entre la cultura de la organización y "innovaciones de instrucción" (que se puedan enseñar).

Las autoras indican que, según Schein, la cultura de la organización universitaria se organiza en tres niveles:

1. Artefactos que comprenden los componentes físicos de la organización que transmiten los significados culturales;
2. Lidia con la cultura profesada por los miembros de la organización, (los valores);
3. Las suposiciones tacitas de la organización.

Básicamente, con la cultura apropiada se puede innovar. Estudios demuestran que la cultura de la innovación incrementa la actuación de la organización, porque la cultura de la innovación comprende los valores y las características que son receptivas a nuevas ideas. La “cultura de la innovación” es un término multifacético. Es una cultura abierta a nuevas ideas, que quiere organizarse en grupos, poniendo a todos en un conjunto de conversaciones y

cambio de experiencias. También fomenta el liderazgo, estrategias, estructura, actitudes y distribución de contactos (*network*).

El mayor desafío para una institución es crear una cultura que apoya y abraza la innovación. En el caso de China, hay obstáculos que valorizan la jerarquía vertical, derivada del confucionismo que deposita en el profesor una imagen intocable y de extrema individualidad ligada a la sabiduría o la burocracia que crea conflictos de poder interno entre los miembros de una organización. En ese caso, el cambio innovador requiere mucha fuerza y necesidad de experimentar en las universidades nuevas formas de organización y sobre todo valorizar la horizontalidad, que dejen de lado lo unilateral y que pongan en diálogo el conocimiento entre profesores.

En el estudio de Painter y Clark (2015) acerca de la experiencia realizada en la Universidad del Estado de Arizona, algunos profesores tuvieron la oportunidad de hacer una experiencia de aprendizaje en comunidad (*sense making*). Durante cuatro años, un grupo de profesores interesados en impulsar cambios en la cultura académica, como la innovación en la forma de comunicarse entre los colegas y con los propios alumnos, fueron seleccionados por los organizadores del proyecto. Resultó en una buena experiencia, en la cual las reuniones mostraron en muchos casos que los profesores no saben que sus teorías en uso no son compatibles con las teorías de enseñanza- aprendizaje, y que una de las principales ideas para el cambio, es que en el aprendizaje el individuo se convierta en un practicante, y que no solamente aprenda sobre prácticas. Las reuniones funcionaban a través del libre discurso, libre discusión de temas y experiencias en la vida de cada integrante del grupo, al punto que los problemas se compartieran para que fueran entendidos y solucionados.

Rodríguez (2015) afirma que los cambios tanto sociales, económicos y tecnológicos van de la mano con las reformas de los sistemas educativos. Por consiguiente, es necesario realizar una profunda revisión a los modelos organizativos tradicionales con la finalidad de favorecer un proceso de innovación en armonía con los nuevos tiempos de cambio. Por el contrario, si existe un estancamiento en las organizaciones educativas, es porque en su interior existen limitaciones internas sobre la teoría del cambio.

Por lo tanto, el desarrollo organizativo actual responde a la necesidad del cambio, esencialmente a través de un trabajo realizado en equipos, que debe favorecer la comprensión de las formas de actuar y las relaciones humanas al interior. Finalmente, el autor afirma que el cambio educativo no es un proceso corto, que se gesta al interior de la organización educacional, de índole colectiva y participativa, y que ha de tener en consideración: qué se va a cambiar, para qué se va a cambiar, y por qué se va a cambiar.

Por otra parte, se discute la necesidad de enfocar las políticas e inversiones educacionales en lo que es la realidad interna de las instituciones, al paso que la situación educacional, un subproducto de las políticas gubernamentales, se muestra un fracaso. Las políticas y evaluaciones de desempeño que surgen dentro de las instituciones políticas, externas a la idiosincrasia del día a día y que resultan del juego político, deben ser repensadas para que la responsabilidad interna sea fomentada, llevada a un cambio realmente práctico en la forma que se organiza la educación, que depende directamente del desempeño de los que viven a diario el oficio de educar. Los gobiernos gastan enormes cantidades de inversiones en tecnología, en exámenes de niveles nacionales con el objetivo de mejorar la educación, intentan desde el exterior de las instituciones elaborar políticas que cambien la específica realidad del día a día de la educación. Muchas veces, por ser específica, la realidad no se explica de forma superficial, general, desde afuera y, debido a eso, las políticas gubernamentales se convierten en fracasos totales, pues desconocen la realidad interna de cada comunidad, de cada escuela, de cada universidad etc. Muchas veces, políticas de punición o de premiación, incentivan la omisión sistemática de resultados (Fullan *et al.*,2015).

Los autores discuten que es necesario dar más énfasis a las características que definen la realidad interna de la organización educacional, es decir, la responsabilidad interna. Cambiar el estado interno del "modo predeterminado" en las instituciones educativas es algo muy importante, o sea, muchos ejemplos de experiencias registradas sobre el perfil de las instituciones y los logros que se proponen demuestran que cuando éstas se encuentran en el "modo predeterminado" del discurso educacional, que es el que responsabiliza a los profesores únicamente por el logro del aprendizaje, éstas no alcanzan sus metas. La idea es crear una cultura colectiva colaborativa, con la capacidad de deliberar colectivamente para hacer circular el conocimiento profesional en las escuelas. "El fortalecimiento de la

institución, no solo viene por dar soluciones particulares y contextualizadas a los cambios, sino cómo nos enfrentamos a los problemas y qué aprendizaje institucional obtenemos de ello” (Cebrián, 2008, p.26).

CAPÍTULO 6. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

CAPÍTULO 6. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

6.1. Perfil

El perfil del profesor universitario reúne una serie de características, principalmente personales e inherentes con sus ideas, apreciaciones y motivaciones ligadas a su quehacer como docente, y las sociales y profesionales que están en relación con su desempeño y cumplimiento con su profesión y con la institución (Feixas, 2006).

En la actualidad resulta imposible concebir un profesor solitario, que no sea reflexivo y artesano de su desarrollo profesional. Por el contrario, es vital la complementariedad del trabajo en equipo, por la dimensión social que alberga la profesión docente. El intercambio de experiencias es de incalculable valor como el análisis de su práctica pedagógica a través de una reflexión crítica que le permita dar respuestas a las interrogantes relacionadas con sus estudiantes, el entorno educativo y de las propias (Pumares, 2012). Sin embargo, la práctica docente se caracteriza por ser compleja y cambiante. Como complemento a la diada que alberga el conocimiento de la profesión y la experiencia profesional del maestro, está la intuición, es decir, cuando el profesor reconoce determinados patrones, e inmediatamente hace lectura fugaz que lo lleva a adaptarse en el entorno cambiante; por ejemplo, no tiene el tiempo para recordar acerca de las teorías del aprendizaje, porque debe actuar con inmediatez (Atkinson y Claxton, 2002). En palabras de Schön (1983): “lo que falta en el enfoque racional es aquello que no puede analizarse con facilidad ya que se encuentra implícito en el contexto” (Atkinson y Claxton, 2002, p.16). Para ello es determinante una auténtica y permanente práctica reflexiva, que, a pesar de los obstáculos, el maestro ha de reflexionar acerca del hecho educativo, es decir, de los intentos que ha realizado en su quehacer y acerca de los resultados de su acción (Perrenoud, 2004).

Frente a lo anteriormente expuesto, es necesario relevar que la cultura de la enseñanza de una comunidad involucra creencias, valores, estilos y maneras de realizar las cosas. En consecuencia, ejerce una influencia sobre el profesorado, especialmente en los menos expertos les trasmite soluciones compartidas de generación en generación. En definitiva, si queremos entender acerca de lo que realiza el profesor y por qué lo realiza de una

determinada manera, debemos comprender su comunidad y cultura particular de trabajo, porque el profesor, aunque físicamente se encuentre aislado de otros adultos en la sala de clases, psicológicamente, no lo está (Hargreaves,1996).

Para Imbernon (2012), el conocimiento del docente va mudando y se desarrolla desde su propia experiencia profesional, con las de sus estudiantes en el aula y colegas de trabajo. Por lo tanto, para la formación inicial y permanente no solo debería priorizar la mejora de las antiguas prácticas e ideas perennes que se tiene de la docencia, más bien se deberían propiciar nuevas maneras de formación que:

- Amplíen el horizonte con la debida flexibilidad y pertinencia en el particular contexto de trabajo del docente con lo disciplinar y didáctico.
- Desarrollen competencias pedagógicas y flexibilidad metodológica.
- Desarrollen las capacidades en el docente para que pueda establecer relaciones positivas hacia los estudiantes y los ambientes y espacios de aprendizaje.
- Fomenten el trabajo colectivo para que existan instancias de diálogo, discusión, reflexión, intercambio de experiencias para permitir la mejora de la docencia.
- Fomente una participación comprometida, tanto particular como en equipo en procesos de reflexión e investigación, en términos de las formas de hacer y los efectos que esta produce en la docencia.

El profesor universitario posee un perfil que se caracteriza por estar constantemente estudiando e investigando, no simplemente es aquel que trasmite y explica el contenido, más bien demuestra capacidades y condiciones para generar en sus estudiantes las dudas que emanan de los problemas de la profesión. Por tanto, está atento y preparado con su saber sabio y adaptado a las situaciones concretas y pertinentes del devenir universitario (Flández, 2015)

Se piensa que definir mejor a un profesor universitario, sería aquel que desarrolla clases brillantes, que trasmite en sus estudiantes el conocimiento a través de valiosas lecciones magistrales (Mañú *et al.* 2011). Sin embargo, el dominio de la disciplina que tiene el docente universitario no lo es todo, además de esto, debe manejar los conocimientos pedagógicos generales de la instrucción y del aprendizaje (Castro, 2012). Por otra parte, la buena

enseñanza marca diferencias sustantivas en cuanto a sus efectos formativos versus una débil enseñanza (Zabalza, 2013). El profesor universitario posee un dominio de los contenidos científicos y de la investigación, pero con una precaria formación pedagógica-didáctica (Benedito, 1983). Sin embargo, aun cuando el docente universitario en general tenga carencias en la formación pedagógica, no significa que no pueda ser un profesor reflexivo desprovisto de conocimientos disciplinares y didácticos, por el contrario, tanto el conocimiento como las experiencias que posee de la enseñanza tienen un carácter idiosincrático. La docencia es el núcleo de la labor universitaria, aunque se le otorga más relevancia a la producción científica y publicación de conocimientos disciplinares que la misma labor docente. La carencia de formación pedagógica no significa que a partir de su experticia no sea capaz de engarzar lo didáctico y disciplinar junto con el conocimiento experiencial de su práctica docente (saber práctico personal). En definitiva, el conocimiento del docente va desde una construcción subjetiva de su trayectoria hacia el conocimiento y crítica de lo disciplinar (Flández, 2015).

La docencia se ha de nutrir de la investigación para sustentarse, Jaspers en el año 1959 hacía referencia a que el investigador puede ser débil en lo que respecta a la didáctica, sin embargo, él no está solamente en contacto con los resultados que la investigación le proporciona, sino que él mismo es “ciencia viva”. Por consiguiente, el docente universitario que investiga puede enseñar desde su esencia (Rubio, 2005).

Los buenos profesores se caracterizan porque: “poseen destrezas de comunicación; actitudes favorables hacia los estudiantes; conocimiento del contenido, buena organización del contenido y del curso; entusiasmo con la materia; justo en los exámenes; disposición a la innovación; fomenta el pensamiento de los estudiantes, y capacidad discursiva” (Marcelo, 1999, p.256). Además, está dedicado a la enseñanza, que comparte con otros profesores, es decir la función elemental es desarrollar aprendizajes en sus estudiantes, como un especialista de alto nivel de una ciencia en particular que lo lleva a investigar, ampliando las fronteras del saber y formando parte de una comunidad académica dotada de pautas, valores y actitudes en una determinada realidad que le da sentido a una forma de vida (Marcelo, 1999).

En este sentido, la docencia se encuentra en el centro de la labor universitaria, sin embargo, se le ha asignado “más valor e incentivos a la producción y publicación de nuevos conocimientos vinculados a la disciplina en desmedro de la labor docente, incluida su práctica, investigación, aplicación e integración” (Flández, 2015, p.148).

Es relevante destacar la separación que existe entre la investigación y la docencia, puesto que existe poca relación entre la productividad científica y la eficacia docente, siendo el prestigio profesional aquel que exclusivamente se refiere a la actividad de investigación y producción científica, que acompañada de una didáctica mediocre se compensa con la actividad investigadora. Por el contrario, si un buen docente no investiga, éste tiene un reconocimiento deficitario por la institución y un deficitario prestigio social (Marcelo, 1999).

No existe institucionalmente, tanto para la educación secundaria y universitaria la exigencia de una formación real en docencia, sino que más bien es mucho mejor y deseable que el profesorado se perfeccione en otros ámbitos de su quehacer. El tener la mayor cantidad de artículos publicados le da más prestigio que ser un buen profesor (Sánchez y García-Valcárcel, 2003).

Es de vital importancia tomar decisiones que restablezcan el desequilibrio existente que ha conferido a la docencia un trato claramente discriminatorio y un papel irrelevante en la promoción profesional. Es necesario y urgente que se retome el régimen de dedicación del profesorado y que se redefina el valor conferido a las diferentes tareas que realizan los profesores durante el diseño, desarrollo y evaluación de la acción docente, aspecto este por el momento no zanjado. La adopción del modelo centrado en el aprendizaje de competencias exige una dedicación importante para el profesorado que no pasa desapercibida y que corre el riesgo de no asumirse si no se le reconoce, explícitamente e incide positivamente en su carrera profesional (López *et al.*, 2015, p.183).

Existen experiencias en formación docente en instituciones universitarias, como es el caso de Estados Unidos (Programas de pasantías); Francia (Centro de iniciación a la enseñanza superior); Alemania (R.D.A), y España (Málaga, Barcelona, Autónoma de Madrid, Barcelona...), sin embargo, hasta ese entonces no existía ninguna normativa a nivel nacional, estando sujetos los programas a las políticas internas de la institución. Lo interesante fue que

se incorporaban temáticas inherentes con el quehacer docente como, por ejemplo: construcción de contenidos didácticos, técnicas audiovisuales, gestión de la clase, características de los estudiantes, destrezas interpersonales, instrumentos evaluativos, entre otros (Sánchez y García- Valcárcel, 2003).

Un 80% del profesorado que se inicia en el nivel universitario les otorgan un gran valor y altas expectativas a sus colegas de trabajo, por ejemplo, esperan que los inviten a ver sus clases, o ser acompañados y observadas sus clases, o simplemente conversar temas inherentes con el quehacer pedagógico. Por otro lado, sus principales problemas y dilemas están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, su carga de trabajo docente, los estudiantes y sus formas de ser y actuar, el ser incomprendidos, los espacios y recursos educativos, la investigación, su situación contractual y el tipo de relación con sus pares. Finalmente, el dilema mayor que tienen es la problemática del tiempo, seguido de los servicios al interior de la institución, las metodologías de enseñanza y la investigación. El profesor aprende por medio de la socialización, conformando así actitudes y prácticas docentes que se afirman en la experiencia que tuvo como estudiante, en el modelo entregado por sus profesores, la presión que realiza la estructura organizativa y las expectativas que tienen sus estudiantes sobre su actuación profesional (Sánchez y García- Valcárcel, 2003).

El dominio de la disciplina no es el único requisito para la enseñanza universitaria, es imprescindible que los docentes conozcan los aspectos psicopedagógicos, contextuales y sociales de sus estudiantes (Castro, 2013). Sin embargo, habría que apelar por reivindicar la idea que existe acerca de la necesidad de una formación docente universitaria, como si fuera algo ajeno y externo que debe ser recordarlo constantemente, por el contrario, debería ser asumido como algo normal, ya que no solamente debe enseñar algo, sino que también enseñar a cómo hacerlo. No obstante, aún no está instalado en la universidad de hoy, porque solamente para enseñar es necesario poseer un grado de licenciado o doctorado, siendo entonces la formación en docencia de carácter voluntaria, aunque en la actualidad ha habido progresos, sin embargo, obedecen a factores “exógenos”, por ejemplo, las reformas, las acreditaciones, el reconocimiento de años de servicio, entre otros, y por esto ha aumentado la participación en aquellas actividades inherentes con la docencia. Por otra parte, el autor da cuenta que han aparecido propuestas que se refieren a que cuando un profesional aspira a enseñar en la universidad ha de estar obligado a realizar un programa de formación inicial en docencia (Imbernón, 2012).

Es por ello que a continuación se presentarán algunos elementos relevantes que rodean al docente universitario del siglo XXI.

6.2. Las competencias del profesorado universitario

El acceso al conocimiento por parte del estudiante ya no implica memorizar conceptos e información, como se solía hacer cuando el conocimiento sólo se obtenía por medio de los libros. En definitiva, la transmisión de conocimientos a través de clases magistrales donde prevalece la memorización no es el método más efectivo que armonice con las condiciones de aprendizaje en la actualidad. El docente bajo esta realidad debe crear un ambiente de aprendizaje que promueva en el estudiante el razonamiento y la comprensión de los conceptos esenciales de su profesión, como también el desarrollo de las destrezas necesarias para avanzar en su plan de formación.

Resulta necesario que el docente lleve a cabo un comportamiento proactivo en su trabajo de forma que sea receptivo a las demandas de la sociedad, de las empresas, y sea capaz de adaptar su oferta formativa a las mismas. La participación con otros en diversos foros y la interrelación con ciertos colectivos de interés le permitirán atender mejor las demandas de la sociedad. El papel del docente universitario no debe limitarse al espacio bidimensional despecho- aula, sino que debe expandirse (Kúster 2012, p. 175).

Por ende, el docente previamente debe saber qué enseñar, qué métodos y estrategias aplicará para la mejor comprensión de sus estudiantes, porque que no estará enseñando un contenido, sino que estará enseñando a estudiantes. Para que posteriormente pueda “identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, a fin de impulsar procesos de enseñanza planeada, generadora de aprendizajes significativos, acordes a las necesidades reales de los estudiantes.” (Magaña, 2012, p.1).

Con relación a la productividad del profesor, existen cuatro factores que la determinan y corresponden a: “la pedagogía que significa ser buen profesor, preocupado por la enseñanza, respeto por sus estudiantes, los que encuentran sus clases interesantes; las publicaciones y el

reconocimiento profesional; las características intelectuales del profesor, y las características creativas” (Marcelo, 1999, p.257).

Algunos desafíos que deberán enfrentar los docentes universitarios del nuevo milenio, serán: aplicar metodologías activo participativas, estar contextualizados con la realidad de sus estudiantes e institución, manejar variados procedimientos evaluativos, ser facilitadores de los aprendizajes, ser negociadores con sus estudiantes en la selección de los contenidos y en el ámbito disciplinar; mantener una comunicación y coordinación efectiva con los demás profesores e incorporar las TIC en su práctica pedagógica como facilitadoras de la gestión del conocimiento (Tomàs, 2006).

En los 800 meta- análisis dirigidos por John Hattie durante 15 años acerca de las prácticas de aula exitosas y de alto impacto. Las conclusiones relevaban a un profesorado que permitía que aprendieran los estudiantes; que incluía la retroalimentación; fomentaba la expresión de ideas y cuestionamientos; incorporaba estrategias metacognitivas y basadas en la resolución de problemas. No en tanto, para ello era condición necesaria, un profesorado que propiciara el perfeccionamiento y operatividad de los temas, y seleccionando con los estudiantes, cómo y cuándo utilizar las estrategias en el aula (Hargreaves y Fullan, 2014).

En el estudio: Formación y profesionalización docente del profesorado universitario de Castilla y León, los resultados se concentran en la dimensión “*formación para el desempeño de la función docente*”, donde se concluye que:

A pesar de la escasa formación pedagógica que posee el profesorado universitario la mayoría de los docentes encuestados, considera necesario recibir formación pedagógica inicial para desempeñar su profesión adecuadamente, aunque la gran mayoría no las realiza, debido fundamentalmente, a la escasa oferta de este tipo de actividades (Sánchez y García-Valcárcel, 2003, p.168).

Según (Zabalza, 2013, p.72), el profesor universitario ha de poseer determinadas actuaciones, traducidas por el autor como competencias, que se detallan a continuación:

- *Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje*: en el cual el profesor debe demostrar la capacidad de planificar en armonía con los procesos elementales orientados hacia

la mejora. Sin embargo, estará sujeta a lo prescrito del plan de formación y por otro lado por la autonomía y poder de decisión del docente.

- *Selección y búsqueda de los contenidos disciplinares:* función fundamental que implica primeramente el dominio que el profesor debe tener de los grandes temas disciplinares que serán seleccionados y abordados científicamente. En este aspecto el profesor ha de equilibrar entre lo que enseña y cómo lo enseña, puesto que lo excesos de contenidos y el activismo son nocivos.
- *Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y organizadas:* Relevantes es poseer la capacidad de saber explicar con claridad lo que se enseña y lograr la comprensión en sus estudiantes.
- *Manejo de las nuevas tecnologías:* competencia muy relevante en actualidad. El conocimiento va evolucionando a diario y es necesario que el profesor tenga las herramientas tecnológicas e incorporar nuevas formas de enseñar en beneficio de la gestión del conocimiento.
- *Diseñar la metodología y organizar las actividades:* en esta función el profesor debe saber y comprender el cómo promoverá el aprendizaje en sus estudiantes, además de organizar los espacios educativos y modalidades organizativas inherentes con la profesión.
- *Comunicarse- relacionarse con los alumnos:* Eminentemente esta función forma parte de las competencias transversales del profesorado, porque en el aula no solamente se establece la relación entre docente y alumno en función de la transmisión del conocimiento, sino que además ha de haber una relación y comunicación que se construye por medio de una acción formativa más que instructiva, que favorezca un clima de encuentro, implicación, afecto, atención y orientación.
- *Tutorizar: competencia* fundamental en el profesorado universitario, que trasciende del compromiso administrativo, por el contrario, es quien ha de orientar en el ámbito personal como profesional del estudiante. Implica estar atento ante las necesidades y problemas que emergen.

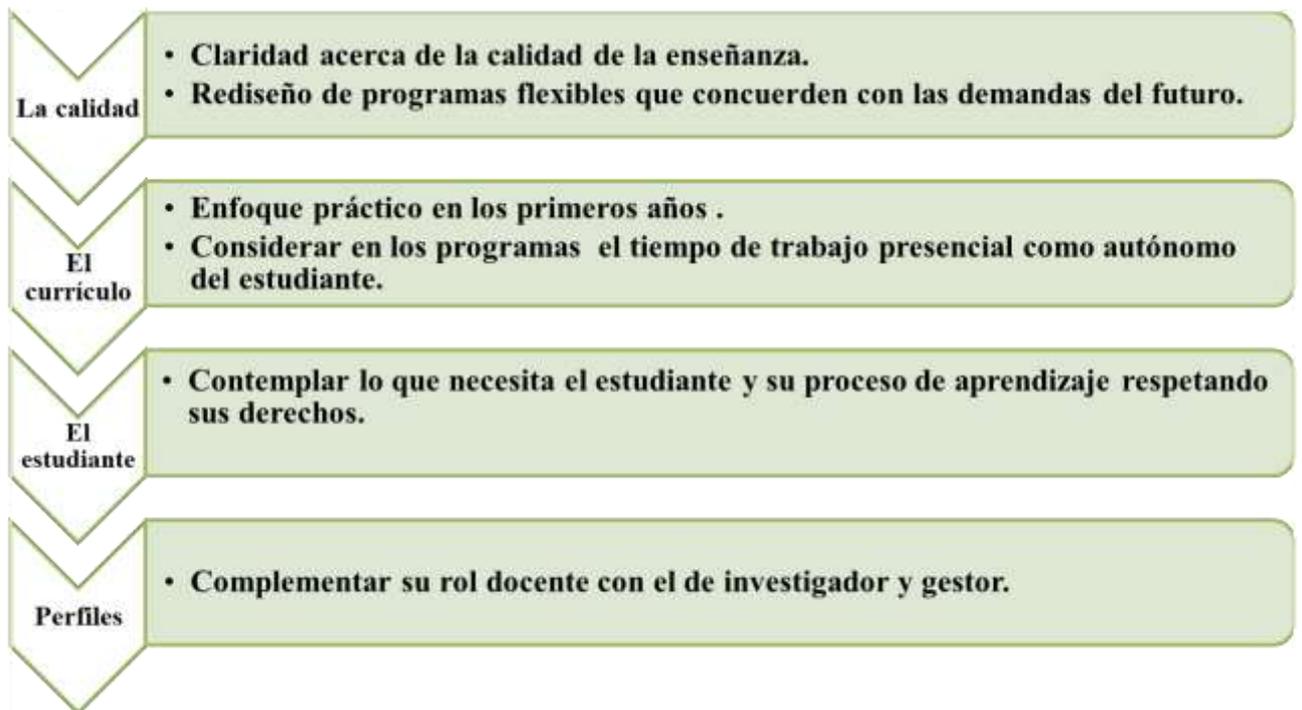
En las investigaciones relacionadas con la enseñanza, y las competencias del profesorado, se establecen por lo menos cuatro tipos de conocimientos que son fundamentales para el experto en enseñanza (Eggen y Kauchak, 2010).

Los cuatro tipos de conocimiento (en Eggen y Kauchak, 2010, p.70) incluyen el:

- *Conocimiento del contenido o materia*: no podemos enseñar lo que no entendemos. Una comprensión profunda de los temas que enseñan es esencial para todos los profesores en todas las áreas.
- *Conocimiento del contenido pedagógico*: corresponde a la capacidad de crear ejemplos, es decir, cuando el profesor procura encontrar la manera de representar el tema con el propósito de que lo haga comprensible a los otros. Podemos decir, que la diferencia con el conocimiento del contenido radica entre saber *eso* y *saber cómo*. En definitiva, el profesor ha de reconocer lo que facilita o dificulta el aprendizaje de los temas específicos de la profesión.
- *Conocimiento pedagógico general*: conocimiento que va más allá de los temas particulares o materias. Por ejemplo: saber cómo aplicar estrategias y metodologías para promover el aprendizaje; el comunicarse con claridad; dar retroalimentación efectiva; favorecer un ambiente ordenado; planear, aplicar y supervisar reglas y procedimientos; organizar grupos y crear ambientes productivos y reaccionar a una mala conducta.
- *Conocimiento de los alumnos y del aprendizaje*: se entiende como el conocimiento más relevante que contribuye al estilo de enseñanza, y que alerta que no solamente se enseñan materia, sino que también se enseña a personas. De este modo, una enseñanza efectiva, implica que el profesor debe tener conocimiento de cómo aprenden sus estudiantes y promover la participación activa para facilitar sus aprendizajes.

Por otra parte, de acuerdo con la Guía del profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (2001), se hace referencia al profesor del futuro y el papel que ha cumplir. De tal modo, que se han de replantear en concordancia con las exigencias actuales (Gairín, 2003).

Figura 11. Redefinición del nuevo rol del profesor



Fuente: elaboración propia

Las necesidades que deberá asumir el profesorado, facilitaría la instalación de una formación que no contemple lo que hasta ahora se piensa de la enseñanza universitaria: “materia-apuntes- pruebas- créditos”, sino que remplazarlo por actividades de “autoestudio-tutorías-trabajo- evaluación-satisfacción.”. Sin embargo, es necesario todo un cambio de cultura, el que no estará exento de resistencias en las personas como en la institución (Gairín, 2001).

6.3. El profesorado universitario: demandas actuales y necesidades propias

La imagen del profesor, los roles que cumple y su influencia en el currículo ha sido un tema contingente y sobresaliente. Por lo tanto, en los procesos de cambio curricular es necesario reconocer el problema de la práctica educativa, la consideración del docente como un sujeto activo y con poder de decisión, que trasciende la problemática en el ámbito propio de la innovación curricular (Gonzalez,1986).

En este sentido, se ha descuidado el tratamiento que ha de tener la dimensión personal del cambio, es decir el significado y las representaciones que tiene el profesor respecto de la innovación curricular. De este modo es que a lo largo del tiempo han ido apareciendo una serie de enfoques que han permitido comprender el rol del profesor ante el cambio. En los años 1980, Conelly y Elbaz en (González, 1986), se referían a tres maneras de ver al profesor ante la innovación, en una primera fase al profesor como ejecutor (diseñador), y que se asocia al enfoque científico-técnico, es decir con el diseño y apropiación de un proyecto curricular que ha de llevar a cabo al pie de la letra y en forma lineal. En una segunda fase está el profesor implementador activo, donde se asume la relevancia del contexto (cultura educativa) y una tercera etapa el considerar al profesor como un agente curricular, que se caracteriza por demostrar una auténtica autonomía y con un rol más activo en el proceso de construcción curricular. Asume además una posición de mayor participación dialógica, con la capacidad de construir e interpretar el currículo para beneficio de sus estudiantes, de su entorno, y quehacer educativo.

Por otra parte, el profesor universitario en gran medida ha tenido que adaptarse constantemente a los nuevos cambios, unos por convicción y otros por la presión social. De este modo, ante los nuevos retos por los cuales el profesor universitario se enfrenta, saldrán airoso los que serán capaces de transformarse, incorporando las nuevas ideas para favorecer los procesos formativos de sus estudiantes, al desarrollo organizativo y de sus propósitos que persigue. Sin embargo, esta voluntad de cambio ha de ir acompañado con una política de formación docente, pero también de refuerzos e incentivos y de liderazgos al interior de las unidades académicas, de manera que el profesor se sienta fortalecido y acompañado en

el camino que ha elegido como docente universitario desde una perspectiva humana y holística, y de este modo formar un profesorado motivado, interesado y activo para alcanzar un cambio efectivo y satisfactorio (Feixas, 2006).

A nivel global, en Europa, Norteamérica, Asia y Oceanía, se ha investigado extensamente el desarrollo docente de los profesores universitarios a lo largo de 40 años. De este modo existen variados estudios acerca de cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñan los profesores. En esta línea se encuentran los estudios de (Biggs y Tang, 2011; Bowden y Marton, 2004; Ellis y Goodyear, 2010; Prosser y Trigwell, 1999) citados por (González, 2015), investigaciones que han permitido entender el fenómeno de la masificación de la educación superior en el mundo desarrollado y a las demandas globales; una docencia con un nivel mayor de desarrollo que logre en sus estudiantes procesos cognitivos superiores a pesar de la diversidad cultural y origen socioeconómico.

Respecto de las realidades e ideas que el docente posee de su práctica de enseñanza, estas las transforma en principios que orientarán su actuar docente en función de las representaciones que tiene de la docencia y el aprendizaje. Por lo tanto, es relevante estudiar acerca de los conocimientos y representaciones que tienen los docentes con relación a las condiciones contextuales institucionales, lo disciplinar y pedagógico, que se conectan con las congruencias y contradicciones a la necesidad de estudiar acerca (Flández, 2015).

La formación docente es relevante para el profesorado universitario, pero no lo único ni decidor, habría que añadir en esto la situación laboral, el contexto y cultura en particular (Imbernón, 2012). En este sentido, “también se deben cambiar los modelos organizativos y de gestión. Es decir, hay que modificar el contexto en el que se realiza el trabajo. El binomio formación-contexto es indisoluble en el cambio universitario” (Imbernón, 2012, p. 89).

Así lo ha entendido la Universidad de Zaragoza con la serie de iniciativas innovadoras que se han ido desarrollando desde el año 2006 con las Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y Comunicación e investigación Educativa. La modalidad comprende foros, debates y mesas temáticas (póster).

Otro ejemplo, en la misma línea, la Universidad de Alcalá ha desarrollado una serie de innovaciones que se detallan a continuación:

En relación a la implementación de los créditos transferibles, en la titulación de Filología Inglesa, un grupo de profesores construyó un cuestionario con la finalidad de recoger información referida a los ECTS. El instrumento tenía 9 preguntas abiertas y fue enviado a 30 profesores del departamento de los cuales 17 respondieron. Se concluyó que los ECTS demandan mucho trabajo entre el profesor y estudiante, y las metodologías ya eran consideradas como activas y participativas con antelación a los créditos transferibles. Los profesores daban cuenta que los estudiantes aprendían mucho mejor con ellas a pesar del alto número de trabajo (Valero et al., 2010).

En la asignatura de Ingeniería Química de la titulación de Química se innovó a través de la incorporación de resolución de problemas numéricos por medio de la tabla de cálculo de excel, se fortalecieron las prácticas del laboratorio dando la libertad al estudiante para que lo realizara en el momento oportuno, y elaboración de recursos en red. Los resultados fueron la reducción de las tasas de reprobación, reducción de errores de cálculo termoquímicos sencillos (Rosal y Boltes, 2010).

Los semanarios reflexivos de química en el Departamento de Química Orgánica, los estudiantes que realizaron un mayor número y con un alto nivel de calidad en su contenido, comunicación y avance de sus conocimientos alcanzaron resultados óptimos y mejoraron sus capacidades de aprendizaje. Además, el profesor va comprobando el avance del estudiante y se anticipa al resultado del examen (Quintanilla, 2010).

En la Universidad Complutense de Madrid, los estudiantes cuentan sus experiencias de trabajo en grupo denominados 4 por 4 en el programa de Licenciatura en Sociología. Elementos como tener claridad en los propósitos, confianza e lo que hacían, tener apertura a la crítica, ser positivo, entre otros les favoreció para alcanzar el éxito en sus proyectos (Carballo, 2002).

En la Universidad de Sevilla, la Facultad de Psicología ha llevado a cabo una serie de acciones tutoriales en beneficio de la adaptación e integración de sus estudiantes. La

actividad tiene como principal metodología la investigación –acción. Los resultados han sido positivos, sobre todo por la motivación del estudiantado y el profesorado que participó del proyecto (Gómez de Terrenos et al, 2005).

En el caso de la Universidad de Granada, en un estudio de tipo descriptivo-comparativo, realizado por Romero *et al.* (2010), se encuestaron a 289 estudiantes de diversas especialidades del Magisterio y Fisioterapia, concluyendo que tanto el portafolio como las tutorías han sido de interés para la innovación, específicamente con el tema de las metodologías y los sistemas de créditos transferibles.

Otro caso, es el estudio realizado por Margalef *et al.* (2007) en la Universidad de Alcalá, recopilan las experiencias del proceso de innovación desarrollado por los profesores y estudiantes de psicopedagogía, por medio de un trabajo interdisciplinario cuyos principios se sustentaron en el trabajo colaborativo, la autonomía y el pensamiento crítico – reflexivo, permitiendo la generación de redes de apoyo y encuentro entre el profesorado y estudiantes.

Para el profesorado esta experiencia ha supuesto romper con el tradicional aislamiento de la práctica docente y buscar espacios de coordinación, encuentro, diálogo y reflexión con otros profesores. No era una tarea sencilla ya que exigía tiempo y, en muchos casos ajustes y reajustes en la planificación de las asignaturas que nos invitaban a cuestionarnos y reflexionar sobre nuestras concepciones, creencias y supuesto (García *et al.*, 2007, p.141)

González (2012) en su artículo presenta un estudio realizado en la Universidad de la Laguna, relacionado con la modalidad e-learning, innovación que tenía la finalidad de introducir estrategias para el desarrollo de aprendizajes basados en proyectos que permitieran potenciar la creatividad e innovación en 116 estudiantes. Es destacable que para el profesorado fue una experiencia que obtuvo una alta motivación de los estudiantes hacia el desarrollo de proyectos, tanto en la modalidad *on line* como presencial y tutorías, obteniendo así resultados académicos muy satisfactorios.

Hemos visto que tanto las redes sociales como los dispositivos móviles son una realidad en la vida de los estudiantes universitarios. Sin embargo, su utilización para la vida académica

y profesional es escasa y destacamos el uso de la aplicación móvil WhatsApp como herramienta de comunicación y coordinación grupal (González, 2012, p.14).

Los participantes de las comunidades de investigadores y colaboradores de la Universidad de Salamanca y el Instituto Tecnológico de Monterrey en México, han iniciado una innovación cuyo principal soporte está en el uso de las TIC para establecer redes de información en pos de la gestión del conocimiento, el que denominan “movimiento educativo abierto”. Para su consolidación, dan la posibilidad a la comunidad educativa de presentar artículos y trabajos para la revista *Virtualis* con un sentido de pluralidad para abrir las fronteras del conocimiento (Ramírez y García, 2015).

En la Universidad Autónoma de Barcelona, la Facultad de Ciencias de la Educación desarrolló una serie de acciones para favorecer la calidad de la formación de los estudiantes de pedagogía. Para ello el profesorado a través de un trabajo colaborativo abrieron espacios de reflexión acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje. También recopilaron y compartieron material relacionado con las prácticas exitosas. Los productos y acciones desarrolladas fueron: creación de una matriz de distribución de contenidos y materias; las fichas de recursos; elaboración de casos, y la configuración de lecturas comunes en el ámbito organizativo (Armengol *et al*, 2009). En la misma Facultad de Educación otro un grupo de profesores realizaron un estudio de campo donde se recopiló información de diversos agentes involucrados en los procesos de transición desde la educación secundaria a la educación superior. Los resultados dieron cuenta que existían muchas acciones para atraer y acoger a los estudiantes, sin embargo, muy pocas ligadas al proceso de tutorías orientadas al mismo colectivo de estudiantes (Gairín *et al*, 2009).

CAPÍTULO 7.LAS ACTITUDES

CAPITULO 7. LAS ACTITUDES

7.1. Importancia de las actitudes

En la Psicología social, el estudio de las actitudes ocupa un rol fundamental en los procesos de cambio social porque se caracterizan esencialmente por ser mediadoras entre las personas y el contexto social al que pertenecen. Por otra parte, se han ganado un lugar relevante en el campo de las ciencias sociales para dar explicación a los fenómenos ligados a las problemáticas sociales por medio de valoraciones de diferentes cuestiones, por ejemplo, opiniones acerca de la política, salud, tendencias artísticas, etc. (Morales, 1999). Las actitudes refieren a la forma que tienen las personas de adaptarse al medio, es decir de una serie de experiencias con relación al objeto de actitud y como consecuencia, de los procesos de índole cognitivo, afectivo y conductual (Morales, 1999).

Gran parte de las actitudes en las personas se originan a partir del aprendizaje y el desarrollo social. De esta manera, se adquieren por medio de los premios o castigos resultantes de la conducta, a través de los modelos e imitación de los sujetos referentes o a través de la observación de las conductas de los otros y las consecuencias de sus actuaciones (Briñol *et al.*, 2010).

El estudio de las actitudes es relevante porque permite la comprensión de la conducta social humana. Es por esto que existen algunas razones por las cuales son importantes (Briñol *et al.*, 2010):

- Las personas en el momento de adquirir nuevos conocimientos por medio de los procesos cognitivos, relaciona la información que recibe de su entorno y la supedita de acuerdo con las dimensiones evaluativas que el sujeto le otorga.
- Las actitudes poseen una serie de funciones que son relevantes cuando las personas reciben la información que es procesada para responder al entorno como hacia el mismo.
- Las actitudes están estrechamente ligadas a la conducta, por lo tanto, el mayor o menor conocimiento que se tenga de estas da la oportunidad de realizar predicciones

más exactas sobre la conducta social humana y también de sus cambios. Por lo tanto, influyen en cómo piensan y actúan las personas.

- Las actitudes proyectan el interior de las personas en cuanto a sus valores, normas y preferencias, además, están presentes en los grupos u organizaciones. De ahí que es posible establecer distinciones entre los individuos.
- Las personas al cambiar de actitud posibilitan un cambio de contexto o también de normas sociales. De este modo es relevante el estudio de las actitudes, el determinar cómo se adquieren o modifican, siendo vital en el momento de comprender los cambios más amplios en que éstas se sustentan.

7.2. Concepto de actitud a lo largo de la historia.

Los sociólogos William Thomas y Florian Znaniecki entre los años 1818 y 1920 a través de innumerables estudios de la conducta humana, construyeron e introdujeron el término de actitud en la psicología social. Para ellos la actitud era un “proceso de conciencia individual” sin embargo, no por eso dejaba de tener un origen social. De este modo, estos autores afirman que las actitudes son la forma en la que individuos se vinculan con el objeto de actitud, sin embargo, esta relación tiene sentido cuando se establece una conexión amplia entre el sujeto y la colectividad (Monguilod y Martínez, 2004).

Ya en los años 30, Thurstone (citado en Monguilod y Martínez, 2004) manifestó a través de diversas publicaciones que las actitudes pueden ser medibles, aportando además con una escala de medición que favorecería a la comprensión de la actitud como algo que se podía evidenciar. Con este nuevo avance, en 1932 Rensis Likert, (citado en Monguilod y Martínez, 2004) aporta con una nueva escala, que lleva su nombre, la cual era más simple que la anterior, reforzando al tema de las actitudes, y dando paso a una nueva era en el énfasis metodológico y de medición.

Complementado a lo anterior, en 1935 Gordon W. Allport, (citado en Monguilod y Martínez, 2004) entrega nuevos aportes al estudio de las actitudes volviendo a conceptualizarlas, despojándolas de la connotación social que tenían en ese entonces, e incorporando la dimensión individual.

En resumen, esta etapa se caracterizó principalmente por un enfoque pragmático, es decir las actitudes asumidas como un concepto conductual enlazado al comportamiento y al hábito (Bain, 1928), dejando de lado el componente afectivo, el cual estaba presente en las teorías de los pioneros, pues “Parecía más fácil cuantificar lo más externo, observable - predominó la evaluación/medición de opiniones y creencias, quedando relegado el análisis de la conducta manifiesta dependiente de la actitud” (Sánchez y Mesa,1998, p.15).

A partir de la Segunda Guerra Mundial adquiere protagonismo el estudio de las causas del cambio de actitudes acerca de la comunicación y persuasión (1945-1960) lo que significó un fortalecimiento de la psicología social. A su vez, esta se caracterizaba por el estudio de grandes muestras, el dominio de las variables independientes por sobre las dependientes y los nuevos diseños que implicaban nuevos análisis estadísticos, especialmente los de varianza. Además, en este periodo surgen importantes investigaciones, como las desarrolladas por Hovland, Janis y Kelley (1953) sobre los “efectos de la comunicación de masas” (citado en Monguilod y Martínez, 2004).

Más tarde, a fines de los años 60, los estudios de León Festinger adquieren relevancia gracias a la teoría de la disonancia cognitiva. En este sentido, Festinger (1957) plantea que la disonancia se manifiesta entre dos elementos cognitivos, de calidad relevante, opuestos e incompatibles entre sí, y sobre los cuales la persona debe escoger, porque juntos crean tensión psicológica. Para lo que entrega el siguiente ejemplo: “Beber alcohol me perjudica” y “me gusta beber alcohol”. En esta situación, las personas se esforzarán por reducir al mínimo la disonancia cognitiva, pues la inconsistencia resulta incómoda, por ende, intentarán lograr la máxima consonancia. La disonancia cognitiva creará tensión psicológica, por lo tanto, la persona de una u otra forma intentará reducirla a través de la modificación de uno de los elementos implicados, como en los ejemplos, “dejo de beber alcohol”; “no será tan malo el alcohol si hay médicos que beben”. No obstante, los elementos cognitivos implicados en la disonancia no siempre serán igual de susceptibles a la modificación. Cada elemento de la díada compromete un conjunto más amplio de creencias relacionadas y alusivas a cómo son y qué significan esos elementos (Pons ,2008).

Otro periodo se inicia a partir del año 1965, en el cual las actitudes son estudiadas como *estructuras cognitivas* y el análisis de las condiciones que aseguren su equilibrio se lleva a

cabo por medio de estrategias (Heider, 1944). Igualmente, esta teoría había sido denominada anteriormente por Osgood y Tannenbaum (1955) como, *La teoría de la congruencia*, con estudios aplicados en casos, donde sus componentes principales eran, por una parte, las fuentes de información, y por otra, las afirmaciones y sugerencias que se realizan de forma persuasiva frente al problema u objeto (citados en Monguilod y Martínez, 2004). En la misma línea, Sánchez y Mesa (1998) afirman que “La cognición social supone que existen estructuras mentales que representan al mundo social y postula una serie de constructos representacionales” (Sánchez y Mesa, 1998, p.19).

Al finalizar los años 70, el tema de las actitudes se ve envuelto en algunos dilemas, esto debido al creciente interés de reformular teóricamente conceptos elementales relacionados con las actitudes y la conducta (Sánchez y Mesa, 1998). Lo que se buscaba implícitamente era resolver el real aporte de las investigaciones de las actitudes a la psicología social; las dificultades éticas y metodológicas de las investigaciones (procedimientos y técnicas); los cuestionamientos acerca de la génesis de la disciplina y los conocimientos que se generaban de las investigaciones (Monguilod y Martínez, 2004).

Entre los años ochenta y noventa, los estudios se concentraron básicamente en las estructuras y funciones de las actitudes, que forman parte del procesamiento de la información con acento en la perspectiva cognitiva (Monguilod y Martínez, 2004). Respecto a esto mismo, Ajzen propone lo siguiente:

La actitud en sí misma no es una variable observable, es una variable latente, que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja en última instancia, una evaluación global positiva o negativa del objeto de actitud, es decir es necesario conocer en detalle cada uno de sus tres componente cognitivo, afectivo y conativo conductual (Ajzen, 1989 citado en Sánchez y Mesa, 1998, p.19)

Los autores Parales y Vizcaíno (2007) establecen tres periodos en el estudio de las actitudes a lo largo de su historia, la primera etapa se centró eminentemente en lo metodológico e instrumental, que se caracterizaba por estar dotado de mediciones, pero con fallas en la predicción del comportamiento y con errores de elaboración conceptual e hiper-cuantificación que se tradujo en el ocaso del estudio de las actitudes. La segunda etapa se centró en la modificación del comportamiento (cambio actitudinal) y corresponde a los

estudios acerca de la persuasión y propaganda. Los problemas para obtener elaboraciones teóricas que fundamentaran las investigaciones empíricas disponibles, y el creciente número de modelos de poco nivel explicativo, marcó su declive, por último, la tercera etapa se centró en el estudio de las actitudes y su organización interna. Gran parte de esta etapa fue influenciada por la revolución cognitiva y de la Gestalt, llamada perspectiva estructural, es decir, la influencia de la cognición social en el estudio de las actitudes.

En definitiva, hay dos aspectos muy relevantes con respecto al desarrollo de teorías referentes a las actitudes, por una parte, los cambios que se produjeron en la psicología social para la comprensión de las actitudes, y por otro lado, la forma en que estos mismos cambios eran concordantes con el enfoque teórico imperante en ese momento, aunque manteniendo la esencia como “Un concepto clave en la psicología social desde sus inicios como disciplina”. (Monguilod y Martínez, 2004, p.191).

Las actitudes, son un tema central para la psicología social y su trayectoria a lo largo de la historia ha estado marcada en función de las diversas posturas epistemológicas, lo que ha provocado dificultades para llegar a definirla y también para precisar sus particularidades, esto último, considerando que en la actualidad hay un consenso acerca de que las actitudes implican la valoración de un objeto psicológico por medio de una serie de atributos específicos (D’Adamo y García, 2002). Con respecto a esto mismo Morales destaca que:

La actitud es un estado interno, que opera como mediador entre las respuestas de la persona y su exposición a los estímulos del ambiente social, en otras palabras, se supone que las reacciones observables de una persona ante los objetos que le rodean están basadas en esa tendencia psicológica interna y evaluativa que llamamos actitud” (Morales, 1999, p.194).

Ejemplo de ello, puede hallarse en diversos estudios de neurología que dan cuenta de cómo los juicios evaluativos positivos se contrastan de forma relevante con relación a los juicios evaluativos negativos. Experiencia en donde a los participantes se les invitó a clasificar un número de artículos de comida entre lo positivo y negativo. Los resultados reflejaron que en el momento de establecer estas diferencias (positivas- negativas), las de carácter positiva “evocaron un potencial relativamente mayor en áreas amplias del lado derecho, respecto de las regiones izquierdas” (Cacioppo, citado en Ajzen, 1996)

Es por ello que, a lo largo de la historia, la conceptualización de las actitudes ha ido variando. Se puede afirmar que hay un atributo medular que las distinguen como, por ejemplo, su naturaleza evaluativa (D'Adamo y García, 2002). Entonces, conceptualmente se considera a la actitud como “la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones sobre un determinado asunto” (Thurstone citado en Monguilod y Martínez, 2004, p. 189).

Para el propio Allport (1935) una conceptualización certera de las actitudes sería: “Un estado mental y neurológico de predisposición, mediante la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica en la respuesta de los individuos en todos los objetos y situaciones con los que se relaciona” (Jiménez, 2016, p. 43). Por su parte, Thomas y Znaniecki (1958) consideran las actitudes como “Un estado de ánimo un sentimiento positivo o negativo hacia una persona u objeto” (Laca, 2005, p.119). Finalmente, y considerando todo lo expuesto Mann (1977), asegura que:

Las actitudes sociales tienen un significado adaptativo, puesto que representan un eslabón psicológico fundamental entre las capacidades de percibir, de sentir y de emprender de una persona, al mismo tiempo que ordenan y dan significación a su experiencia continua en un medio social complejo (1977, p.137).

Siguiendo con estas conceptualizaciones, es importante destacar otros autores como, por ejemplo, Gagné (1986) quien cree que las actitudes son “Estados complejos de la persona que influyen en la conducta del individuo hacia los demás, objetos y situaciones acontecimientos” (citado en García-Ruiz, 2006, p. 62). Para Travers (1988) es una estructuración interna del individuo que no se puede observar. Mientras que para Sarabia (1992) la actitud es una disposición permanente que permite evaluar de una forma particular un objeto, sujeto y situación. Otra de las definiciones la entregan San Martí y Tarín (1999) quienes aseguran que la actitud es una tendencia para actuar de manera estable ante las determinadas situaciones, personas y objetos diversos (citados en García-Ruiz, 2006).

Durante la década de los ochenta, los autores Ajzen y Fishbein consideraron que la actitud era “Una predisposición aprendida a responder de manera consistentemente favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado” (citado en García-Ruiz, 2006, p.62). Empero,

esta conceptualización simplista ha ido transformándose gracias a investigaciones más recientes, como el modelo denominado *Actitudes duales*, en donde:

(...) las personas pueden sostener dos actitudes diferentes simultáneamente hacia un objeto dado en el mismo contexto: una actitud implícita o habitual, la otra explícita. Se supone que se requiere motivación y capacidad para recuperar la actitud explícita en favor de la respuesta evaluativa implícita (Ajzen, 2001, p.4).

Por otra parte, Meléndez lo redefine como:

Un proceso psicológico que permite al individuo evaluar constantemente las situaciones, lugares objetos de su vida personal y social, con la facultad de valorar los fenómenos que se generan en su cuerpo-mente, y los que ocurren externamente, mediante el contacto con el mundo social y físico (Meléndez, 2003, p.2).

Las actitudes son una respuesta evaluativa favorable o desfavorable hacia algo o alguien que se manifiesta en las propias creencias, sentimientos o en la intención del comportamiento, que se desarrollan a través de un proceso de aprendizaje social; estas apreciaciones se adquieren a través de la interacción con otros o a través de la observación de los comportamientos de estos. Evaluaciones que son dirigidas hacia los objetos, temas personas o eventos, que no siempre son uniformemente positivas o negativas, y con frecuencia son difíciles de cambiar (Baron y Byrne, 2005).

Por otra parte, las actitudes son esquemas organizados por una red de relaciones jerárquicas, es decir, una concepción relacionada con la idea de estabilidad y cambio, donde aquellos elementos más evocados y frecuentes en esta organización, tienden a ser más estables y resistentes al cambio (Parales y Vizcaíno, 2007).

La actitud también se concibe como una tendencia existente en las personas, obtenida por medio del aprendizaje, que alberga un componente motivacional y valorativo desde lo positivo hasta negativo o neutral; no es visible; permanece en el tiempo; representa la triada entre lo cognitivo, afectivo y comportamental, siendo beneficiosas al guiar las interacciones con los objetos psicológicos para el beneficio de la adaptación del sujeto con el medio (Alemany, 2009).

Las actitudes pueden estar en un estado de larga o corta duración siendo más o menos estables. En este sentido, antiguamente las actitudes eran concebidas como disposiciones que respondían a un determinado estímulo, las cuales eran albergadas en la memoria para que en algún momento reaccionaran y posteriormente volvieran a guardarse. Sin embargo, esta concepción fue cambiando, y en la actualidad se consideran estables en la memoria, porque es necesario tomar en cuenta las experiencias empíricas, como los factores ambientales que inciden en el cambio de éstas, y son formadas cuando son necesarias, con independencia del tiempo, porque se van construyendo en la medida en que las personas interactúan con el medio que las rodea (Banaji y Heiphetz, 2010). En definitiva:

las actitudes en los individuos se desarrollan en la medida que él se desarrolla, pero en dependencia con su prójimo debido a la satisfacción de necesidades. Además de ofrecer un significado al mundo individual, sirven para alcanzar otros objetivos y satisfacer varios fines (Marcos, 2009, p.3).

**CAPÍTULO 8. CARACTERÍSTICAS DE LAS
ACTITUDES**

CAPITULO 8. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES

8.1. Principales características de las actitudes

En primer lugar, es importante precisar que las actitudes se caracterizan por su ambivalencia reflejada en una tendencia positiva y negativa en relación con el objeto de actitud. Esta ambivalencia puede nacer de creencias conflictivas que se encuentran accesibles en el componente cognitivo o de un conflicto entre la cognición y el afecto (Ajzen, 2001).

Otra característica principal de las actitudes son las fuerzas que determinan e influyen en el desarrollo de éstas, es decir, cuando la información es de alta importancia, la actitud aumenta su fuerza y es más resistente a los cambios, porque estas representan entidades estables y duraderas. Según describe el modelo MODE (Motivation and Opportunity as determinants of the attitude-behaviour relation) de Fazio (1995) y el Modelo Metacognitivo de Petty., *et al* (2007), las actitudes más accesibles también son más fuertes, porque la intensidad de la actitud se relaciona entre el objeto de actitud y la totalidad de las valoraciones del objeto que se encuentran alojadas en la memoria, siendo posible en algunos casos, que las personas reaccionen de manera automática hacia objetos de actitud con similares características, y a su vez, un objeto de actitud puede desencadenar valoraciones ambivalentes de carácter positivo o negativo.

Estudios dan cuenta de que las actitudes ambivalentes afectan los juicios y conductas de manera profunda. Por lo tanto, la ambivalencia actitudinal emerge como un área promisoría en la investigación con un gran potencial para el conocimiento del papel de la estructura de las actitudes como el de sus componentes (Ajzen, 2001, p. 21). Lo contrario a ello, ocurre cuando las actitudes son débiles, y sus valoraciones no existen en la memoria, dependiendo en este caso del medio ambiente y de la persona para construir la actitud (Ajzen, 2001).

Con relación a las diversas fuerzas, la primera de ellas, son los deseos personales, donde el individuo desarrolla actitudes para satisfacer la necesidad de enfrentar determinados problemas, creando actitudes favorables o desfavorables hacia los objetos, hechos,

situaciones o personas. La segunda fuerza corresponde a la información que determinan las actitudes. Esta es primordial para que las actitudes no se distancien de los hechos, ya que un déficit de datos puede dar origen a actitudes con la capacidad de distorsionar la realidad. La tercera fuerza aparece cuando la pertenencia a un grupo ayuda a determinar la formación de actitudes de la persona, las cuales reflejan las creencias, valores y normas del grupo donde está inserta. En este tipo de fuerza, la relación entre valores y actitudes es compleja, ya que un mismo valor puede llevar a distintas personas a producir actitudes diferentes e inclusive opuestas.

En este mismo sentido, respecto de las creencias, los miembros del grupo logran poseer las mismas creencias, produciendo uniformidad en sus actitudes. Con relación a las normas, estas regulan las actividades de un grupo, en las cuales las homogeneidades de las actitudes de cada subgrupo reflejan la aceptación de las normas por parte de los individuos. En consecuencia, la pertenencia de una persona a un grupo referente modela una serie de actitudes, lo que ocurre cuando el individuo se identifica con el grupo y lo utiliza como referente. A la vez, esto puede determinar su conducta cuando no pertenece al grupo, aunque desea participar de este. La cuarta y última fuerza son las actitudes de un individuo, las cuales reflejan su personalidad debido a la uniformidad de las actitudes que se producen en determinados grupos. Los individuos aceptan solamente como propias aquellas actitudes que se integran con su personalidad (Briñol *et al.*, 2010).

En una investigación realizada por Bassili y Roy (citados en Ajzen, 1998) relacionada con la fuerza de la actitud en la representación de éstas en la memoria, los resultados revelaron que:

Pensar en las consecuencias de una política acelera su evaluación, independientemente si los participantes sostienen actitudes fuertes o débiles sobre política. En conclusión, la evaluación de la política acelera las consecuencias cuando las actitudes son fuertes, pero no cuando son débiles (Bassili y Roy citados en Ajzen, 2001.p 18).

Por otro lado, la naturaleza multidimensional de las actitudes ha sido un gran obstáculo para el progreso en el estudio de las fuerzas de la actitud, es por ello que la investigación ha seguido demostrando relaciones débiles entre las dimensiones de la fuerza de actitud, y las diferentes medidas que tienden a producir hallazgos de investigación conflictivos (Ajzen, 2001).

También las actitudes se caracterizan por ser explícitas o implícitas, en el caso de las explícitas, estas son controladas y conscientes en relación a un determinado objeto actitudinal. La evaluación de estas actitudes se realiza por medio de diversas escalas, donde destaca el cuestionario. Sin embargo, estos procedimientos han sido juzgados por las innumerables limitaciones encontradas como, por ejemplo:

La diferente capacidad de las personas de darse cuenta o ser consciente de sus propias actitudes y estados internos, la deseabilidad social de las respuestas, la presentación positiva que intentan hacer de sí o los intentos de corregir los juicios en aquellas escalas reactivas al momento de detectar cuál es la variable que se está midiendo (Cárdenas y Barrientos, 2008, p.17).

Por otra parte, las actitudes implícitas valoran el objeto de actitud en forma indirecta a través de respuestas inconscientes, y de activaciones automáticas que pueden estar dirigidas por la cercanía con el objeto actitudinal, y al mismo tiempo intervienen en las respuestas involuntarias de las personas (Greenwald y Banaji, 1995). Para contrarrestar las limitaciones de las escalas reactivas, se han creado instrumentos no reactivos o indirectos que permitan el acceso a los estados internos y actitudes de las personas, sin que se les consulte directamente sobre estos (Cárdenas y Barrientos, 2008, p.18).

8.2. Funciones de las actitudes

Por un lado, las actitudes sirven para algo en las personas, pero también pueden estar relacionadas con las necesidades e ideologías del grupo. En este sentido, las actitudes tienen un carácter funcional, el cual se entiende cómo un fenómeno de cualquier índole que se manifiesta con determinados efectos adaptativos, es decir con la finalidad de ser útiles para que las personas se adapten y actúen con flexibilidad en su medio. De esta manera, primordialmente la función actitudinal, se encuentra en el concepto de actitud evaluativa (Morales, 1999).

Pero es necesario entender que la función evaluativa no es la única. Con respecto a esto, el autor que ha contribuido notablemente en torno a las funciones de las actitudes ha sido Daniel Katz (1960), quien postuló que existen cuatro funciones, donde las más identificadas por la comunidad científica en esta área son, primero, la función de conocimiento, donde las actitudes organizan y simplifican la realidad donde se mueven las personas, las que interpretan y comprenden por medio de patrones o marcos de referencias. Y segundo, las funciones cognoscitivas, las cuales se centran en el sujeto y en su mente, funcionando de acuerdo con los esquemas que se alojan en la estructura cognitiva y que facilitan la interpretación de la información recibida de lo externo por medio de la categorización (D'Adamo y García, 2002). Según esta idea, “Las actitudes nos ayudan a categorizar y procesar información: por ejemplo, aquella información que está muy a favor o muy en contra de una actitud se procesa más rápidamente que la información más moderada” (Monguilod y Martínez, 2004, p. 210).

La función utilitaria en la cual las actitudes cumplen un rol instrumental, es decir, colaboran para evitar cosas que no son agradables (castigos) o el de acercarse a aquellas que sí (recompensas). Las actitudes son el camino para cumplir las metas anheladas o para prescindir de las no deseadas. Las *ego-defensiva*, son actitudes que ayudan a minimizar y negar información que puede alterar la autoestima o auto concepto que las personas tienen de sí mismas, pero también de los impulsos y amenazas del exterior como método de protección. Finalmente, están las actitudes que cumplen la función de *valor – defensiva o adaptativa*, es decir cuando se adoptan aquellas actitudes que ayudan a satisfacer la necesidad de expresión de valores, en torno a la propia identidad y para obtener aceptación social. Estas responden a la necesidad que tiene la persona de expresar positivamente sus creencias y valores, demostrando la satisfacción que le produce, consolidándose a sí misma, y colaborando con la construcción de su autoconcepto el aumento de nuestra autoestima (D'Adamo y García, 2002).

Las funciones según (Briñol *et al.*, 2010) están organizadas de la siguiente manera:

- *Función de organización del conocimiento*: el individuo recibe una serie de información, la cual es organizada y estructurada para que pueda adaptarse. En este sentido las actitudes colaboran estableciendo el control de los conocimientos en forma positiva o negativa.
- *Función instrumental o utilitaria*: se fundamenta en las teorías del aprendizaje, porque a través de las actitudes, el sujeto puede alcanzar sus propósitos personales y a la vez minimizar todo aquello que le produce rechazo.
- *Función de identidad y expresión de valores*: las actitudes favorecen al conocimiento que tiene la persona de sí misma, pero también a ser conocida por los otros, por medio de las opiniones y valoraciones de temas o problemáticas. De este modo le permite identificarse con el grupo u organización donde comparte sus ideas, creencias y valores.

Estudios sobre algunas de estas funciones son los asociados a temas de índole social como es el caso de las creencias *ego-defensivas* donde se plantean distintas problemáticas y donde destacan ejemplos como que la aceptación de homosexuales en la milicia devengaría en problemas al interior de la institución. En este caso aplicaría la función de creencias expresivas de valor debido a que la condición de homosexualidad no es deseable y ha de ser punida. Por lo tanto, los individuos que acepten el ingreso estarán en contra de los motivos ego defensivos, mientras que, por otro lado, las funciones expresivas de valor se incrementan. Por el contrario, los otros participantes se oponen a eliminar las sanciones elevando las creencias ego defensivas y las expresivas de valor para que el impedimento y condena se mantenga (Wyman y Znyder citados en Ajzen 2001, p.23)

Otro estudio realizado por Petty y Wegener (1998), demostró que las funciones influyen cuando los individuos elaboran la información con firmeza o inestabilidad, donde la fuerza de la fundamentación de lo que manejan provoca un alto o bajo impacto en sus actitudes (citado en Ajzen, 2001 p. 23)

Sin embargo, para Ajzen (2001), las actitudes desarrollan una serie de funciones en las personas, siendo posible que puedan sesgar el procesamiento de la información y la memoria en pos de un material permanente con la actitud. Entonces, aquellos participantes que aparecieron en el ejemplo de la homosexualidad juzgarán de acuerdo con la consistencia de sus actitudes.

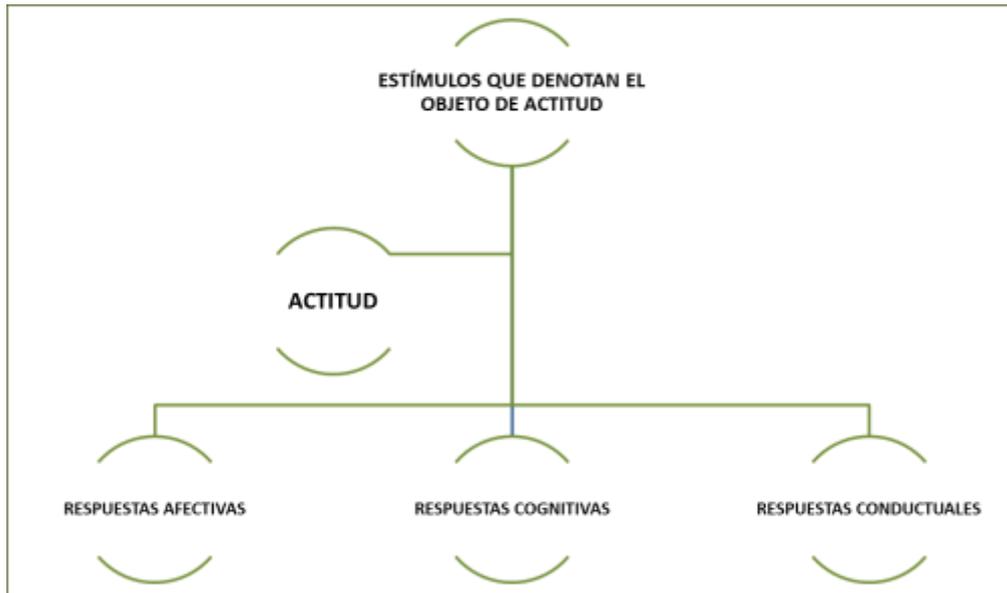
Por otra parte, las actitudes están asociadas con los valores y creencias, por ejemplo, la favorabilidad hacia la libertad e igualdad son creencias compartidas y en muy pocas veces rebatidas, pero poseen poca base cognitiva, por lo tanto, solicitar a una persona que analice los motivos que sustentan estos valores, provocaría cambios en las valoraciones (Ajzen, 2001).

En conclusión, las funciones que cumplen las actitudes responden a las necesidades psicológicas humanas que facilitan la adaptación al ambiente, siendo la fuerza de los argumentos las que ejercen influencia y se acoplan a las bases funcionales de la actitud (Ajzen, 2001).

8.3. La estructura de las actitudes

La actitud se expresa por medio de varias respuestas observables, que en su tradición se han clasificado en tres categorías: cognitivas, afectivas y conativo- conductuales. En este sentido, Eagly y Chaiken (1993) aluden a que el denominador común de la triada es la evaluación, es decir la tridimensionalidad de la actitud que se expresa a través de vías diferentes. “La coexistencia de estos tres tipos de respuesta como vías de expresión de un único estado interno (la actitud) explica la complejidad interna de dicho estado” (Morales, 1999, p.195).

Figura 12. Componentes de la actitud de Eagly y Chaiken (1993)



Fuente: Elaboración propia

Las actitudes se clasifican mentalmente a través de un modelo tripartito. La figura N°15 ilustra los componentes de la actitud: lo cognitivo que establece el grado de conocimiento, creencias, opiniones y pensamientos que el individuo tiene hacia su objeto de actitud, lo afectivo; componente más característico de la actitud como el sentimiento en favor o en contra de un objeto social, y por último el componente conductual, como la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera, como un componente activo de la actitud (Briñol *et al.*, 2010).

Aun así, aunque debe existir un cierto nivel de coherencia entre los tres componentes de la actitud, de acuerdo con Ajzen (1988), las correlaciones encontradas en investigaciones no discriminan para ser válidas (D'Adamo y García, 2002). A pesar de esto:

La distinción tripartita provee un armazón conceptual importante, uno que permite a los psicólogos expresar el hecho de que la evaluación puede manifestarse a través de respuestas de cualquiera de los tres tipos, sin importar si esos tipos prueban ser separables en análisis estadísticos apropiados (D'Adamo y García, 2002, p.288).

La actitud es un estado psicológico interno, que se manifiesta a través de una serie de respuestas observables que por tradición están constituida por tres componentes que las caracterizan, como las actitudes basadas en información cognitiva, es decir, cuando en variadas ocasiones la persona realiza una evaluación hacia el objeto psicológico; valoraciones que están en función con lo que le agrada o desagrada, sea negativo o positivo. Se genera a través del pensamiento y de las ideas que posee, por ende, se relacionan con las creencias y valores, o mejor dicho, con una expresión externa hacia el objeto de actitud (Morales, 1999). De este modo, en este componente de base cognitiva hay modelos teóricos que hablan de la relación entre las creencias, la actitud y lo conductual. Los cuales aportaron con la *teoría de la acción razonada* de Fishbein y Ajzen, (1975) y Ajzen, (1991), quien amplía el modelo con *la teoría de la acción planeada*. Briñol *et al* (2010)

A modo de ejemplo, una actitud positiva del componente cognitivo hacia una marca de teléfono móvil sería tener la creencia de que los modelos de una marca en especial son tecnológicamente superiores a otras marcas. Mientras que en el componente afectivo habría un gozo producido por el modelo en cuestión. Por último, para el componente conductual, existiría una posición permanente de defender y recomendar la marca toda vez que se trate el tema con alguien que se va a comprar un teléfono móvil (Briñol *et al.*, 2010). En este sentido, es muy importante entender que:

Si la persona asocia el objeto con la evaluación por medio de un conocimiento amplio y detallado de las propiedades y características del objeto, nos encontramos ante un proceso cognitivo. Si la evaluación surge más bien de experiencias internas de carácter positivo o negativo con el objeto de actitud, el proceso es afectivo. Finalmente es conductual si la evaluación surge de manera gradual de la implicación conductual de la persona (Morales *et al.*, 1995, p. 497).

En definitiva, la estructura de las actitudes se caracteriza por un modelo unidimensional que releva el componente evaluativo de la actitud, sea favorable o desfavorable respecto del objeto de actitud (Alemany, 2009). En este sentido, “la actitud será sinónimo de sentimientos de simpatía-antipatía, aproximación-rechazo hacia el objeto actitudinal” (Ubillos, *et al.*, 2004, p.299).

Por otra parte, el modelo con visión bidimensional de la actitud, lo constituye lo afectivo y cognitivo, aunque los modelos tridimensionales y unidimensional han sostenido mayor interés (Ubillos, *et al.*, 2004). El modelo tridimensional establece que las actitudes la conforman los componentes afectivos, cognitivo y conductual. Por lo tanto, es consensual que las actitudes se originan a partir de estímulos y procesos cognitivos, afectivos y comportamentales que por ende generan respuestas de tipo cognitiva, afectiva y comportamental (Oskamp y Schultz, 2005). Sin embargo:

Pese al atractivo de esta trinidad, este modelo presenta un problema al prejuzgar un vínculo entre actitud y su conducta (Zanna y Rempel, 1988), un problema en sí mismo de espinoso y de suficiente complejidad. Basta decir por ahora que las definiciones más modernas de actitud implican estructuras tanto de creencias como de sentimientos y se ocupan mucho de cómo ayudarán los datos resultantes, si de hecho se pudiese medir cada uno, a predecir las acciones de la gente” (Hogg y Vaughan, 2008, p.150).

8.4. La actitud y sus respuestas evaluativas en torno a sus componentes

8.4.1. Actitudes basadas en información cognitiva

Las actitudes están relacionadas con las creencias y valores en relación a un determinado objeto de actitud. De este modo las valoraciones que realiza el sujeto estarán en función con lo que le agrada o con lo que está de acuerdo, sea este negativo o positivo. Es decir, las evaluaciones que la persona realiza respecto del objeto de actitud serán a través de respuestas cognitivas manifestadas en una doble secuencia por medio de la relación entre la naturaleza probabilística del objeto y algunas de sus características, lo que lleva a vincularlo con lo negativo o positivo del atributo (Morales, 1999).

En este aspecto surge el modelo de expectativa – valor de la actitud, estableciendo que las valoraciones son la resultante entre las asociaciones del objeto de actitud con los atributos evaluados (Ajzen, 2001). En este tipo de respuesta evaluativa, considera que las personas realizan una evaluación positiva o negativa del objeto de actitud por medio del pensamiento llamado “creencias” que en determinadas situaciones adquieren vida propia (Morales, 1999).

Respecto de las creencias que se tiene de los demás, éstas están basadas en la realidad (Myers, 2005), es decir, un significado evaluativo que nace espontánea e inevitablemente cuando se forma una creencia sobre el objeto (Ajzen, 2001). “Cada creencia asocia el objeto con determinado atributo, y la actitud global de una persona hacia un objeto queda señalada por los valores subjetivos de los atributos del objeto en interacción con la fuerza de las asociaciones” (Ajzen, 2001, p. 6).

Las creencias producen efectos sobre las actitudes, siendo la valoración un aspecto importante en el momento que la persona las pueda mantener en forma estable. El solicitarle a la persona que piense sobre un aspecto en forma positiva o negativa sería la manera más fácil de influir en sus creencias. Por esta razón, en los estudios de McGuire (citado en Ajzen, 1996) relacionados con las características deseables que poseían los estudiantes universitarios y las indeseables que no poseían. Los resultados fueron que las actitudes expresadas por ellos tendían a ser más favorables que del otro grupo de estudiantes a quienes se les solicitó escribir características indeseables que poseían o deseables que no poseían (Ajzen, 2001).

Otro estudio relacionado con la moralidad y las creencias de Wojciszek, *et al.* (citados en Ajzen, 1998), estableció que existía una distinción entre ambas. Con la moralidad (ser sincero, generoso) los rasgos de la personalidad eran permanentes y más accesibles que los relacionados con las competencias (inteligente, previsor). Por lo tanto, el estudio favoreció a una mejor predicción de las creencias acerca de la moralidad que las relacionados con las competencias (Ajzen, 2001).

Entonces resulta lógico aseverar que la evaluación que hacen las personas del objeto actitudinal está sujeta en gran medida a lo que piensa del objeto en sí mismo. Es por ello que de acuerdo con el modelo de expectativa-valor es importante destacar en primer lugar la relación entre el objeto de actitud y los conocimientos que ha tenido la persona en el pasado, en segundo lugar la información que posee acerca del objeto actitudinal obtenida de la experiencia directa y finalmente el grado de importancia relativa que tienen las creencias y su incidencia en la accesibilidad, que por consiguiente, solamente las que sean importantes se activarán espontáneamente. Por ejemplo, las creencias que se encuentran siempre

accesibles poseen mayor peso que otras y dependerán de la situación donde se sujetan, pudiendo variar de lo positivo a lo negativo (Ajzen, 2001).

El modelo de expectativa- valor fue el trampolín para que Fishbein y Ajzen en el año 1975 aportaran con la *teoría de la acción razonada* que explica que las creencias determinan las actitudes y por ende las conductas, es decir los factores cognitivos son determinantes de la conducta (Ajzen, 2001). Los autores planteaban que una conducta que se genera intencionadamente y se considera como una tendencia individual, se puede denominar “razonada” (citado en Morales, 1999). Por consiguiente, se afirma que:

La conducta está influenciada por la intención de conducta, y ésta a su vez está influenciada por la actitud y la norma subjetiva. Se supone que la persona toma decisiones en función de cómo valora los resultados de su comportamiento y de las expectativas que tiene sobre ese comportamiento con respecto a lograr dichos resultados (Ubillos, *et al.*, 2004, p.300).

En esta misma línea y con la finalidad de atenuar las carencias explicativas del modelo expectativa – valor que no establecía diferencias significativas entre la conducta controlable y/o conducta como objetivo, Ajzen (1988) propone la teoría de la conducta planificada, incorporando una variable donde “el control percibido, es decir cuando las personas tienen las expectativas de la existencia de determinados factores que dificultan la realización de la conducta” (citado en Briñol et al., 2010, p. 464). En otras palabras, el componente central de la teoría es que releva el poder predictivo de la conducta con relación a las actitudes.

Es importante distinguir que el control percibido sobre la conducta se da siempre y cuando exista la intención y posibilidad de realizarla y ser ejecutada con autoeficacia. Investigaciones acerca de la relación actitud-conducta se refieren a los moderadores de intención-conducta, es decir, a cómo la persona distingue el grado de facilidad o dificultad para llevar a cabo una conducta. Los resultados evidenciaron que las intenciones relativamente estables y el control percibido de la conducta son excelentes predictores de la conducta diaria (Ajzen, 2001). Sin embargo, aunque en los estudios de Kraus (citado en Ajzen, 1995) se establecen altos niveles de correlación entre las actitudes y conductas, son innumerables las variables que pueden incidir significativamente en ellas (Ajzen, 2001).

8.4.2. Actitudes basadas en la información afectiva

Otro aspecto que influye sobre las valoraciones que realiza la persona en torno al objeto de actitud, también pueden ser controladas por los procesos afectivos. Sería erróneo pensar que las personas tienen un pleno control racional sobre sus emociones y sentimientos, porque las experiencias de las personas están asociadas con las emociones hacia los demás, los objetos o situaciones, al margen de las creencias que tienen del objeto de actitud (Briñol *et al.*, 2010).

Zajonc (1980), propone la teoría de la primacía afectiva de las actitudes. En este sentido, cuando las personas están expuestas de forma repetitiva a estímulos accesibles y a la intensificación de la actitud respecto del objeto, rechazan la postura que todas las reacciones afectivas son consecuencia de un proceso cognitivo previo (Morales, 1999). Para el autor, la mera exposición ante el estímulo, no existiendo la necesidad de aparejar los estímulos para formar la actitud, simplemente es sólo presentar el estímulo en repetidas ocasiones para que termine desarrollando una actitud positiva hacia el objeto (Briñol *et al.*, 2010). Teniendo esto establecido, es importante entender que, “El afecto y la cognición son sistemas separados y parcialmente independientes, que, aunque ordinariamente funcionan conjuntamente, las emociones pueden generarse sin la existencia anterior de procesos cognitivos” (Zajonc, 1984, p.151).

Sin embargo, hay estudios que contradicen esta postura y expresan que el efecto de mera exposición es uno de los tantos efectos cognitivos que se desarrollan inconscientemente. Por otra parte, el enfoque tridimensional explica que las actitudes se influncian a la vez por la cognición y los afectos (Ajzen, 2001). Estudios sobre creencias y sentimientos, demostraron que para las valoraciones opuestas existía un predominio de los sentimientos hacia los candidatos y la decisión de voto, mientras que, en otras investigaciones, “Los tiempos de respuestas eran significativamente más cortos para los juicios afectivos, siendo éstos los más accesibles en la memoria” (Ajzen, 2001, p.12).

También en este enfoque existen mecanismos que explican la presencia de los afectos en la formación de las actitudes. En primer lugar, está el *condicionamiento clásico*, referido a una forma de aprender a partir de un estímulo que en su inicio no provoca ninguna reacción emocional para luego terminar con una respuesta, todo esto después de las repetitivas

uniones con otros estímulos. En este mecanismo también está el *priming afectivo*, que a diferencia del anterior expone el estímulo incondicionado antes que el condicionado. No obstante, Murphy y Zajonc en el año 1993 constataron que el procedimiento solamente funciona “cuando las personas no se dan cuenta de la presentación anterior del estímulo incondicionado, ya que, de ser así, tienden a corregir su juega tendencia de respuestas” (Briñol *et al.*, 2010, p. 466).

Otros mecanismos se relacionan con las *Actitudes basadas en información conductual*, es decir, la manera de comportarse frente a otras personas o hacia los objetos ha sido relevante en diversos estudios para explicar la formación de las actitudes. Existen procesos que ilustran la importancia que tiene la conducta y su relación con los procesos internos. El *condicionamiento clásico* que fue tratado con anterioridad explica en este caso cómo la conducta ha de afectar a las actitudes como un estímulo incondicionado, por ejemplo, estar sonriente o estar triste. También se encuentra la *disonancia cognitiva*, teoría de la cual su representante Festinger, quien en 1957 impactó a la psicología social, estableciendo una dinámica de relaciones entre los distintos elementos cognitivos en una persona y donde las creencias, valores, actitudes y posicionamientos opinables, vienen determinados por la necesidad subjetiva de organizarse en un todo coherente (Briñol *et al.*, 2010).

También se encuentra la teoría de la *autopercepción* de Bem (1972) Donde la persona se juzga a si misma a partir de las observaciones que realiza de sus propias conductas y de las que hace de los demás. Por otra parte, se encuentra el *sesgo de búsqueda* de Janis (1968) situación en que la persona demuestra una conducta para la cual necesita pensamientos o creencias sesgados, de manera que la conducta facilite el cambio de las actitudes. Finalmente está la *autovalidación* donde la conducta de una persona es asumida como un indicador de validación de sus propios pensamientos, por el contrario a lo anterior, los pensamientos no son sesgados por la conducta sino que validados por ella (Briñol *et al.*, 2010).

Haddock y Zanna (citados en Ajzen, 1998), desarrollaron una serie de investigaciones con la intención de verificar las diferencias individuales a la hora de confiar en pensamientos o sentimientos. Los análisis de regresión mostraron los resultados esperados:

Las actitudes de los individuos identificados como "pensadores" fueron predichas por sus creencias sobre los objetos de actitud, pero no por sus sentimientos, y lo inverso era cierto para individuos identificados como "sensores". En suma, se verificó que los individuos difieren en su dependencia de cognición versus afecto como determinantes de actitud y que los dos componentes también asumen diferentes grados de importancia para diferentes objetos de actitud (Ajzen, 2001, p. 12).

8.5. Las actitudes y su relación con los valores- comportamiento

Los valores son propósitos generales y abstractos (Ubillos, *et al.*, 2004), con valencias positivas, por ejemplo, cuando hablamos sobre libertad e igualdad. Por ende, los valores representan creencias que son extensamente compartidas y duraderas, y por lo mismo, serían los que guían las actitudes generales (Ajzen, 2001). Según Maio y Olson (1998) “los valores globales reflejan verdades culturales, extendidas y raramente cuestionadas, apoyadas en bases cognitivas muy limitadas” (citado en de Castro, 2001, p. 9). Con respecto a esto Sánchez y Meza creen que:

Hay personas, por tanto, que suelen tener actitudes generalmente acordes con sus valores más profundos, sin importarles lo que los demás piensen, mientras que otras personas suelen tener actitudes más “adaptativas”, en consonancia con la gente que le rodea y que no reflejan necesariamente sus convicciones íntimas (Sánchez y Meza, 1998, p.28).

Con relación al comportamiento y las actitudes, en la teoría de la conducta planificada el recorrido entre las actitudes y el comportamiento es indirecto y ambiguo. Es decir, cuando las personas reaccionan de una determinada forma solo en parte están influenciadas por las actitudes (Ajzen, 1991). A pesar de que las actitudes son importantes para la comprensión y predicción de la conducta social, muchas interrogantes están pendientes puesto que los investigadores siguen identificando factores (motivación, rasgos de personalidad, contexto ambiental, etc.) que moderen los efectos de las actitudes sobre las acciones manifiestas. Tal vez sea necesario añadir otros predictores a la teoría, porque es posible que la conducta posea aspectos automáticos habituales que no han sido considerados (Ajzen, 2001).

En conclusión, por un lado, hay actitudes que se fundamentan más en el afecto que en la cognición, y por otro, están las que se basan más en la cognición que en los afectos. Por lo tanto, el nivel de confianza que tienen las personas en relación con lo cognitivo versus el afecto es determinante de la actitud. Estos componentes adquieren grados diferentes de importancia en función de diversos objetos de actitud (Ajzen, 2001).

8.6. La medición de las Actitudes

Existe una diversidad de procedimientos que permiten medir las actitudes. Pero sin duda las medidas que más imperan son las escalas que se constituyen como un instrumento que permite medir las actitudes, desde una mayor a menor intensidad, es decir, determinar las diferencias de valor e intensidad respecto del objeto de actitud. En este aspecto, se pueden aplicar diversas técnicas que se eligen en concordancia con la realidad de cada aplicación y de los criterios que establece el constructor del instrumento (Del Rincón *et al.*, 1995).

Para la aplicación del instrumento que contenga una la escala, el procedimiento puede ser de dos maneras: el primer caso la persona por si sola entrega su opinión por medio de respuestas presentadas en una escala, y el segundo caso una o más personas colocan al sujeto en una determinada escala del rasgo valorado. Es relevante que los individuos libremente entreguen sus opiniones, demostrando la disposición y sinceridad, además de estar conscientes de su actitud en relación al tema estudiado; que no sea sesgado por otros procesos paralelos, y que se presente con rigurosidad el planteamiento de la escala para que no ocurran confusiones en las respuestas (Del Rincón *et al.*, 1995).

Las escalas se clasifican en estimativas, que se caracterizan por tener solamente un ítem, en este grupo están las escalas gráficas, conceptuales y comparativas. No obstante, en estas existen probabilidades de riesgo notorio difícil de reparar. Por otra parte, están las escalas de actitud, las que fueron creadas para subsanar lo anterior y alcanzar estimaciones más depuradas. Se distinguen por contener una serie de ítemes relacionados con las dimensiones en estudio, donde se precisa la puntuación total del sujeto (Del Rincón *et al.*, 1995).

Existen tres importantes métodos para su medición: la escala diferencial de Thurstone (1929), la escala sumativa de Likert (1932) y la escala acumulativa de Guttman. Las tres escalas poseen una característica en común, y es que se le presentan al sujeto ítemes enunciados en forma de preguntas, en la cual aparecen de respuestas a las cuales se le asignan puntuaciones a través de un escalamiento o rango de valores (Guil, 2006).

La escala de Thurstone (1929), establece solamente dos formas de respuestas que van desde lo favorable a lo desfavorable, y en la que con anticipación se le ha dado una puntuación a cada ítem, los cuales han de expresar una mayor o menor intensidad de la actitud que se intenta medir

Tabla 17. Escala de Thurstone de Roles Sexuales

		VALOR	
MENOS FAVORABLE	A	Las mujeres deberían preocuparse únicamente de ser buenas esposas y madres.	1.0
	B	Está bien que una mujer siga una carrera, con tal que no abandone a su marido y familia.	2.5
MÁS FAVORABLE	C	Una mujer tiene tanto derecho como un hombre a una carrera profesional.	4.0
	D	Dado que la sociedad les ha negado posibilidades laborales a las mujeres durante muchos años, se les debería compensar adoptando medidas que den un tratamiento privilegiado a la fuerza laboral femenina cualificada.	5.5

Fuente: Ubillos, *et al.*, 2004

Tal como afirma Del Rincón:

En teoría, en esta escala un individuo debe elegir los enunciados que se hallan contiguos en la escala. Si las respuestas se esparcen a lo largo de ella, generalmente se supone que el individuo no tiene adoptada la actitud clara, su dimensión en esa actitud es distinta de la común o no ha prestado la suficiente atención o colaboración durante la aplicación. (del Rincón, *et al.*, 1995, p. 185).

La escala de Likert (1932) se diferencia de la Thurstone porque mide con una misma intensidad la actitud y es el sujeto quien le asigna la puntuación de acuerdo con el objeto de actitud, que tradicionalmente posee un escalamiento grado cinco (Guil, 2006). Estas escalas reconocen que la totalidad de los ítemes han de estar correlacionados positivamente entre ellos con la puntuación total de la escala. De este modo, “se suman todas las puntuaciones de cada afirmación para formar la puntuación total” (Ubillos, *et al.*, 2004, p. 296).

En la escala Likert los ítemes deben estar equilibradamente entre positivos y negativos, de lo contrario si se están muy extremos, los reactivos serán seleccionados fácilmente por la mayoría de los sujetos, aportando muy poca variabilidad a los resultados. Por consiguiente, debe estar una mitad en positivo y la otra en negativo (del Rincón, *et al.*, 1995)

Tabla 18. Escala Likert

ÍTEMES	GRADOS DE LA ESCALA				
	Totalmente en desacuerdo 1	Algo en desacuerdo 2	Ni de acuerdo ni desacuerdo 3	Algo de acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
1. Son engorrosos, incómodos, complicados de usar.					
2. Tranquilizan y dan seguridad en la relación.					
3. Las personas que utilizan preservativo en sus relaciones son responsables.					
4. Su colocación es un juego erótico más.					
5. Interrumpen el acto sexual.					

Fuente: Adaptación propia de la escala de Ubillos, *et al.* (2004).

Finalmente, la escala acumulativa de Guttman (1950), cuya construcción es simple, de uso y utilidad restringida, y en ella se busca obtener una escala de orden explícito (Ubillos, *et al.*, 2004, p. 296). Aquí los individuos miden una variable porque son unidimensionales, y al elegir un ítem inmediatamente se está de acuerdo con todos los ítems del nivel inferior (del Rincón, *et al.*, 1995). Los participantes deben externalizar su opinión, optando por una de las categorías de la escala respectiva (Hernández, *et al.*, 2010). En este aspecto, “Los ítems tienen una determinada dificultad y el estar de acuerdo con uno, implica el estar de acuerdo con todos los precedentes. Suelen tener muy pocos ítems y se utiliza para medir actitudes muy concretas” (Guil, 2006, p. 84).

Tabla 19. Escala acumulativa de Guttman

SUJETOS	ITEMS					PUNTUACION EN LA ESCALA
	A	B	C	D	E	
1	1	1	1	1	1	5
2	1	1	1	1	0	4
3	1	1	1	0	0	3
4	1	1	0	0	0	2
5	1	0	0	0	0	1
6	0	0	0	0	0	0

Fuente: del Rincón *et al.* (1995)

8.7. La resistencia al cambio

Adaptarse a algo nuevo y externo, genera tensión. Esto se evidencia cuando quienes están implicados en una organización ponen obstáculos ante la propuesta de cambio, negándose enfáticamente a cooperar. Además, podría ocurrir que el grupo que se resiste lleve a cabo las cosas como se piden en el cambio, pero con descontento. Este fenómeno se denomina resistencia al cambio, y genera en las personas diversas formas de respuestas (pesimismo, molestia o entusiasmo). Entonces, para que ocurran los cambios necesarios, es importante asumir las resistencias que aparecerán e intentar comprenderlas ya que se manifiestan en todo tipo de organizaciones, el omitirlas generará reacciones más adversas contra el cambio y hacia quienes lo lideran, por consiguiente, el nivel de resistencia está en función del tipo de cambio y de la información que se tiene, es decir, las personas demuestran resistencia ante la pérdida o la posibilidad de pérdida de algo, pero no del cambio en sí mismo (Lefcovich, 2006).

Los factores que generan resistencia ante el cambio según Lefcovich, (2006, p. 2) son los siguientes:

- *Miedo a lo desconocido.*
- *Falta de información - Desinformación*
- *Factores históricos.*

- *Amenazas al estatus.*
- *Amenazas a los expertos o al poder.*
- *Amenazas al pago y otros beneficios.*
- *Clima de baja confianza organizativa.*
- *Reducción en la interacción social.*
- *Miedo al fracaso*
- *Resistencia a experimentar.*
- *Poca flexibilidad organizativa.*
- *Aumento de las responsabilidades laborales.*
- *Disminución en las responsabilidades laborales.*
- *Temor a no poder aprender las nuevas destrezas requeridas.*

La pirámide de la resistencia se fundamenta en la jerarquía de resistencias propuesta por Nieder y Zimmerman de la Universidad de Bremen en Alemania. Esta, contempla un escalamiento donde el primer nivel es el conocimiento que necesitan las personas acerca de qué se trata el cambio; mientras que el segundo nivel implica que es necesario que las personas tengan las capacidades y habilidades para aplicar los nuevos cambios; y finalmente el tercer nivel es el deseo de cambiar (Lefcovich, 2006).

Figura 13. Pirámide de resistencia



Fuente: (Lefcovich, 2006)

Tanto los conocimientos que se adquieren en el nivel más inferior como la capacitación realizada en el nivel medio, favorecerá al aumento de la voluntad de cambio. Relevante es la participación de los altos directivos en la difusión de la información hacia la organización con relación a la necesidad del cambio, ya que, “Cuanto más se comuniquen los beneficios personales del cambio más se consigue afectar los egos de las personas y en mayor medida animamos su deseo de cambio” (Lefcovich, 2006, p. 6).

Existen dos fuentes de resistencias al cambio: las individuales y organizacionales (Robbin, 2004, p.559) y (Hellriegel y Slocum, 2004, p.416), que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 20. Fuentes de resistencias al cambio

Robbins	Hellriegel y Slocum
Resistencia Individual	Resistencia Individual
Procesamiento selectivo de la Información	Percepciones
Hábitos	Hábitos
Seguridad	Amenazas al poder e influencia
Miedo a lo desconocido	Temor a lo desconocido
Factores Económicos	Razones económicas
	Personalidad
Resistencia Organizacional	Resistencia Organizacional
Inercia estructural	Diseño organizacional
Inercia de los grupos	Cultura organizacional
Enfoque limitado en el cambio	Limitaciones de recursos
Amenaza a la destreza	Inversiones fijas
Amenaza a las relaciones establecidas de poder	Acuerdos interorganizacionales
Amenaza a la asignación establecida de recursos	

Fuentes: Modelos de Robbins Hellriegel y Slocum (2004)

Gather (citado en García, 2014) afirma que la resistencia al cambio es una acción hacia lo que uno se opone o desaprueba, es colocarle impedimentos al cambio que debe ser anulado, siendo una lucha entre actores subordinados y autoridad, escenario donde la resistencia al cambio no son objeciones fundadas y profundas, sino que reflejan los temores reales e inconsistentes que se caracteriza por mantener el *statu quo* de las cosas.

Por otra parte, los motivos que pueden desencadenar la resistencia al cambio los constituyen la falta de comunicación acerca del motivo del cambio, que usualmente acontece si no se conoce de qué se trata para llevarlo a cabo y cuál será su impacto en lo personal, es decir si se tiene una mirada muy vaga del cambio, lo que se reflejará en un estado de pasividad que se distingue como resistencia a cambiar (López, *et al.*, 2013).

De acuerdo con Piderit (2000) existen tres maneras de resistencia, la primera se relaciona con el estado cognitivo de la actitud, por ejemplo, el tener una opinión desfavorable al cambio, la segunda de índole emocional, cuando se expresa un sentimiento negativo ante el cambio y por último, lo comportamental por medio de la acción desfavorable frente al cambio.

La tridimensionalidad de la actitud negativa ante el cambio no necesariamente coincide en la misma persona (García-Cabrera, *et al.*, 2011). Estas reacciones comprenden el escenario de la resistencia al cambio que se acentúa en el ámbito personal, por ejemplo en la falta de capacidad individual, de sentimientos y razonamientos negativo sobre los que se sustenta el cambio, además de la dificultad para trabajar en equipo que restringe su ejecución, y el ámbito organizacional, por ejemplo respecto de la falta de recursos económicos y humanos, que se caracteriza por la cultura de las instituciones y su forma particular de implementación (López, *et al.*, 2013).

Por lo tanto, se dan dos escenarios que se presentan simultáneamente, por un lado, las actitudes defensivas que dificultan el paso desde las prácticas antiguas hacia las nuevas y por otro las positivas como: “el entusiasmo por la posibilidad de un futuro mejor, la liberación de los problemas del viejo orden y las expectativas de crecimiento o consolidación personal” (López, *et al.*, 2013, p. 153).

La resistencia al cambio se relaciona con la etapa del proceso del cambio en la organización. De este modo es esencial transparentar y encontrar las maneras de descartar o aminorar la actitud resistente a través de un diagnóstico acerca de los individuos que se resisten. Identificar las motivaciones y causas ayudan a promover los cambios a través de un clima organizacional transparente, informado, participativo, decidor y de implicación multidimensional

8.7.1. Las resistencias ante el cambio: factores que determinan las actitudes del docente

Relevante ha sido en la psicología social el estudio de la comprensión de la organización de la actitud y su relación con el cambio de comportamiento (Hay *et al*, 2001). En este sentido, las actitudes positivas con relación a la participación y trabajo en equipo, al igual que las actitudes abiertas a la reflexión, análisis e investigación, implican una actitud permanente de cambio (Gairín y Rodríguez, 2011). En la mayoría de las investigaciones relacionadas con las creencias de los profesores se observa de manera evidente que las creencias de estos influyen y determinan la conducta docente, de ahí la importancia de considerar y atender las creencias que albergan los profesores (Marsellés, 2003).

Ya desde fines de los años 90, la resistencia al cambio ha sido un problema que ocupa un lugar preponderante en la discusión educativa. Los docentes generan estrategias de sobrevivencia frente a la variedad de exigencias que implica el cambio, es decir creando “simulaciones seguras en las cuales pareciera existir colaboración y compromiso, aunque en realidad sólo se está realizando un trámite burocrático” (Guerrero, 2005, p.2).

Lo anteriormente expuesto se relaciona con el estudio dedicado a la implicación del profesorado en la innovación que da cuenta que las dificultades para innovar:

Proceden de un escaso interés del profesorado por este tipo de tareas, carencias formativas en su formación inicial, una falta de confianza en la capacidad para afrontarlas, una escasa cultura de trabajo colaborativo y de intercomunicación entre colegas, limitaciones en el tiempo disponible, y un escaso sentido del rol del profesor como investigador dentro de las funciones docentes que tiene asignadas (Oliva, 2011, p.12).

Por otra parte, cuando se habla de innovaciones inmediatamente se relacionan estas con el fenómeno de la resistencia, que, en términos de la sociología, se establece como una reacción en sentido opuesto con el propósito del cambio, puesto que los procesos de cambios no han estado alejados y ajenos a las problemáticas relacionadas con las presiones contemporáneas acerca de la docencia en la educación superior (García *et al.*, 2015). Los profesores por naturaleza se resisten al cambio, es decir, si este se lleva a cabo la respuesta es negativa. Por

otra parte, para evitar conflictos con los superiores los profesores aceptan el cambio sin comprender su profundidad y al mismo tiempo no se comprometen, por tanto, el cambio es superficial o de falsa claridad (Espinosa, 2012). La actitud más sensata sería negarse a la innovación ya que es seguro que irá al fracaso. En esa lógica, la resistencia puede ser el único modo de mantener la cordura, librándose del cinismo (Fullan, 2002).

La innovación curricular convoca a las instituciones y sus académicos a un proceso que debe ser participativo; docencia que deja de ser individual y pasa a ser entendida como una actividad de equipo, que abre espacios para la transversalidad y la integración institucional; proceso de enseñanza que tiene como eje central al docente, quien debe generar ambientes efectivos para el aprendizaje, y una labor pedagógica que debe permitir la activación de las competencias (conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes) por medio de metodologías activo participativas centradas en el estudiante (Zabalza, 2012).

Pero también, la dimensión personal establece las condiciones elementales y previas para que el profesorado se implique o no en la innovación. Esta dimensión es fundamental, tanto para la formación del profesorado, como para el proceso de diseño de mejora, no obstante, en su mayoría pasa desapercibido, porque se encuentran tal vez con “el cambio de concepciones y actitudes, con la aparición de nuevos comportamientos o de una nueva cultura profesional” (Zabalza, 2012, p. 166).

Es por ello, que el énfasis está en la importancia del cambio en el plano individual, y en la magnitud del cambio de actitud de los profesores. Es muy gráfico y psicológicamente sensible detallar la compleja realidad cultural académica, siendo muy claros los agravantes del cambio. Es mucho más difícil aceptar el cambio en el profesorado, porque los agentes que piden cambio son externos a ellos, siendo los procesos de innovación generalmente asociados a situaciones de emergencia demasiado específicas, y en las cuales se juega con lucros o se lidia con una crisis financiera. Pese a esto, esa suposición, aunque nos muestre gran dificultad al intentar sistematizar el cambio, no puede dejar de alentar a los individuos que tienen autodeterminación para el (Jackson, 2001).

Se ha podido observar que en diversas ocasiones las resistencias se originan por una falta de información y comprensión de los procesos de cambio. Al no aparecer con claridad las

concepciones epistemológicas que suponen un cambio en la naturaleza, producción y distribución del conocimiento, al no contar con referentes que se puedan debatir, contrastar, adaptar o aprender, ni orientaciones y condiciones que faciliten estos procesos se genera más resistencia entre el profesorado (García, 2014, p. 51).

En este sentido, existen una serie de factores que determinan la resistencia al cambio en el ámbito educativo, por ejemplo, las personales de índole emocional que implicaría cambiar lo que hasta el momento se ha controlado y que supone estar en la zona de vulnerabilidad. Por otra parte, el factor de naturaleza institucional, donde el profesor es un actor solitario, pero está inserto en un contexto que puede influir en él o viceversa. Finalmente está el compromiso y su relación con las innovaciones educativas que no siempre contemplan la variable de la participación y decisión, que se caracteriza además por la ausencia de condiciones para concretar los cambios, lo que implica que el docente posea una auto-representación negativa como agente de cambio (Monereo, 2010).

Pero es importante entender también que la resistencia al cambio no solamente se debe percibir como una amenaza, sino más bien como la oportunidad de un espacio de reflexión y cohesión que incentive el éxito en la innovación. Aunque las transformaciones tanto en las personas como en las instituciones sean lentas se les debe preparar para el cambio, deben tener claridad de cuáles son las implicaciones y los valores que lo inspiran, y cómo han de enfrentar las problemáticas por medio de un clima que garantice el éxito de la innovación (Tomàs, 2010).

Toda innovación trae consigo resistencias, pero es mejor concebir la innovación como la superación de las resistencias en el proceso de cambio. En estas resistencias convergen procesos de reflexión, cohesión y constante revisión. Empero, es imprescindible el desarrollo de estrategias que construyan una cultura de cambio que logren modificar la cultura existente por medio de un proceso continuo de generación de una más innovadora y de participación activa de los actores relevantes, como lo son los profesores. Esto es un reto para la educación superior, que está llamada a ir de la mano con la generación, transmisión y gestión del conocimiento (Tomàs, *et al.*, 2010).

En la investigación acerca de la naturaleza de los saberes profesionales de los profesores, se concluye que muchas veces el profesorado tiene dificultades para llevar a la práctica la innovación y solamente estas son aplicadas mecánicamente y de manera superficial, pero sus creencias se mantienen resistentes al cambio. Sostienen además que, aunque es una gran oportunidad de replantear su práctica docente, los datos empíricos dan cuenta de que “la toma de conciencia de las contradicciones entre las propias creencias y la acción no es suficiente para cambiar dicha práctica, pues determinadas teorías implícitas actúan como un factor de resistencias a los cambios” (Pineda- Alfonso y García, 2016, p.187).

En otra investigación acerca de las formas de adopción generadas en los profesores ante la práctica educativa en un currículum innovador, se categorizan a los profesores en torno a cómo enfrentan el cambio respecto de la temática en cuestión, y aquellos que están en la categoría denominada “mayoría tardía” se caracterizan por ser incrédulos y prudentes de los fundamentos de la innovación y más bien procuran orientación de sus pares. Las conclusiones dan cuenta que estos grupos presentan resistencia a los cambios, aunque su actitud no es negativa, no se arriesgan a asumir cosas que no conocen, por el contrario, estas se han de adaptar a las prioridades de ellos, y prefieren que los demás cambien para poder asumirlo como algo propio, es decir cambiarán siempre y cuando la mayoría cambie (Gil, 2016).

Otra categoría que se presenta en el estudio corresponde a los profesores más resistentes a quienes no les es fácil cambiar y salir de la zona de confort porque tienen miedos. Son conservadores porque validan sus prácticas de enseñanza y asumen el cambio con actitudes de malestar y sentimientos de incompetencia (Gil, 2016). Sin embargo:

Aunque son más tradicionales y escépticos al cambio, una vez que lo han incorporado a su práctica docente, son los que con mayor vehemencia se oponen a abandonarla. Esto quiere decir que, por su propia condición de resistencia, son los que más se oponen al cambio, una vez que los han asumido (Gil, 2016, p.73).

Rautenberg (citado en Díaz-Barriga, 2012, p.7) afirma que permanentemente al profesorado se le juzga con mirada unificadora, como si prácticamente todos ellos asumieran la misma posición ante el proceso de cambio. Pero, por otra parte, esta autora identifica por lo menos cuatro posturas: los docentes que forman parte del grupo de “expertos” y que integran el

grupo proactivo del cambio; el colectivo que no se incorpora al trabajo pero que tampoco resiste el cambio; el colectivo que manifiesta resistencia y se articula para bloquear dicho cambio y, finalmente, el colectivo que tiene cierta disposición para la reforma curricular pero que sólo la admite a partir de la visión de su propio proyecto e intereses.

Un ejemplo de lo expuesto es el estudio en torno a la enseñanza universitaria en Australia, donde las condiciones para el cambio no eran favorables. Un profesorado con grandes cargas horarias de trabajo y mínimo apoyo institucional no impidieron que se involucraran con el cambio. La motivación de los profesores existía por el profundo sentido de compromiso, entusiasmo y la intuitiva habilidad de conectarse con los intereses y formas de pensar de sus alumnos (Ballantyne, *et al.*,1999).

Una investigación de Gregg, (citado en Jackson, 2001), en instituciones de Educación Superior del Reino Unido, se entrevistaron a 152 académicos y personal administrativo en 14 instituciones. Las conclusiones del estudio fueron que en ninguna institución sienten que hayan sido consultados adecuadamente por la nueva modularización en los planes de estudio, que más bien fue impuesta unilateralmente. Pero también es importante dar a conocer que la mayoría de las críticas no apuntaban a la modularización, sino que a los cambios relacionados con la semestralización, el enseñar a gran cantidad de estudiantes, tener menos recursos y beneficios. En fin, una lista de impactos adversos que fueron informados era considerable. De este modo los entrevistados respondieron negativamente hacia una reforma radical que se caracterizaba con cuestiones relacionadas con la organización, la interpretación de la implementación y las dudas relacionadas con el conocimiento del cambio.

También se puede relacionar la pertenencia del grupo con la determinación de actitudes del profesorado, ejemplo de esto, es una investigación donde se concluye que en general el profesorado opina que el nuevo paradigma de enseñanza basado en los ECTS es relevante para la autonomía, independencia y espíritu crítico en los estudiantes, pero, se resisten a la incorporación de nuevas metodologías y herramientas esenciales para el ECTS (Oskoloaga, 2013).

Por otro lado, en universidades de Argentina, Chile, España y México, los docentes discrepan de los conceptos de calidad e interpretan que sus opiniones en este sentido no son compartidas por las instituciones, percibiéndose una queja latente por parte de estos, además de que buena parte de los esfuerzos institucionales no son dirigidos hacia los factores más determinantes de la calidad de la enseñanza (Oskoloaga, 2013).

Otras investigaciones en Oskoloaga (2013) dan cuenta de que:

- Hay expectativas frustradas, es decir, cuando la propia conducta contradice lo esperado, situación en donde los comportamientos o manifestación de opiniones no son elegidas libremente (adhesión forzada).
- Los docentes sin responsabilidades tienden a ser más escépticos y adoptan actitudes diversas que van desde el rechazo intransigente hasta la simulación y cinismo.
- Los docentes universitarios establecen una diferencia entre el discurso de la calidad más positivo por parte de los equipos de académicos gestores de aquellos que no lo son, apreciándose una resistencia pasiva por parte de estos que se adaptan cínicamente a las nuevas reglas, mientras continúan tratando de actuar y trabajar conforme a sus propias convicciones.
- Las informaciones recibidas discrepan con las convicciones o deseos propios del profesorado.

Otro aspecto interesante es el sentido racional versus el sentido moral del cambio, es decir, la dimensión social y moral del cambio. En este plano, es necesario que el profesor entienda mejorar no es solamente cambiar sus formas de enseñar y de obtener el aprendizaje de sus estudiantes, sino que cambiar sus vidas. Sin embargo, también se debe considerar la dimensión institucional para comprender en un sentido más amplio el significado del cambio (Guarro, 2005).

En la investigación relacionada sobre el compromiso organizacional e institucional para diseñar y evaluar competencias a nivel universitario, una de las conclusiones es que el profesorado valora positivamente el diseño y evaluación de las competencias. No obstante:

Los profesores encuestados desconocen si existe un diseño explícito de evaluación de competencias en su titulación. De hecho, buena parte de ellos dicen aplazar su implicación activa en la evaluación de competencias hasta que se marquen directrices concretas desde la institución” (Tierno, *et al.* 2013, p. 245).

En el caso del proceso de reforma curricular una universidad mexicana privada, se determinó que predomina la poca claridad y familiaridad entre la planta docente respecto al modelo educativo propuesto por la institución. La incongruencia entre los acervos de conocimiento y los depósitos de sentido que poseen los profesores frente a las exigencias del nuevo esquema, generan dificultad y resistencias para aceptar el modelo educativo como “coordinada guía” de la acción docente. Se manifestó una gran diversidad de discursos, motivos y acciones en los profesores en relación con su campo de conocimiento, cuestión que destaca la autora como factor clave por considerar en una nueva aproximación a los procesos de cambio e innovación curricular (Díaz-Barriga, 2010, p. 48)

Reclamar cambios al profesorado es fácil; se hace incluso con demasiada frecuencia; pero no es esto urgente. Lo que realmente se necesita es darle instrumentos de trabajo, reflexionar con ellos, utilizar su experiencia para forjar dispositivos que permitan romper, paulatinamente, las rutinas, las repeticiones, las limitaciones de un pasado que ya no es útil y que, sin embargo, sigue moldeando a las nuevas generaciones en unos hábitos ancestrales, totalmente obsoletos para las necesidades del siglo XXI (Subirats, 2008, p.9).

La iniciativa, la visión, organización, gestión y evaluación integral del proyecto de innovación y el alto nivel de responsabilidad, son elementos claves para una alta implicación del profesorado en los procesos de cambio (Royo et al., 2011). En consecuencia, los cambios en la actualidad son ineludibles, y se viven como un problema o como la oportunidad de mejorar, sin embargo, no son exclusivos a la voluntad del profesorado, por el contrario, dependen en gran medida de las posibilidades que la institución provea y garantice, porque:

Detrás de la resistencia a la pretendida innovación existen también voces genuinas, de educadores y especialistas informados que muestran una preocupación respecto a cambios aparentes, apresurados o con poco sustento, a la imposición de miradas retrógradas o excluyentes disfrazadas de modernidad (Díaz-Barriga, 2010, p 45).

En este contexto, el profesorado ha de tener el tiempo y espacio necesario para tomar decisiones frente a lo que es relevante; revisar y renovar en un contexto político de negociación entre el control y la autonomía (Blanco, 1999).

En definitiva, si en la institución universitaria, existe la necesidad de realizar cambios e innovaciones, se han de enfrentar a dos grandes desafíos, primeramente, la forma en que se han de impulsar, es decir cómo se propongan y se interpreten los cambios e innovaciones, y en segunda instancia, cómo aminorar las resistencias. Para esto habrá que comprobar las causas y dirigir las resistencias con mecanismos convenientes y seguros para reducirlas (Gairín, 2006).

III. MARCO METODOLÓGICO

**CAPÍTULO 9. DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN
METODOLÓGICA DEL ESTUDIO DE CAMPO**

CAPÍTULO 9. DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO DE CAMPO

9.1. Introducción:

El capítulo de la presente investigación da cuenta de los procedimientos utilizados para orientar el estudio. Para cumplir con el propósito y los objetivos propuestos, este capítulo describe el diseño de investigación que dirigió el estudio, se identifican y describe la muestra, se presentan y describen los instrumentos que permitieron recopilar la información y los procedimientos para el análisis de los resultados.

El presente estudio, se realizó desde un enfoque mixto. La primera etapa fue de carácter cuantitativo que tenía como finalidad dar a conocer los resultados de las encuestas aplicadas al profesorado de la Universidad de Tarapacá con relación a las actitudes que estos poseen en torno a la innovación curricular. La segunda etapa fue carácter cualitativo, y tenía el propósito de recoger información mediante las actividades de entrevista y grupo de discusión, acerca de las apreciaciones que estos respecto de cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular en la Universidad de Tarapacá.

Obtenida la información se procedió a implementar los métodos, técnicas y estrategias correspondientes a los enfoques cuantitativo – cualitativo, planteados con la debida sistematicidad y rigurosidad que amerita, y que serán presentados con especificidad en los epígrafes correspondientes.

9.2. Tipo de estudio: El enfoque Mixto

El presente estudio, propone un enfoque mixto, también denominado como metodología sintética interpretativa, sustentada en el paradigma del *pragmatismo*, que postula que los investigadores colocan la relevancia en las aplicaciones, en lo que resulta, soluciona y ayuda a dar respuestas a las interrogantes de la investigación (Creswell, 2009).

A su vez esta postura, recoge variados enfoques en una sola investigación, por ejemplo, si el diseño elegido es el explicativo secuencial y se le da mayor relevancia a lo cuantitativo, el

enfoque que predomina podrá ser el pos- positivista, sin embargo, si se escoge el exploratorio secuencial en lo cualitativo, el enfoque fundamental que guiará el estudio será el interpretativo-naturalista (Hernández *et al.*, 2010).

La investigación mixta se caracteriza además por ser un proceso sistemático, empírico y crítico que implica la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, ambos enfoques mantienen sus particulares métodos y procedimientos originales, sin embargo, hay una integración y discusión conjunta del fenómeno en estudio (Hernández *et al.*, 2010).

La investigación mixta también posee una serie de fortalezas, por ejemplo, al utilizar la gran variedad de recursos audiovisuales y evidencias escritas pueden ser aprovechados para darle sentido a lo numérico, o viceversa, lo numérico se puede utilizar para otorgarle mayor precisión a los elementos de índole cualitativo. También, por ejemplo, una teoría fundamentada se puede reforzar con el aporte cuantitativo, o abrigar debilidades presumibles del otro enfoque. Finalmente, la investigación mixta puede aportar en el logro de un panorama más profundo que responda a cabalidad a las preguntas de investigación, además de otorgarle un valor agregado para comprender el fenómeno u objeto de estudio y favorecer la posibilidad de aumentar la generalización de los resultados (Hernández *et al.*, 2010).

El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento, y justifica la utilización de este enfoque en su estudio considerando que ambos métodos (cuantitativo y cualitativo) se entremezclan en la mayoría de sus etapas, por lo que es conveniente combinarlos para obtener información que permita la triangulación como forma de encontrar diferentes caminos y obtener una comprensión e interpretación, lo más amplia posible, del fenómeno en estudio (Guelmes y Nieto, 2015, p. 24).

En definitiva, que un método favorezca al otro, asegurando así la complementariedad de ambos. En este sentido se relevan: el problema de investigación, los objetivos propuestos y el campo del estudio (Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

Por otra parte, existen una variedad de fenómenos y problemáticas en la actualidad que por su complejidad es recomendable estudiarlos con un enfoque mixto, puesto que es insuficiente sólo con un enfoque cuantitativo o cualitativo. De este modo, se obtiene una representación más óptima y holística del fenómeno en estudio (Hernández *et al.*, 2010).

Creswell, 2009, (citado por Rodríguez y Valldeoriola, 2009) establece tres aproximaciones metodológicas, la primera son los procedimientos secuenciales donde se profundizan los resultados de un método, pero son utilizados posteriormente en el otro. La segunda son los procedimientos concurrentes en que ambos métodos se utilizan simultáneamente para obtener una acabada comprensión del fenómeno en estudio. Finalmente, la tercera corresponde a los procedimientos transformadores, con un marco teórico que configura un diseño de investigación tomando en cuenta los datos cuantitativos como cualitativos.

Complementado a lo anterior, Creswell, 2014 (Citado por Angulo y Redon, 2017, p.328) ha sintetizado por medio de una tabla la diversidad de alternativas para la elección de métodos mixtos, sus resultados esperados y tipo de diseño.

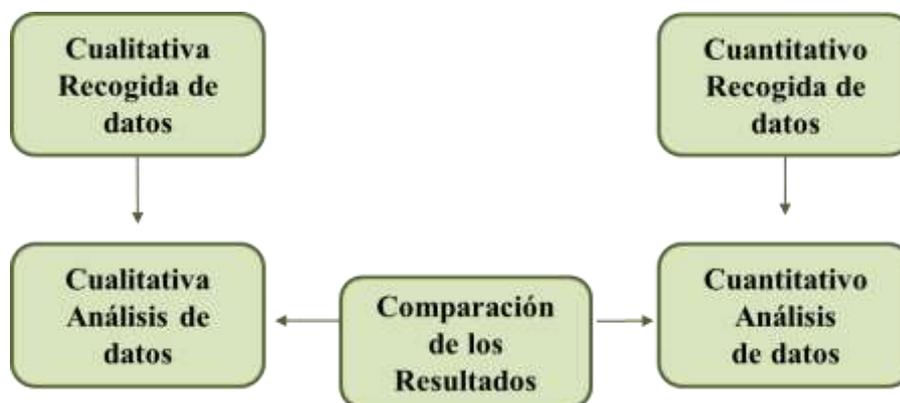
Tabla 21. Alternativas de Método Mixtos

Razones para elección de método mixtos	Resultados esperados	Diseños de métodos mixtos recomendados.
Comparar diferentes perspectivas procedentes de datos cualitativos y cuantitativos	Fusión de dos bases de datos para mostrar convergencia y divergencia	Diseño mixto convergente
Explicar resultados cuantitativos con datos cualitativos	Comprensión más profunda de resultados cuantitativos (a menudo de relevancia cultural)	Diseño mixto secuencial exploratorio
Desarrollar mejores instrumentos de medida	Un test de las mejores mediciones para una muestra de una población	Diseño mixto secuencial exploratorio
Comprender resultados experimentales incorporando perspectivas de los individuos	Comprensión de los puntos de vista de los participantes en una intervención experimental	Método mixto incrustado
Desarrollar comprensión de los cambios necesarios para un grupo marginado	Una llamada a la acción	Método mixto transformativo
Comprender la necesidad del impacto de un programa de intervención	Una evaluación formativa y sumativa	Método mixto multiface

Fuente: Angulo y Redon (2017, p.328)

Para el estudio en cuestión, se ha elegido la aproximación de procedimientos concurrentes que permite comparar los resultados obtenidos en ambos enfoques, para obtener una completa visión del objeto de estudio.

Figura 14. Procedimiento Concurrente



Fuente: Rodríguez y Valdeoriola (2009, p.14)

9.2.1. El enfoque Cuantitativo

El método cuantitativo o empírico- analítica se fundamenta en el paradigma racionalista-cuantitativo de corriente positivista, siendo sus principales exponentes Auguste Comte (1798-1857) y Émile Durkheim (1858-1917). Su principal perspectiva radica en el conocimiento sistemático comprobable, comparable, medible y replicable. Su método es hipotético –deductivo (cuantitativo y estadístico), donde la recopilación de los datos sirve para probar hipótesis sobre la base de la medición.

Rodríguez y Valdeoriola (2009) se refieren a las características de este enfoque de acuerdo con (Albert, 2007; Latorre, Rincón y Arnal, 2003; Mateo y Vidal, 2009), quienes lo determinan como un enfoque objetivo, que tiene el propósito de generalizar los resultados, está centrado en los fenómenos observables y cuantificables, se preocupa de explicar la realidad para controlarla y efectuar predicciones. Predominan también los criterios de validez y confiabilidad, es decir los instrumentos han de ser consistentes, y el análisis de los datos se centrará en la comprobación de hipótesis.

9.2.2 El enfoque Cualitativo

El método cualitativo se fundamenta en el paradigma cualitativo - naturalista siendo su principal exponente Max Weber (1864-1920). Se caracteriza por ser interpretativo, simbólico y fenomenológico. Principalmente tiene el objetivo de describir y medir variables sociales, incorporando significados subjetivos e intenta comprender la realidad del fenómeno social, profundizando en los diferentes motivos de los hechos.

En este sentido, el análisis consiste en llevar a cabo una serie de prácticas que interpretan la realidad a través de una sucesión de representaciones que incorporan diversas técnicas y estrategias pertinentes con el análisis cualitativo.

Rodríguez y Valldeoriola (2009) se refieren también a las características de este enfoque de acuerdo con (Rossman y Rallis, 1998, Sandín, 2003) quienes afirman que el enfoque cualitativo se da en un contexto natural, donde se usan variados métodos activo-participativos, enfrentan el fenómeno social en forma integral, siendo el investigador quien determine la investigación, con un razonamiento diverso, renovado y simultáneo.

Tabla 22. Comparaciones de enfoques

CRITERIO DE COMPARACIÓN	CUANTITATIVO	CUALITATIVO
OBJETIVOS	Responder a interrogantes de la investigación por medio de la prueba de hipótesis.	Comprensión del fenómeno de estudio en su contexto natural.
MÉTODO	Hipotético -Deductivo	Inductivo
ÉNFASIS	Medición de variable	Descripción del fenómeno de estudio para entenderlo.
PROCEDIMIENTOS DE RECOPIACIÓN DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimentos ▪ Encuestas de respuestas estructuradas ▪ Entrevistas estructuradas ▪ Instrumentos estandarizados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas abiertas, no estructuradas y en profundidad ▪ Historias de vida ▪ Registros
ANÁLISIS DE DATOS	Numéricos y estadísticos.	Análisis semánticos y de discursos.

Fuente: elaboración propia

9.3. Diseño de investigación: no experimental, transversal - descriptivo

El diseño del estudio es no experimental ya que no existió manipulación alguna de las variables. “la investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones” (Kerlinger, 1979, p. 116). A su vez, es transversal, porque los datos fueron recolectados en un solo momento, es, tanto en la aplicación de las encuestas como las entrevistas y grupo de discusión en un día determinado. Según Hernández et al. (1998, p.186) “el propósito de la investigación transversal es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”. Finalmente es descriptivo porque pretende observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para su análisis posterior (Hernández *et al.*, 2010).

Los diseños descriptivos corresponden a aquellos que describen situaciones y eventos, es decir cómo es y se manifiestan determinados fenómenos. Buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández *et al.*, 2001, p.128).

9.4 Técnicas de recopilación de la información

Debido a que el presente trabajo se enmarca dentro de un enfoque mixto en dos etapas, se usaron diferentes técnicas para la recopilación de los datos. La primera etapa del estudio, de carácter cuantitativo, la técnica de recopilación de datos a usar fue la aplicación del instrumento que mide actitud del profesorado de la Universidad de Tarapacá hacia la renovación curricular. Los datos obtenidos fueron analizados a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistic versión 22.

En la segunda etapa correspondiente al enfoque cualitativo, la recogida de información se desarrolló a través de las técnicas de entrevistas y grupo focal. En esta fase la información fue analizada a través del programa Atlas.ti. Los pasos para el análisis se detallan a continuación:

1. Lectura de todos los textos a fin de tener una idea global de las entrevistas.
2. Las entrevistas en formato Word se ingresaron al software Atlas.ti v.7
3. Una vez ingresados todos los documentos, se procedió a realizar una codificación abierta. Esto significa que a las frases que resultaron más importantes, fueron seleccionadas asignándoles un código.
4. Luego estos códigos fueron depurados con el fin de precisar la idea central que se interesaba transmitir. Por ejemplo, en un primer momento, el código se llamó “Innovación”, pero con el paso de las entrevistas este código llegó a estar repetido muchas veces y por tanto se le agregó el apellido “Desafíos” esto es, Desafíos de la innovación.
5. Una vez que todas las entrevistas fueron analizadas, fue posible visualizar un listado de códigos. El software Atlas.ti permite que por cada código se desplieguen todas las citas asociadas a dicho código.
6. Los códigos listados se despliegan de manera gráfica. Con esto, los códigos se agruparon en términos de sus relaciones. Se intenta expresar gráficamente lo expresado en las entrevistas y grupos focales con la intención de expresar la relación que existen entre los códigos. En otras palabras, uno se pregunta, por ejemplo, ¿que está primero, la innovación o los insumos?, o ¿Son los insumos parte de la

innovación? Esto permite agrupar, ordenar y sistematizar la información. Este paso se conoce como codificación axial.

7. Los códigos y sus relaciones se expresan de manera de dar un relato coherente y con sentido a la información recolectada en el trabajo de campo. Esta presentación gráfica y ordenada se conoce como “codificación selectiva”. En este punto, aquellos códigos irrelevantes, o aquellos que son redundantes se eliminan. También es posible agregar algunos códigos que pueden ayudar a conectar mejor algunas ideas. Finalmente se termina con un análisis más depurado

9.5. Diseño de la muestra de la población objetivo

Para dar respuesta al objetivo general de la investigación es necesario obtener información de una muestra representativa. Es por ello que, en la primera etapa del estudio correspondiente al enfoque cuantitativo, la población objetivo del presente estudio estuvo conformada por un universo de 327 profesores. El tipo de muestra fue no probabilística o intencionada por sujetos – tipos, es decir por profesores que reúnen las características en condición contractual de planta, contrata y hora. De este modo, el tamaño muestral obtenido fue de 174 profesores, alcanzando una heterogeneidad del 50%, con un margen de error del 5 % y un 95% de nivel de confianza.

Para la segunda etapa correspondiente al enfoque cualitativo, se entrevistó un total de 9 profesores de aula, mientras que para el grupo focal fue un total de 10 profesores con funciones directivas en las diversas unidades académicas de la institución.

9.6. Triangulación de los instrumentos

La triangulación es fundamental para los estudios mixtos, y va más allá de la comprobación y unificación de los datos cuantitativos y cualitativos. Sus particulares métodos se implementan por separado, empero están enfocados en el mismo objeto del estudio. Es decir, “si se procede con rigor con cada método y la integración es cuidadosa. La triangulación

proporciona una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora” (Hernández, 2010, p.26).

El desafío es grande cuando se toma en cuenta la idea de convergencia entre lo cuantitativo y cualitativo por medio de diversas estrategias metodológicas que favorecen a una amplia y diversificada visión, sin que uno pase a llevar al otro método, más bien que exista una complementariedad y combinación entre ellos para enriquecer las conclusiones. Para ello, la triangulación vendría siendo el grado mayor de integración, “una estrategia para el solapamiento de los resultados, donde los métodos se aplican de manera independiente, pero el objetivo es someter a examen el nivel de convergencia o divergencia de los resultados” (Sánchez, 2015, p.18).

Para el presente estudio, la triangulación será a partir de la combinación de los instrumentos y técnicas de investigación, es decir la triangulación por instrumentos y técnicas que se presenta a continuación:

Figura 15. Triangulación de Instrumentos y Técnicas



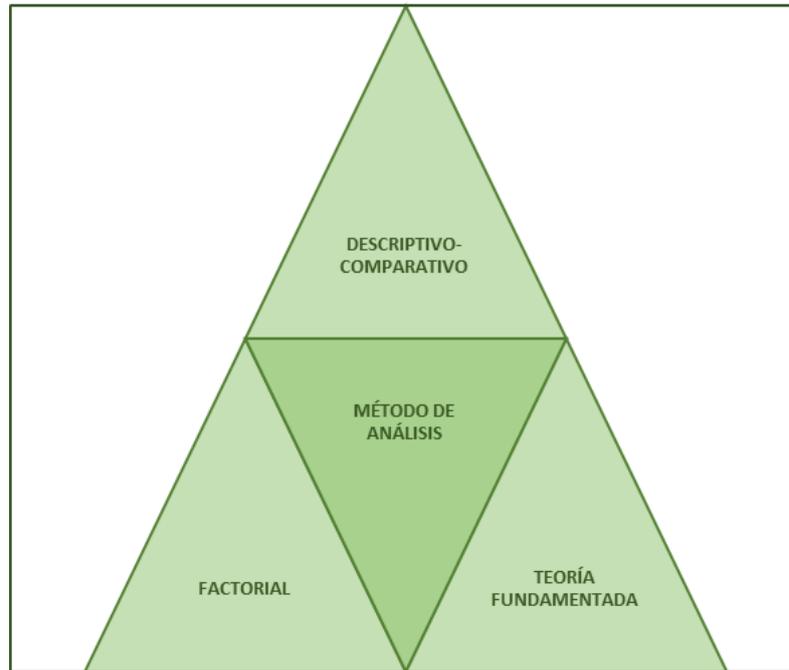
Fuente: Elaboración propia

Por tratarse de un estudio mixto, es preciso contar con diversos métodos de análisis. De este modo, para el estudio cuantitativo los métodos de análisis fueron descriptivo- comparativo y factorial que permitió realizar un análisis estadístico a través de la creación de gráficos de distribuciones y estadísticos descriptivos hasta los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios con la finalidad de obtener el índice de homogeneidad del instrumento.

Para el estudio cualitativo, el análisis de las entrevistas y del grupo focal se utilizó siguiendo los principios de la Grounded Theory (Teoría fundada), esto significa que, en vez de comprobar una hipótesis, se intentó construir un modelo conceptual en torno a la percepción que la innovación curricular tenía para los participantes. En este tipo de modelo se busca representar como los participantes vivencian un fenómeno, las causas y consecuencias que atribuyen y como son capaces de generar inferencias y relaciones entre distintas temáticas.

Para el análisis se utilizaron codificaciones abiertas, axiales y selectivas con las que se construyeron las categorías y subcategorías. En la codificación abierta, las intervenciones de los participantes fueron resumidas en un código amplio que intentó resumir el concepto transmitido. Posteriormente todos estos códigos fueron analizados por medio de codificaciones axiales, que refieren al proceso de relacionar y jerarquizar los códigos recogidos en el primer paso con el fin de crear categorías y subcategorías. Finalmente se realizó un proceso de codificación selectiva, esto es la depuración de los códigos con el fin de crear un modelo comprensivo que integre las intervenciones de los participantes, evitando la saturación teórica. De este modo la triangulación se establece por el método de análisis.

Figura 16. Triangulación por Métodos de Análisis



Fuente: Elaboración propia

**CAPÍTULO 10. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE
CAMPO PARTE CUANTITATIVA DEL ESTUDIO**

CAPÍTULO 10. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO PARTE CUANTITATIVA DEL ESTUDIO

10.1. Determinación de las variables de investigación

En primera instancia y en función de los objetivos de la investigación, se determinaron las variables en estudio las que en primera instancia se conceptualizaron y luego se operacionalizan por medio de la construcción de indicadores que fueron utilizados en el diseño del cuestionario.

A continuación, se presentan las variables del estudio con las dimensiones en función con los objetivos específicos del estudio cuantitativo.

Objetivo específico 1

Analizar la apreciación de los profesores respecto de la disposición al cambio que implica todo proceso de innovación curricular.

Variable I: Actitud del profesorado.

Dimensión 1. Disposición ante la innovación curricular

La variable se relaciona con la disposición del profesorado ante la innovación curricular, que requiere de la implicación y compromiso del profesorado, quien debe manifestar una actitud favorable al cambio, a través del compromiso activo, e incorporando nuevos conocimientos. Por consiguiente, debe demostrar disposición hacia la actualización disciplinar como profesional, de manera que pueda vincularlo a su propio campo de actuación y responder al propósito de la mejora.

El propósito principal en un proceso de innovación es la mejora de la calidad, pero para ello es imprescindible que los actores principales como lo son los profesores tengan las ganas de hacerlo y saber hacerlo, pero no sin antes tener claridad de lo que se pretende cambiar; estar

informado acerca de cuáles serán los propósitos o motivos que justifican el cambio, siendo capaces de adaptarse a lo nuevo.

Objetivo específico 2

Conocer el grado de valoración que tienen los profesores con relación a cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular.

Variable II: Innovación Curricular

Dimensión 2. Cambio en la institución, estructura y funcionamiento

La innovación representa diversos puntos de vista, intereses tanto colectivos como personales. “Las innovaciones más interesantes son aquellas que acaban ejerciendo su impacto sobre la institución en su conjunto” (Zabalza, 2012, p.113). En este sentido, si bien es cierto que el profesor ocupa un rol preponderante como pieza clave del proceso, también lo es la organización. Dependiendo de la cultura y clima institucional que posee, deberá entrar en una lógica de cambio facilitando las condiciones para que se lleve a cabo la innovación. En primer lugar es importante que la información sea difundida a todos los actores; para ello es imprescindible que la institución pueda crear mecanismos de manera que la información llegue lo más clara posible, y que implique coordinar a los diferentes actores por medio de estrategias de cambio que fomenten el involucramiento, participación, compromiso, colaboración y formación, de modo que la innovación ejerza un impacto en la institución en su conjunto y efectivamente incluida en el proyecto institucional.

Dimensión 3. El profesor como agente curricular

El profesor es un constructor, y no un simple ejecutor técnico de la innovación a “prueba de profesor”. En este sentido el profesor es un elemento central en todo proceso de cambio que actúa sobre el currículo, implicado en la mejora de la calidad de los aprendizajes. Esto ha de suponer un cambio de paradigma en el docente quien debe trasladar al aula diversos estilos,

modalidades metodológicas y evaluativas, para alcanzar los aprendizajes propuestos y el propósito de la mejora de la innovación curricular (González ,1986)

10.2.1 Construcción y validación del cuestionario correspondiente al enfoque cuantitativo del estudio.

El cuestionario “es un instrumento estandarizado que se emplea para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas”, siendo su complemento la metodología de encuesta que reúne una serie de etapas organizadas para su construcción (Meneses, 2016, p. 22).

Los ítems del cuestionario emanan de los objetivos del estudio y por ende del problema de investigación. Existen preguntas abiertas con dimensiones indeterminadas que dan la oportunidad que los participantes se puedan explayar en sus respuestas. Por otra parte, están las preguntas cerradas que contienen escalas donde los participantes pueden optar por una alternativa. En definitiva, estas últimas son las que más se ajustan con el proceso de recogida de información cuantitativa, puesto que aumenta la precisión de la información entregada por los participantes (Meneses, 2016).

En gran medida los estudios de las actitudes utilizan el cuestionario. En este sentido tanto las técnicas como los instrumentos que se utilizan para medir las actitudes han de entregar la información lo más objetiva posible (Tejedor et al., 2009). En cuanto a la forma más conveniente de hacerlo sería preguntar directamente a los participantes de cuáles son sus percepciones, sentimientos u opiniones respecto del objeto de actitud (Alaminos y Castejón, 2006).

Es por esto que para los términos del diseño del cuestionario se utilizó el escalamiento Likert por tratarse de una técnica confiable, concisa y de fácil construcción, que se caracteriza además porque los mismos participantes se gradúan con relación al objeto de actitud, es decir son los mismos sujetos que se ubican en las determinadas dimensiones de actitud (Alaminos y Castejón, 2006).

De este modo, a través de esta técnica se pueden reflejar actitudes positivas, es decir inclinada desde una posición favorable hacia una posición desfavorable respecto del objeto evaluado. Para ello las afirmaciones deben estar construidas como positivas o negativas, eliminando las que se encuentran en una condición neutral (Murillo, 2004).

10.2.1.1 Etapas de Construcción del Cuestionario

10.2.1.1.2 Preparación de listado de frases

Finalizada la etapa de la determinación de las variables y dimensiones del estudio, se elaboró un listado de frases relacionadas con la actitud, producto del proceso de recopilación que se realizó por medio de conversaciones con profesores, y que estaban relacionadas con la perspectiva cognitiva y afectiva que integran el concepto de actitud. Se recopiló un total de 80 frases las que fueron redactadas por la investigadora puesto que trabaja a diario con los profesores en el proceso de rediseño curricular. Seguidamente se revisaron las frases, eliminándose aquellas que se repetían, y otras que llevaban a confusión.

Complementado con lo anterior, para el diseño del cuestionario, se utilizaron dos investigaciones; la primera, *“Actitudes docentes ante la innovación curricular por competencias”* de Norma Reynoso Jurado (2008), del cual se adaptó el instrumento elaborado, modificando las frases de la escala y agregando además nuevos ítems concordantes con las variables, dimensiones e indicadores establecidos. De la segunda investigación: *“Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC”* de Francisco Tejedor, Ana García-Valcárcel y Sagrario Prada (2009) se consideró la forma de clasificar los componentes de la actitud (cognitivo y afectivo) con los criterios de favorable y desfavorable. De este modo, se establecieron 14 ítems de tendencia favorable y 14 ítems de tendencia desfavorable, y su relación con el componente de la actitud cognitiva y afectiva.

Tabla 23. Distribución de ítems en la escala

Componente	Favorable	Desfavorable
Cognitivo	7 ítems	7 ítems
Afectivo	7 ítems	7 ítems
Total	14	14

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se elaboró una tabla con los ítems clasificados por componentes y criterios favorables y desfavorables. La profesional Paula Fernández-Dávila Jara, Psicóloga del Centro de Investigación e Intervención Psicosocial, realizó la revisión de la tabla y pre-cuestionario con el propósito que valorase la claridad de tendencia de favorable y desfavorable del contenido del ítem hacia el objeto de la actitud a medir.

Tabla 24. Clasificación de los ítems

Componente Positivo-Afectivo	Componente Positivo- Cognitivo	Componente Negativo-Afectivo	Componente Negativo-Cognitivo
2.- Me gusta la idea de aplicar innovaciones al currículo.	1.- Las innovaciones curriculares deben formar parte del modelo pedagógico de la institución.	4.- Me preocupa que la innovación curricular no mejore la manera de hacer las cosas.	6.-Pienso que la institución centraliza la innovación curricular y no la divulga eficazmente.
5.- Me agrada que las innovaciones sean esenciales para mantener el currículo vigente.	7.- Al actualizar el currículo en mi aula estoy innovando.	8.- No necesito ningún cambio, porque me agrada el modo de dictar mis clases.	13.- Cuando las innovaciones solo se dan en papel, es para que los altos directivos queden bien.
14.-Me siento a gusto cuando el profesor toma decisiones y adapta de manera autónoma la innovación del currículo según su propia situación de enseñanza.	17.-En la institución las innovaciones propuestas trascienden al aula.	10.- Me disgusta que la institución no tome en cuenta al docente al momento de planear el proceso de innovación curricular.	15.- Las innovaciones curriculares son solo un estilo pasajero que no trasciende.
20.- Me agrada comprometerme con el proceso de innovación curricular que se está desarrollando en la institución.	22.- La institución es la única que se debe preocupar de los procesos de cambios.	24.- No me siento bien cuando me exigen que debo innovar en mis clases.	16.- Tiene poco sentido creer que innovar es poseer la mejor tecnología disponible.
23.- Me gustaría capacitarme para enriquecer mi asignatura y poner en práctica el proyecto innovador.	26.- El profesor es el principal ejecutor de la innovación, la realiza fielmente en su práctica de acuerdo con los lineamientos oficiales.	18.- Me desagrada que la institución no considere relevante la toma de conciencia reflexiva del profesor respecto del proceso de innovación curricular.	21.- No es tan importante innovar en el currículo, investigar sí que lo es.
19.- Me agrada que el profesor sea el principal agente de cambio en todo proceso de innovación.	27. La innovación curricular es corregir deficiencias y subsanar las necesidades identificadas por el profesor en su contexto real de clases.	25.- Siento que la institución no se preocupa en facilitar la implicación del profesor en el proceso de innovación curricular.	12. Considero que el profesorado no está informado del proceso de Innovación curricular que se está llevando a cabo.
28.- Me siento a gusto participando en equipos de trabajo para la innovación curricular.	3.- La innovación curricular es trascendental cuando impacta a la institución en su totalidad.	9.- Siento que la institución concibe la innovación “a prueba de profesor”.	11.-Pienso que no es imprescindible participar con mis colegas en el proceso de innovación curricular

Fuente: elaboración propia

Los indicadores e ítems construidos en su origen de las variables en estudio corresponden a:

Tabla 25. Matriz de información

VARIABLE I: ACTITUD DEL PROFESORADO	
DIMENSIÓN 1. DISPOSICIÓN ANTE LA INNOVACIÓN CURRICULAR	
INDICADORES	ITEMS
Apertura al cambio	<ul style="list-style-type: none"> • No necesito ningún cambio, porque me agrada el modo de dictar mis clases. • No me siento bien cuando me exigen que debo innovar en mis clases.
Empoderamiento	<ul style="list-style-type: none"> • La institución es la única que se debe preocupar de los procesos de cambios. • Me siento a gusto cuando el profesor toma decisiones y adapta de manera autónoma la innovación del currículo según su propia situación de enseñanza.
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Me agrada comprometerme con el proceso de innovación curricular que se está desarrollando en la institución. • Me siento a gusto participando en equipos de trabajo para la innovación curricular.
Propósito o motivo	<ul style="list-style-type: none"> • Las innovaciones curriculares son solo un estilo pasajero que no trasciende. • No es tan importante innovar en el currículo, investigar sí que lo es.
Mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Me preocupa que la innovación curricular no mejore la manera de hacer las cosas. • Me gusta la idea de aplicar innovaciones al currículo.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 26. Matriz de información

VARIABLE II: INNOVACIÓN CURRICULAR	
DIMENSIÓN 2. CAMBIO EN LA INSTITUCIÓN, ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO	
INDICADORES	ITEMS
Difusión de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Pienso que la institución centraliza la innovación curricular y no la divulga eficazmente. • Considero que el profesorado no está informado del proceso de Innovación curricular que se está llevando a cabo.
Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> • Me disgusta que la institución no tome en cuenta al docente al momento de planear el proceso de innovación curricular. • En la institución universitaria las innovaciones propuestas trascienden al aula.
Cultura institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando las innovaciones solo se dan en papel, es para que los altos directivos queden bien. • Siento que la institución concibe la innovación “a prueba de profesor”. • La innovación curricular es trascendental cuando impacta a la institución en su totalidad. • El profesor es el principal ejecutor de la innovación, la realiza fielmente en su práctica de acuerdo con los lineamientos oficiales.
Participación entre los colectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Pienso que no es imprescindible participar con mis colegas en el proceso de innovación curricular. • Me desagrada que la institución no considere relevante la toma de conciencia reflexiva del profesor respecto del proceso de innovación curricular.
Involucrar a los protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> • Siento que la institución no se preocupa en facilitar la implicación del profesor en el proceso de innovación curricular.
Incorporada en el proyecto institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Las innovaciones curriculares deben formar parte del modelo pedagógico de la institución. • En la institución universitaria las innovaciones propuestas trascienden al aula. • La innovación curricular es trascendental cuando impacta a la institución en su totalidad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 27. Matriz de información

VARIABLE II: INNOVACIÓN CURRICULAR	
DIMENSIÓN 3. EL PROFESOR COMO AGENTE CURRICULAR	
INDICADORES	ITEMS
Mejora de la calidad de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Me agrada que las innovaciones sean esenciales para mantener el currículo vigente. • La innovación curricular es corregir deficiencias y subsanar las necesidades identificadas por el profesor en su contexto real de clases.
Cambio y mejoramiento en las formas de enseñanza y práctica en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Me agrada que el profesor sea el principal agente de cambio en el proceso de innovación curricular. • Tiene poco sentido creer que innovar es poseer la mejor tecnología disponible
Actualización y formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Al actualizar el currículo en mi aula estoy innovando. • Me gustaría capacitarme para enriquecer mi asignatura y poner en práctica el proyecto innovador.

Fuente: Elaboración propia

Para el cuestionario se utiliza frecuentemente la escala Likert por tratarse de una técnica confiable, concisa y de fácil construcción (Alaminos y Castejón, 2006). Se caracteriza además porque los mismos participantes se gradúan por estados negativos o positivos con relación al objeto de actitud (Carifio y Rocco, 2007).

Por consiguiente, el cuestionario construido para valorar las actitudes del profesorado ante la innovación curricular, quedó constituido en una primera etapa con un total 28 ítems que se relacionan con las dimensiones de las variables de la actitud establecidas en el estudio: disposición ante el cambio curricular, el cambio en la institución, su estructura y funcionamiento y el profesor como agente curricular.

Para la valoración de las frases se estableció la escala Likert grado cinco con las categorías y sus valoraciones de: 5 muy de acuerdo; 4 de acuerdo; 3 indiferente; 2 en desacuerdo; y 1 muy en desacuerdo.

10.2.1.1.3. Validación por juicio de expertos

Para la efectividad y rapidez del proceso, los ítems del cuestionario fueron sometidos a la validación por juicio de expertos.

El juicio de expertos se entiende como la opinión de personas que por su idoneidad en determinados temas están en condición de entregar información, juicios y valoraciones. Skjong y Wentworht (2000) en (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29) proponen algunos criterios para la selección de los expertos: “Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar, y la imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad”.

Esta etapa fue realizada en una primera modalidad on- line a un panel de expertos entre los días 4 al 16 de febrero del año 2016. Los que participaron de esta modalidad fueron 4 expertos extranjeros de la Universidad Autónoma de Barcelona. La segunda modalidad fue la entrega del instrumento de validación vía correo electrónico a un experto nacional perteneciente a la Universidad de Tarapacá. Cabe destacar que los expertos fueron escogidos por su trayectoria en investigaciones en el ámbito de la Educación Superior. Para la validación de los ítems se les presentaron los criterios de claridad y pertinencia, los que debían ser respondidos por medio de una lista de control, mientras que, para el criterio de relevancia, esta debía ser respondida con una escala de apreciación. Asimismo, se incorporó un espacio en blanco al final, para que escribieran las observaciones si así lo ameritaba.

A continuación, se presenta una breve reseña de los colaboradores en esta tarea y las razones de su elección como expertos:

Dr. Diego Castro Ceacero: Diplomado en Educación Social y Licenciado en Pedagogía. Máster en Dirección de Recursos Humanos. Doctor en Ciencias de la Educación. Desde 1999 es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada (Facultad de Ciencias de la Educación) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Especializado en el ámbito de la gestión de instituciones educativas. Dr. David Rodríguez- Gómez: Licenciado en Pedagogía y Doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universidad autónoma de Barcelona. Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma

de Barcelona, investigador del equipo e Desarrollo Organizativo (EDO- UAB), consultor del grado de Psicología de la Universidad Oberta de Catalunya.

Dra. Georgeta Ion: Licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Bucarest, Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación por la Universidad de Bucarest, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente forma parte del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Las líneas de investigación se relacionan con el estudio de la organización de educación superior y estudios de gestión y de género.

Dr. Màrius Martínez Muñoz: Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de Orientación Profesional. Profesor en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y el Máster interuniversitario de Formación de Personas Adultas (UAB-UB). Sus investigaciones están relacionadas con la efectividad e Impacto del Campus ITACA, los institutos escuela: aspectos organizativos, curriculares y de orientación (Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo - ICE - UAB), la orientación académica y profesional en Cataluña y liderazgo para el aprendizaje.

Dr. Justo Gallardo Olcay: Profesor de Estado en inglés, Universidad del Norte. Magíster en Diseño Instruccional, Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD Education, University of Northern Iowa, Estados Unidos. Actualmente tiene el cargo de Director de Docencia en la Universidad de Tarapacá.

Tabla 28: Matriz de explicación

CRITERIOS	DEFINICIÓN	FORMAS DE RESPUESTA	PUNTUACIÓN
CLARIDAD	Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo	LISTA DE COTEJO	
		Si el ítem sí es claro	1
		Si el ítem no es claro	2
PERTINENCIA	Si el ítem pertenece al objetivo y variable en estudio.	LISTA DE COTEJO	
		Si el ítem sí es pertinente	1
		Si el ítem no es pertinente	2
RELEVANCIA	El ítem es apropiado para representar el contenido del constructo de la variable en estudio.	ESCALA DE APRECIACIÓN	
		El ítem no es relevante	1
		El ítem es medianamente relevante	2
		El ítem es muy relevante	3

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas entregadas por los expertos corresponden a un alto porcentaje que se inclina por la presencia de claridad.

Tabla 29. Resultados validación de la claridad de los ítems

Ítems	Experto Validador				Recuento	
	A	B	C	D	SI %	NO %
1	1	2	1	1	75%	25%
2	1	2	2	1	50%	50%
3	1	2	1	2	50%	50%
4	2	2	1	1	50%	50%
5	1	1	1	1	100%	0%
6	1	1	1	1	100%	0%
7	2	2	1	2	75%	25%
8	1	1	1	1	100%	0%
9	1	1	1	1	100%	0%
10	1	2	1	1	75%	25%
11	1	1	1	1	100%	0%
12	2	2	1	1	50%	50%
13	1	2	1	1	75%	25%
14	1	1	1	1	100%	0%
15	1	2	1	1	75%	25%
16	1	2	1	1	75%	25%
17	2	2	1	1	50%	50%
18	1	1	1	1	100%	0%
19	1	1	1	1	100%	0%
20	1	2	2	1	50%	50%
21	1	1	1	1	100%	0%
22	1	2	2	1	50%	50%
23	1	1	1	1	100%	0%
24	2	2	1	1	50%	50%
25	1	1	1	1	100%	0%
26	1	1	1	1	100%	0%
27	2	2	2	1	25%	75%
28	1	2	1	1	75%	25%

Fuente: Elaboración propia.

El panel de expertos indicó sugerencias de evitar la formulación de ítems en negativo porque podría generar problemas de comprensión y posteriores problemas de análisis. Por consiguiente, se cambió la forma de pregunta en cuatro ítems. Por otra parte, los ítems que estaban poco claros correspondían a la pregunta N°17: “Cuando las innovaciones solo se dan en papel, es para que los altos directivos queden bien”, y la pregunta N° 20: “Siento que la

institución concibe la innovación “a prueba de profesor”, las que posteriormente fueron eliminados, quedando así el cuestionario final con 26 ítems.

Las respuestas entregadas por los expertos corresponden a un alto porcentaje que se inclina también por la presencia de la pertinencia de los ítems con relación a las variables en estudio.

Tabla 30. Resultados validación de la pertinencia de los ítems

Ítems	Experto Validador				Recuento	
	A	B	C	D	SI %	No %
1	1	1	1	1	100%	0%
2	1	1	1	1	100%	0%
3	1	1	1	1	100%	0%
4	1	1	1	1	100%	0%
5	1	1	1	1	100%	0%
6	1	1	1	1	100%	0%
7	1	1	1	1	100%	0%
8	1	1	1	1	100%	0%
9	1	1	1	1	100%	0%
10	1	1	1	1	100%	0%
11	1	1	1	1	100%	0%
12	2	1	1	1	75%	25%
13	1	1	1	1	100%	0%
14	1	1	1	1	100%	0%
15	1	1	1	1	100%	0%
16	1	1	1	1	100%	0%
17	2	2	1	1	50%	50%
18	1	1	1	1	100%	0%
19	1	1	1	1	100%	0%
20	1	2	2	1	50%	50%
21	1	1	1	1	100%	0%
22	1	2	2	1	50%	50%
23	1	1	1	1	100%	0%
24	1	1	1	1	100%	0%
25	1	1	1	1	100%	0%
26	1	1	1	1	100%	0%
27	2	1	1	1	75%	25%
28	1	1	1	1	100%	0%

Fuente: Elaboración propia

Para el criterio de relevancia de los ítems las respuestas entregadas por los expertos corresponden a un alto porcentaje, no en tanto se analizaron los ítems que obtuvieron menos del 50%, los que se reformularon y/o anularon.

Tabla 31. Resultados validación de la relevancia de los ítems

Ítems N°	Experto Validador				Recuento		
	A	B	C	D	Respuesta A %	Respuesta B %	Respuesta C %
1	3	3	3	3	0%	0%	100%
2	3	3	3	3	0%	0%	100%
3	2	3	3	2	0%	50%	50%
4	2	3	3	2	0%	50%	50%
5	3	3	3	3	0%	0%	100%
6	3	3	3	3	0%	0%	100%
7	2	3	3	3	0%	25%	75%
8	3	3	3	2	0%	25%	75%
9	3	3	3	2	0%	25%	75%
10	3	3	3	3	0%	0%	100%
11	3	3	3	2	0%	25%	75%
12	1	3	3	1	50%	0%	50%
13	2	3	3	3	0%	25%	75%
14	2	3	3	2	0%	50%	50%
15	2	3	3	3	0%	25%	75%
16	2	3	3	3	0%	25%	75%
17	2	1	3	3	25%	25%	50%
18	3	3	3	2	0%	25%	75%
19	3	3	3	2	0%	25%	75%
20	3	1	1	1	75%	0%	25%
21	2	3	3	3	0%	25%	75%
22	3	1	1	2	50%	25%	75%
23	3	3	3	2	0%	25%	75%
24	3	3	3	3	0%	0%	100%
25	2	3	2	3	0%	50%	50%
26	2	3	3	3	0%	25%	75%
27	2	3	3	2	0%	50%	50%
28	2	3	3	2	0%	50%	50%

Fuente: elaboración propia

10.2.1.1.4. La confiabilidad del cuestionario

En este sentido, se debe hacer referencia primeramente al coeficiente de confiabilidad que está ligado a la homogeneidad o consistencia interna del instrumento. Lee J. Cronbach (1916-2001) establece el método para evaluar la confiabilidad de un instrumento estructurado con escalamiento Likert u otro similar, “en el cual el investigador calcula la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación” (Virla, 2010, p. 250).

Para la obtención de la confiabilidad del instrumento fue necesario aplicar el cuestionario a una muestra piloto de profesores. Es por esto que es recomendable que la prueba piloto se aplique entre un 5% a 10% de la muestra total (Fernández et al. 2010).

El presente estudio disponía de un total de 327 profesores, el que fue administrado a un total de 29 académicos pertenecientes a las diversas facultades y escuelas: Facultad de Educación de Educación y Humanidades; Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas; Facultad de Ciencias; Escuela de Administración y Negocios; Escuela de Ingeniería Mecánica, y Escuela de Diseño Multimedia.

10.2.1.1.5. Tratamiento y análisis psicométrico del instrumento

Aplicado el cuestionario a la muestra piloto, para obtener la consistencia interna del instrumento, los datos obtenidos de la muestra fueron ingresados, tratados y analizados a través del software IBM SPSS Statistic versión 22.

En el primer análisis de la consistencia interna del cuestionario, el estadístico de Alpha de Cronbach bajo a lo esperado. A raíz de lo anterior se realizaron varios análisis factoriales con el objetivo de estimar las dimensiones reales del instrumento y aumentar así el análisis de los valores de validez del instrumento, análisis que se detallan a continuación:

De acuerdo con los primeros resultados del análisis, fue necesario aplicar el cuestionario nuevamente a un mayor número de profesores con el objeto de alcanzar un índice de homogeneidad mayor. De este modo, la muestra aumentó a más de un centenar de sujetos,

y por lo tanto con este número se estaba en condiciones de realizar análisis factoriales exploratorios: “procedimiento que permite agrupar las variables que se correlacionan fuertemente entre sí, y cuyas correlaciones con las variables de otros agrupamientos (factores) son menores” (Pérez y Medrano 2010:58), y confirmatorio, que como señala Byrne (2001) en (Pérez y Medrano, 2010, p.65), “el análisis factorial exploratorio debe complementarse con un análisis factorial confirmatorio posterior. En efecto, el empleo exclusivo del análisis exploratorio puede conducirnos a obtener estructuras meramente empíricas dependientes de las muestras e ítems seleccionados, y no replicable con facilidad”.

En este sentido, los análisis utilizaron el método de extracción de componentes principales, con la finalidad de clarificar cuáles de las variables incluidas podrían quedar fuera del análisis (Fàbregues et al.,2016).

De este modo, se realiza un segundo análisis de consistencia interna, alcanzando un estadístico de Alpha de Cronbach de 0,751. A continuación se procede a analizar las correlaciones ítem-dimensión, eliminando los ítems 8, 20, 23 y 24 por presentar una baja fiabilidad con valores extremadamente cercanos a cero.

Resumiendo, en el segundo análisis para determinar la consistencia interna del instrumento alcanzó un Alpha de Cronbach de 0,751, constituido de 22 ítems.

Tabla 32. Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,751	22

Se aplicaron las pruebas estadísticas de Kaiser-Meyer-Olkin (1975) con el objeto de demostrar si existían factores comunes cercanos a, 80, y la de esfericidad de Bartlett (1950) que permitió determinar la pertinencia de realizar un análisis factorial (KMO: 0.856 y $\chi^2=1155,160$; $p < .000$).

Tabla 33. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,856
	Aprox. Chi-	
Prueba de esfericidad de Bartlett	cuadrado	1155,160
	Gl	231
	Sig.	,00

Sobre la base de lo anterior, se realiza un primer análisis factorial exploratorio con el método de máxima probabilidad y procedimiento de rotación Varimax, que permite “agrupar las variables que se correlacionan fuertemente entre sí, y cuyas correlaciones con las variables de otros agrupamientos (factores) son menores” (Pérez y Medrano 2010:58). Los resultados muestran que los ítems estaban divididos en seis factores mayores que explicaban un 48% de varianza total.

Tabla 34. Porcentajes de varianza explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,498	29,536	29,536	4,479	20,358	20,358	3,858	17,538	17,538
2	1,873	8,515	38,051	2,298	10,448	30,805	2,203	10,016	27,553
3	1,514	6,883	44,934	1,517	6,893	37,699	1,468	6,671	34,225
4	1,380	6,274	51,208	,929	4,222	41,920	1,174	5,335	39,559
5	1,195	5,433	56,640	,759	3,451	45,372	1,116	5,071	44,631
6	1,073	4,877	61,517	,675	3,067	48,439	,838	3,808	48,439
7	,977	4,442	65,959						
8	,906	4,119	70,078						
9	,763	3,468	73,546						
10	,703	3,193	76,739						
11	,663	3,013	79,753						
12	,587	2,670	82,423						
13	,576	2,619	85,042						
14	,498	2,265	87,307						
15	,493	2,242	89,549						
16	,486	2,209	91,758						
17	,393	1,784	93,542						
18	,373	1,694	95,237						
19	,331	1,505	96,742						
20	,290	1,316	98,058						
21	,249	1,133	99,190						
22	,178	,810	100,000						

Método de extracción: máxima probabilidad.

Sobre la base de los resultados previos, se procede a eliminar los ítems 11 y 22 por presentar una sobresaturación, realizando un segundo análisis factorial exploratorio. Los resultados arrojaron que los ítems se dividen en cinco factores mayores que explican un 44% de la varianza total.

Tabla 35. Porcentajes de varianza explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumula do	Total	% de varianz a	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulad o
1	6,230	31,148	31,148	5,757	28,787	28,787	3,663	18,314	18,314
2	1,685	8,426	39,574	1,027	5,137	33,923	2,195	10,974	29,288
3	1,454	7,269	46,843	,906	4,530	38,454	1,367	6,835	36,123
4	1,277	6,383	53,226	,725	3,627	42,081	1,172	5,859	41,982
5	1,073	5,363	58,589	,435	2,175	44,255	,455	2,273	44,255
6	,999	4,997	63,586						
7	,954	4,771	68,357						
8	,838	4,191	72,549						
9	,739	3,696	76,245						
10	,676	3,380	79,625						
11	,581	2,906	82,531						
12	,541	2,704	85,235						
13	,506	2,531	87,767						
14	,475	2,376	90,142						
15	,443	2,217	92,359						
16	,397	1,983	94,342						
17	,353	1,766	96,108						
18	,338	1,689	97,796						
19	,255	1,276	99,072						
20	,186	,928	100,000						

Método de extracción: máxima probabilidad.

Como complemento en esta etapa del análisis factorial, es imprescindible explicar y distinguir los factores que se obtienen, para ello se debe examinar la matriz de componentes rotados que presentan correlaciones bajas y altas en cada variable de los respectivos factores (Pérez y Medrano, 2010).

Por lo tanto, al analizar la matriz de componentes rotados arrojada por el análisis factorial, se observa que los factores 4 y 5 están conformados por ítems presentes en los factores precedentes. Por lo mismo, se decide realizar un nuevo análisis factorial, forzando el modelo a tres factores, siguiendo los lineamientos teóricos y metodológicos propuestos en el estudio.

Tabla 36. Matriz componentes rotado^a

	Componente		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Item 21	1	,313	
Item 2	,693	,383	,312
Item 26	,688		,306
Item 18	,687	,476	
Item 13	,575		
Item 5	,537		,436
Item 1	,495	,489	,354
Item 15	,487	,450	,258
Item 14	,325	,318	
Item 10	,279		
Item 19		,559	,282
Item 3	,441	,538	,318
Item 7	,258	,354	
Item 4		,322	,309
Item 12			
Item 25			
Item 16			,714
Item 17			,446
Item 6			,416
Item 9			,279

Método de extracción: Máxima Verosimilitud
Método de rotación: Varimax con normalización
Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Los análisis realizados muestran una estructura factorial unidimensional compuesta por tres factores con correlaciones mayores a uno, explicando un 37% de la varianza total.

Tabla 37. Porcentajes de varianza explicada (37%)

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,230	31,148	31,148	5,728	28,640	28,640	3,598	17,990	17,990
2	1,685	8,426	39,574	,990	4,952	33,592	2,000	9,999	27,989
3	1,454	7,269	46,843	,768	3,839	37,431	1,888	9,442	37,431
4	1,277	6,383	53,226						
5	1,073	5,363	58,589						
6	,999	4,997	63,586						
7	,954	4,771	68,357						
8	,838	4,191	72,549						
9	,739	3,696	76,245						
10	,676	3,380	79,625						
11	,581	2,906	82,531						
12	,541	2,704	85,235						
13	,506	2,531	87,767						
14	,475	2,376	90,142						
15	,443	2,217	92,359						
16	,397	1,983	94,342						
17	,353	1,766	96,108						
18	,338	1,689	97,796						
19	,255	1,276	99,072						
20	,186	,928	100,00						
			0						

Método de extracción: máxima probabilidad.

Puesto que el “análisis factorial se compone por métodos que sirven para formar grupos de variables relacionadas, siendo su característica principal la medición de los constructos psicológicos” (Nunnally, 2009, p. 126), la composición factorial de la escala da cuenta que el primer factor está formado por los ítems 1, 2, 5, 10, 13, 14, 15, 18, 21 y 26 que explican un 31 % de la varianza del cuestionario. Factor que se le denomina: “la disposición ante el cambio curricular”. El segundo factor está formado por los ítems 3, 4, 7, 12, 19 y 25 que explican un 8 % de la varianza del cuestionario. Factor que se le denomina “la innovación y

el compromiso de la mejora continua”. El tercer factor está formado por los ítems 6, 9, 16 y 17, que explican un 7 % de la varianza del cuestionario. Factor que se le denomina “la política institucional y la innovación curricular”.

Finalmente, se realiza un nuevo análisis de consistencia interna de la escala, cuyos resultados arrojan un estadístico de Alfa de Cronbach de 0,831, aumentando las propiedades psicométricas del instrumento a 80 puntos.

Tabla 38. Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,831	20

10.2.1.1.6. Desarrollo del Cuestionario

Para la aplicación del cuestionario, se realizaron los trámites pertinentes y de rigor para obtener la autorización para la aplicación del cuestionario piloto.

En primera instancia se envió carta al Vicerrector académico de la Universidad de Tarapacá (Anexo) y al presidente del Comité de Ética y Bioética. Posteriormente la doctoranda recibió respuesta del Vicerrector académico, autorizando el pilotaje; por su parte el presidente del Comité de Ética y Bioética solicitó el envío de los siguientes documentos (Anexo)

- Solicitud al Comité de Ética y Bioética para aplicación del cuestionario piloto;
- Consentimiento informado al profesorado;
- Resumen del proyecto de investigación;
- Autorización del Vicerrector académico.

El periodo en que se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios fue entre los meses de julio a diciembre del año 2016. Al profesorado se le entregó un sobre que contenía el cuestionario y documento del consentimiento informado, el que debía completar y firmar. La modalidad de la aplicación fue auto administrada, recuperándose los sobres sellados con los cuestionarios, para garantizar la confidencialidad del proceso. En este aspecto, el profesor debía responder de acuerdo al escalamiento Likert grado cinco, con las categorías y sus valoraciones de: 5 muy de acuerdo; 4 de acuerdo; 3 indiferente; 2 en desacuerdo; y 1 muy en desacuerdo.

El cuestionario fue entregado a un total de 200, sin embargo, se recuperaron solamente 174. Los motivos de la no entrega fueron los siguientes: los académicos se encontraban recuperando clases después de casi tres meses de paralización por parte de los estudiantes, y la otra situación fue que en el mismo periodo en que se entregaron los cuestionarios otra académica estaba aplicando cuestionarios relacionados con las competencias del docente universitario, instrumento que era muy extenso y el profesorado se confundió pensando que el cuestionario de actitud era similar en su forma y extensión que el mencionado, rehusándose a recibirlo.

**CAPÍTULO 11. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN
DEL CUESTIONARIO**

CAPÍTULO 11. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación del cuestionario a un total de 174 profesores que pertenecen a la Universidad de Tarapacá. La aplicación del instrumento fue entre los meses de julio a diciembre del año 2016. Los análisis que se presentan corresponden a los estadísticos relacionados con los sociodemográficos, descriptivos en cuanto a la edad, años de experiencia laboral, las dimensiones de las variables en estudio, los componentes de la actitud y de los ítems del cuestionario.

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.-Porcentajes de académicos por sede

Tabla 39. Sedes Universitarias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Arica	165	94,8	94,8	94,8
Iquique	9	5,2	5,2	100,0
Total	174	100,0	100,0	

La tabla representa los resultados del total de 174 profesores encuestados, que corresponden a 165 de la Sede Central en Arica, equivalente a un 94,8 %, mientras que en la Sede Esmeralda en la ciudad de Iquique corresponde a un total de 9 académicos que equivale a un 5,2 % del total de la muestra.

2.- Participación por género

La tabla que se presenta corresponde al número de participantes en términos del género., 101 profesores (58,4% de la población) corresponden al género masculino, y 74 profesoras (41,6% de la población) corresponde al género femenino. Hubo 6 perdidos por problemas de la legibilidad de la escritura. Los resultados dan cuenta que participó un número mayor de hombres que mujeres, pero las diferencias fueron mínimas.

Tabla 40. Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	101	58,0	58,4	58,4
	Mujer	72	41,4	41,6	100,0
	Total	173	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		174	100,0		

3.- Tipo de Titulación académica

Los resultados se relacionan con el tipo de titulación y grado que poseen los profesores encuestados.

76 Profesores (43,7% de la población) tiene el grado de magíster; 54 profesores (31% de la población) tiene el grado de doctor; 22 profesores (12,6% de la población) son doctorandos; 13 profesores (7,5% de la población) posee el grado de Licenciado; 7 profesores (4 % de la población) tiene PHD y 2 profesores (1,1% de la población) posee título en otra especialidad. De acuerdo con las cifras el mayor número de la población posee el grado de magíster.

Tabla 41. Titulación y grado académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Licenciatura	13	7,5	7,5	7,5
Magíster	76	43,7	43,7	51,1
Doctorado en curso	22	12,6	12,6	63,8
Doctorado	54	31,0	31,0	94,8
PHD	7	4,0	4,0	98,9
Otro	2	1,1	1,1	100,0
Total	174	100,0	100,0	

4.-Situación Contractual

Los resultados dan cuenta que 81 profesores (46,6% de la población) reportaron contar con nombramiento de planta, mientras que 75 profesores (43,1% de la población) reportaron contar con nombramiento de contrata, y 18 profesores (10,3% de la población) reportaron ser profesores de asignatura. Existen diferencias estrechas entre la situación contractual de planta y de contrata.

Tabla 42. Tipo de contratación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Profesor Planta	81	46,6	46,6	46,6
Profesor Contrata	75	43,1	43,1	89,7
Profesor Hora	18	10,3	10,3	100,0
Total	174	100,0	100,0	

II. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

5.- Edad- Años de experiencia laboral

En cuanto a la edad, los resultados dan cuenta que, del total de profesores encuestados, el promedio de edad corresponde a 51 años, donde el sujeto más joven tiene 28 años y el mayor tiene 77 años. En cuanto a los años de experiencia en la Universidad, el promedio corresponde a 18 años.

Tabla 43. Edad- Años de experiencia laboral

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad en años cumplidos	169	28	77	51,12	12,064
Años de experiencia docente en la Universidad	163	0	51	17,92	13,175
N válido (por lista)	161				

6.- Resultados de las variables en estudio

Para establecer las diferencias significativas entre las dimensiones, estos se sometieron a la prueba T.

Dimensión N° 1: Disposición ante la innovación curricular

Dimensión N° 2: Cambio en la institución, estructura y funcionamiento

Dimensión N° 3: El profesor como agente curricular.

La dimensión N° 1 relacionada con la disposición que tiene el profesorado ante la innovación curricular, obtiene un valor promedio de 39 por sobre la dimensión N° 2 con un promedio de 38 que da cuenta de cómo se está llevando a cabo el cambio en la institución, en su

estructura y funcionamiento, y finalmente la dimensión N°3 referida al profesor como agente curricular obtiene un promedio de 28.

Tabla 44. Dimensiones de las variables en estudio

	Valor de prueba = 0					
	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
DIMENSION 1	103,84 6	161	,000	38,87037	38,1312	39,6096
DIMENSION 2	101,07 7	154	,000	37,61935	36,8841	38,3546
DIMENSION 3	87,548	160	,000	28,21118	27,5748	28,8476

7.- Resultados por componentes de la actitud

Para establecer diferencias significativas entre los componentes de la actitud, también se sometieron a la prueba T.

Componente: positivo afectivo (CPA)

Componente: positivo cognitivo (CPC)

Componente: negativo afectivo (CNA)

Componente: negativo cognitivo (CNC)

Se obtiene un valor promedio de 29,81 en el componente positivo afectivo que es mayor en más de 10 puntos con el componente negativo afectivo que corresponde a un promedio de 16,58.

Tabla 45. Componente afectivo de la actitud

	Valor de prueba = 0					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
CPA	91,045	164	,000	29,81818	29,1715	30,4649
CNA	66,658	162	,000	16,58896	16,0975	17,0804

En el componente positivo cognitivo se obtiene un valor promedio de 32,36, que es casi el doble del componente negativo cognitivo correspondiente al promedio de 17,70.

Tabla 46. Componente Cognitivo de la actitud

	Valor de prueba = 0					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
CPC	98,940	157	,000	32,36709	31,7209	33,0132
CNC	81,521	163	,000	17,70122	17,2725	18,1300

De acuerdo a los valores promedios obtenidos en cada componente, la muestra tiende a percibir una actitud positiva tanto en lo afectivo como cognitivo frente a la innovación curricular.

Tabla 47. Componentes afectivo y cognitivo de la actitud

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CPA	165	10,00	35,00	29,8182	4,20695
CPC	158	10,00	40,00	32,3671	4,11205
CNA	163	10,00	26,00	16,5890	3,17733
CNC	164	9,00	25,00	17,7012	2,78070
N válido (por lista)	146				

11.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO AL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

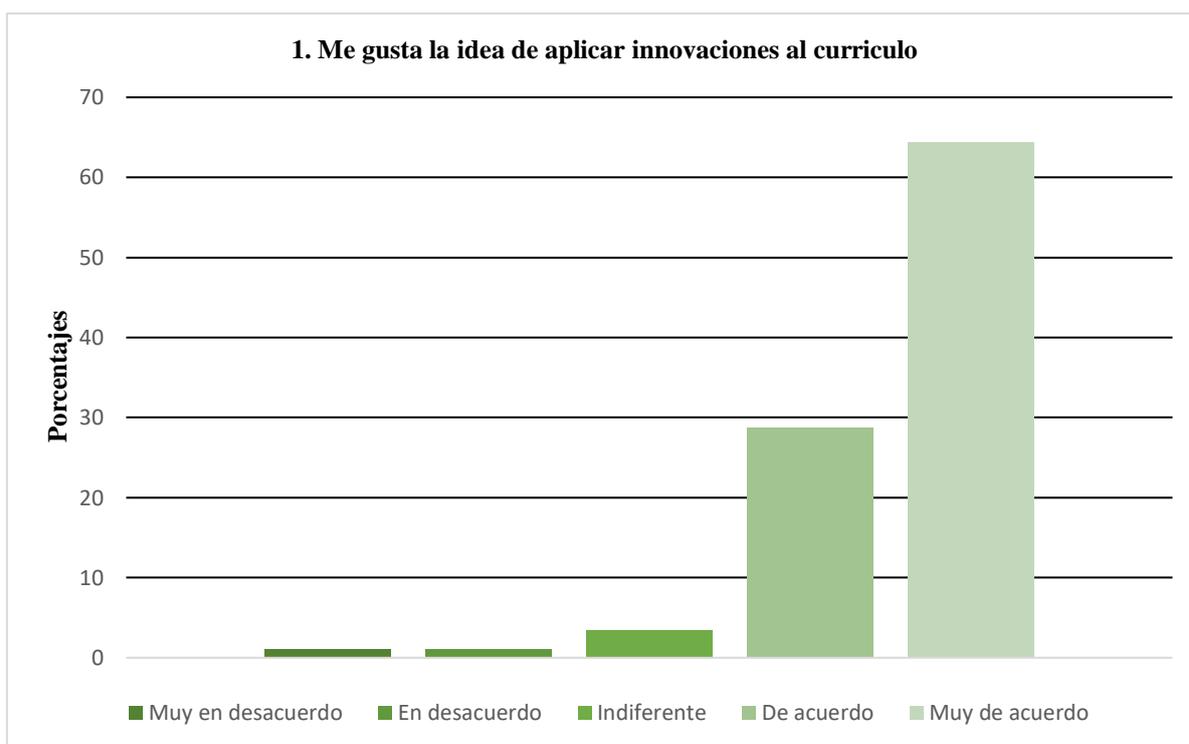
A continuación, se presentan los resultados obtenidos y su relación con las variables y dimensiones del estudio:

VARIABLE I: ACTITUD DEL PROFESORADO

DIMENSIÓN 1. DISPOSICIÓN ANTE LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Pregunta 1. Me gusta la idea de aplicar innovaciones al currículo.

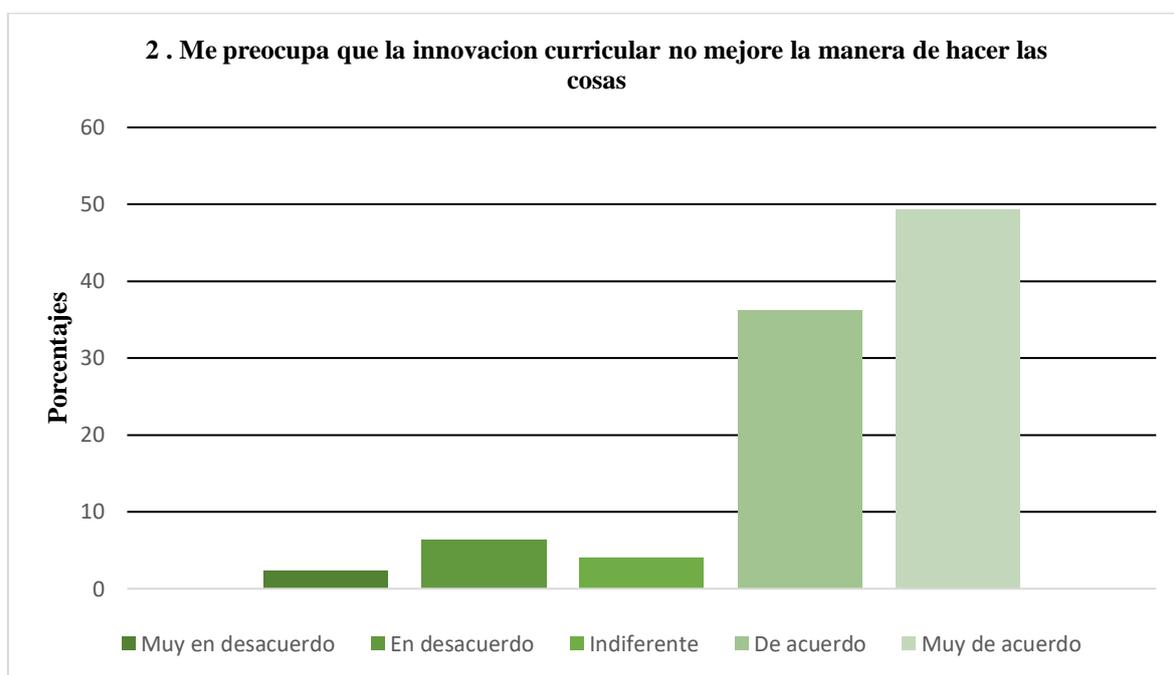
Gráfica 4. Resultados Ítem 1



Los resultados corresponden a un 65,1 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 29,1 % está de acuerdo, un 3,5% es indiferente, mientras que un 1,2 % está en desacuerdo, y un 1,2% muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado, porque les agrada la idea de aplicar innovaciones al currículo.

Pregunta 2. Me preocupa que la innovación curricular no mejore la manera de hacer las cosas.

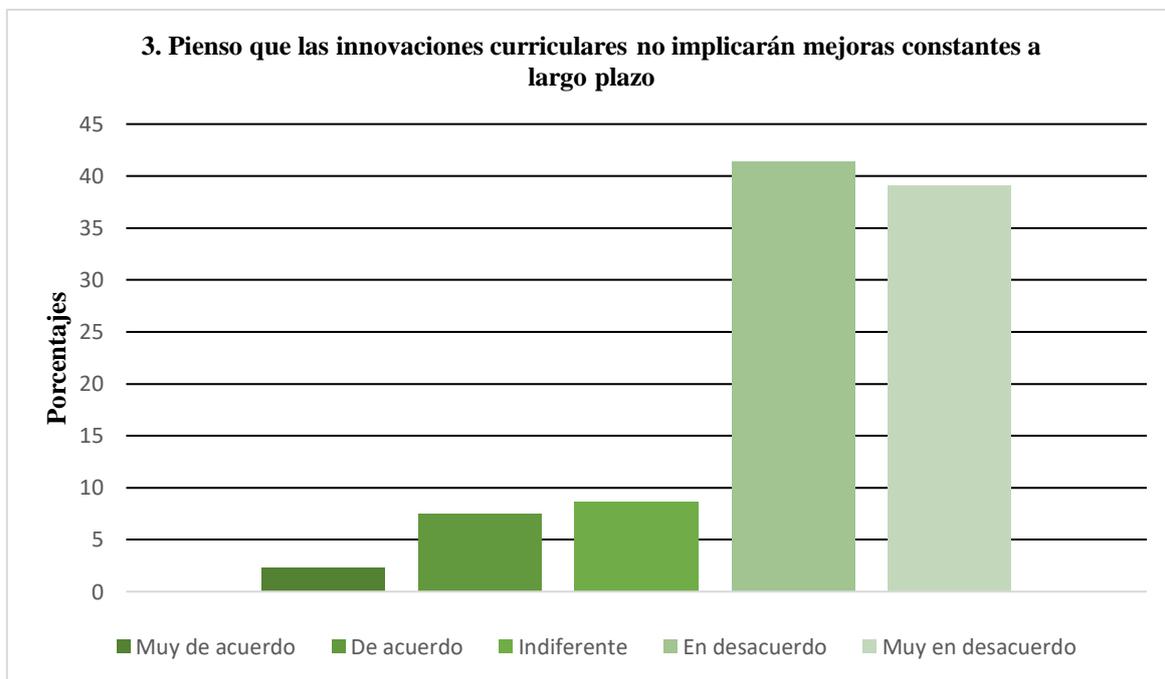
Gráfica 5. Resultados Ítem 2



Los resultados corresponden a un 50,3 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 36,8 % está de acuerdo, un 4,1% es indiferente, mientras que un 6,4 % está en desacuerdo, y un 2,3 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad positiva de la actitud porque se refleja en una alta preocupación del profesorado acerca de la innovación que se está llevando a cabo en la institución, y si realmente ésta va a provocar la mejoras.

Pregunta 3. Pienso que las innovaciones curriculares no implicarán mejoras constantes a largo plazo.

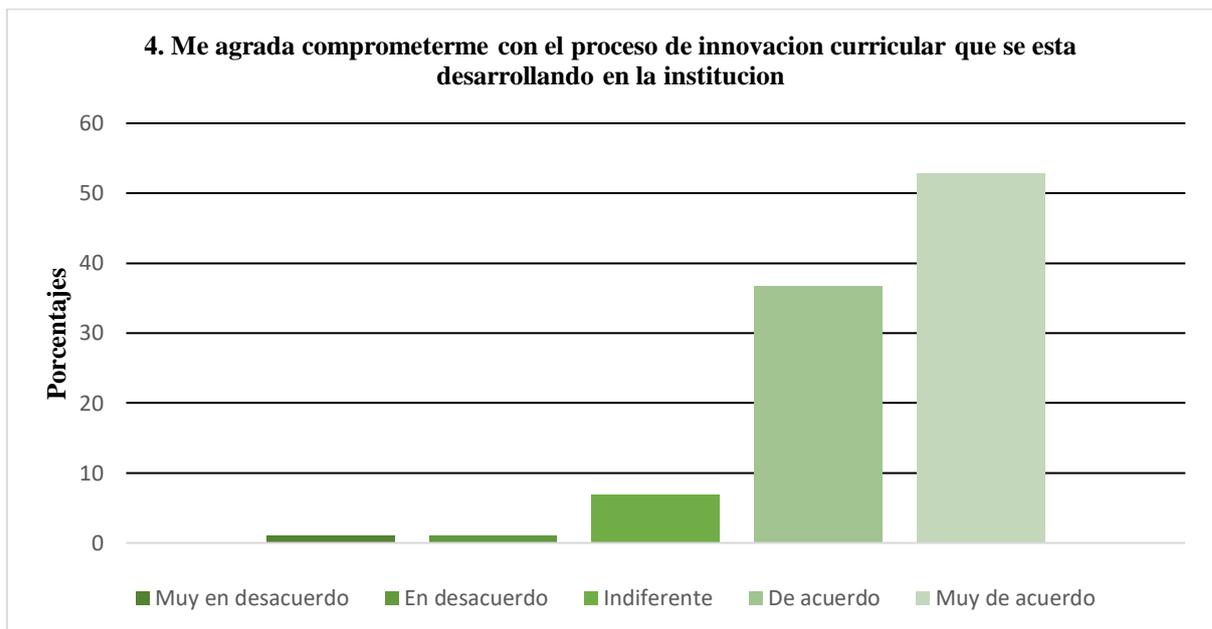
Gráfica 6. Resultados Ítem 3



Los resultados corresponden a un 39,5 % del profesorado que está muy en desacuerdo, un 41,9 % que está en desacuerdo, un 8,7 % es indiferente, mientras que un 7,6 % está de acuerdo, y un 2,3 % muy de acuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque piensa que las innovaciones curriculares implicarán mejoras constantes a largo plazo.

Pregunta 4. Me agrada comprometerme con el proceso de innovación curricular que se está desarrollando en la institución.

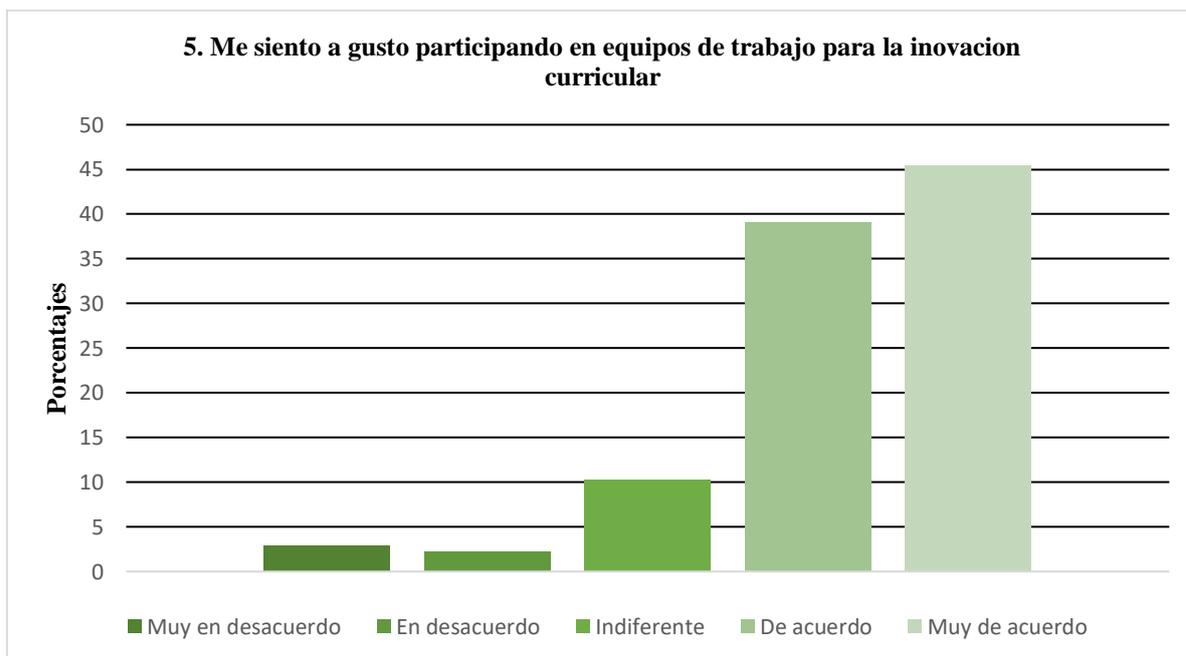
Gráfica 7. Resultados del ítem 4



Los resultados corresponden a un 53,5 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 37,2 % que está de acuerdo, un 7,0 % es indiferente, mientras que un 1,2 % está en desacuerdo, y un 1,2 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque les agrada comprometerse con el proceso de innovación curricular que se está desarrollando en la institución.

Pregunta 5. Me siento a gusto participando en equipos de trabajo para la innovación curricular.

Gráfica 8. Resultados Ítem 5



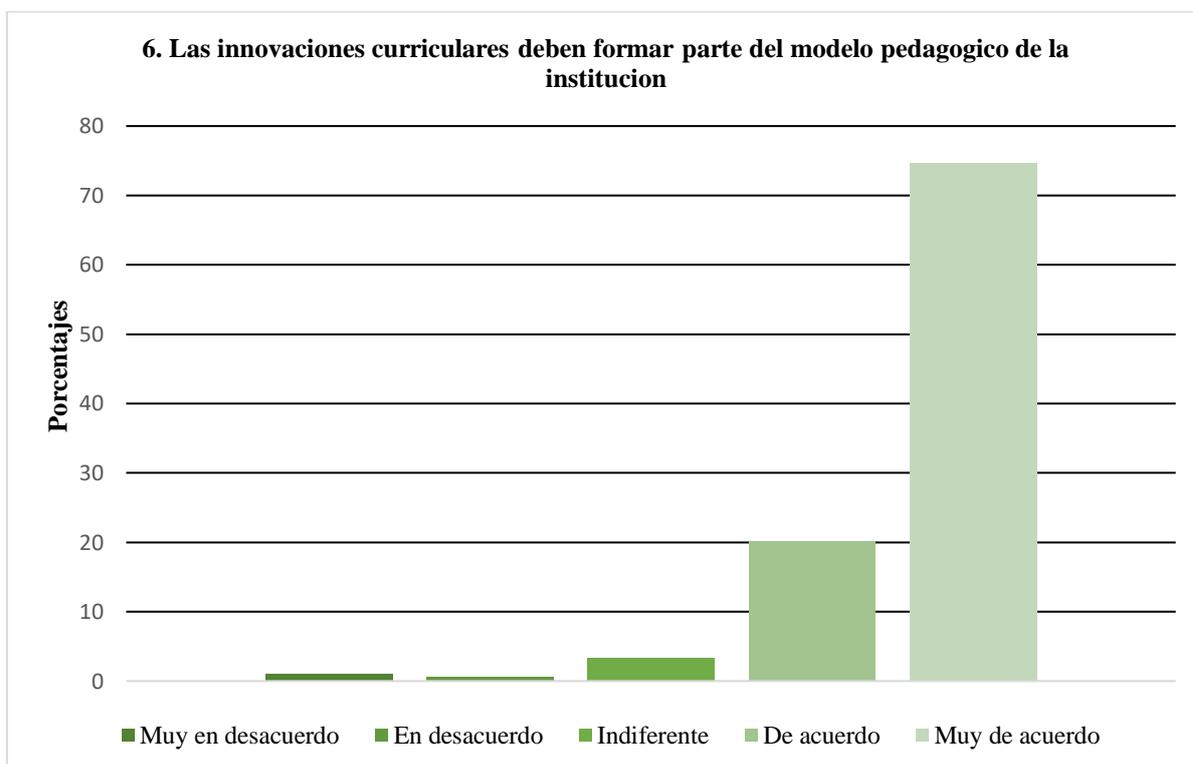
Los resultados corresponden a un 45,4 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 39,1% que está de acuerdo, un 10,3 % es indiferente, mientras que un 2,3 % está en desacuerdo, y un 2,9 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque se siente a gusto participando en equipos de trabajo para la innovación curricular.

VARIABLE II: INNOVACIÓN CURRICULAR

DIMENSIÓN 2. CAMBIO EN LA INSTITUCIÓN, ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

Pregunta 10. Las innovaciones curriculares deben formar parte del modelo pedagógico de la institución.

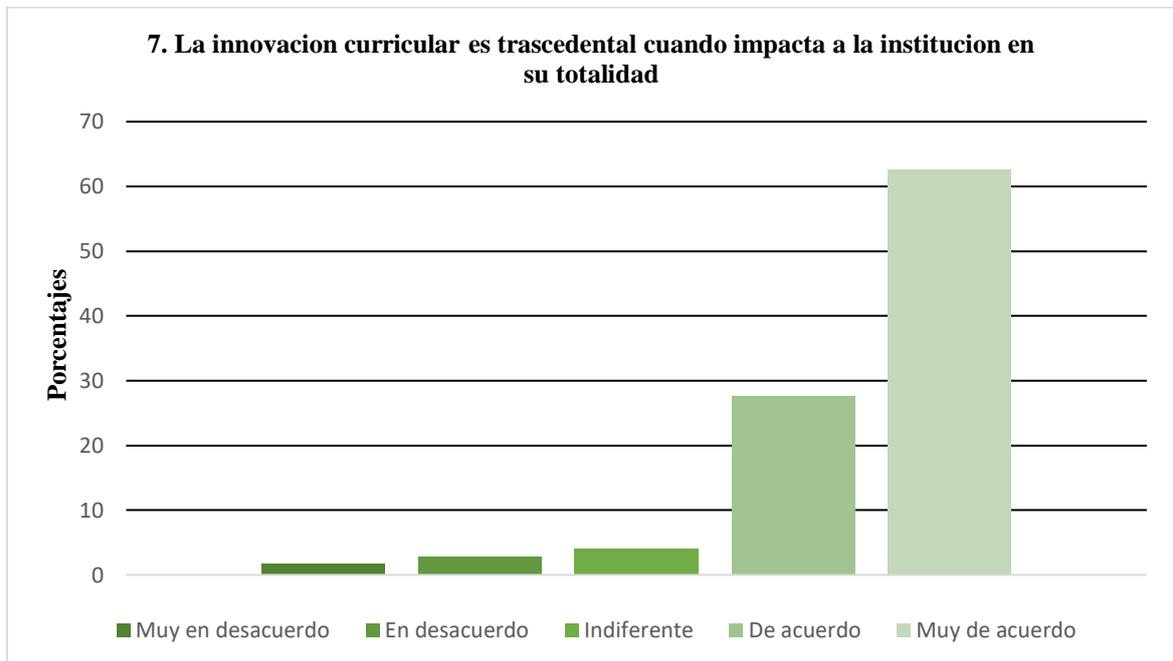
Gráfica 9. Resultados Ítem 6



Los resultados corresponden a un 74,7 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 20,1 % está de acuerdo, un 3,4% es indiferente, mientras que un ,6 % está en desacuerdo, y un 1,1% muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque piensan que las innovaciones curriculares deben formar parte del modelo pedagógico institucional.

Pregunta 7. La innovación curricular es trascendental cuando impacta a la institución en su totalidad.

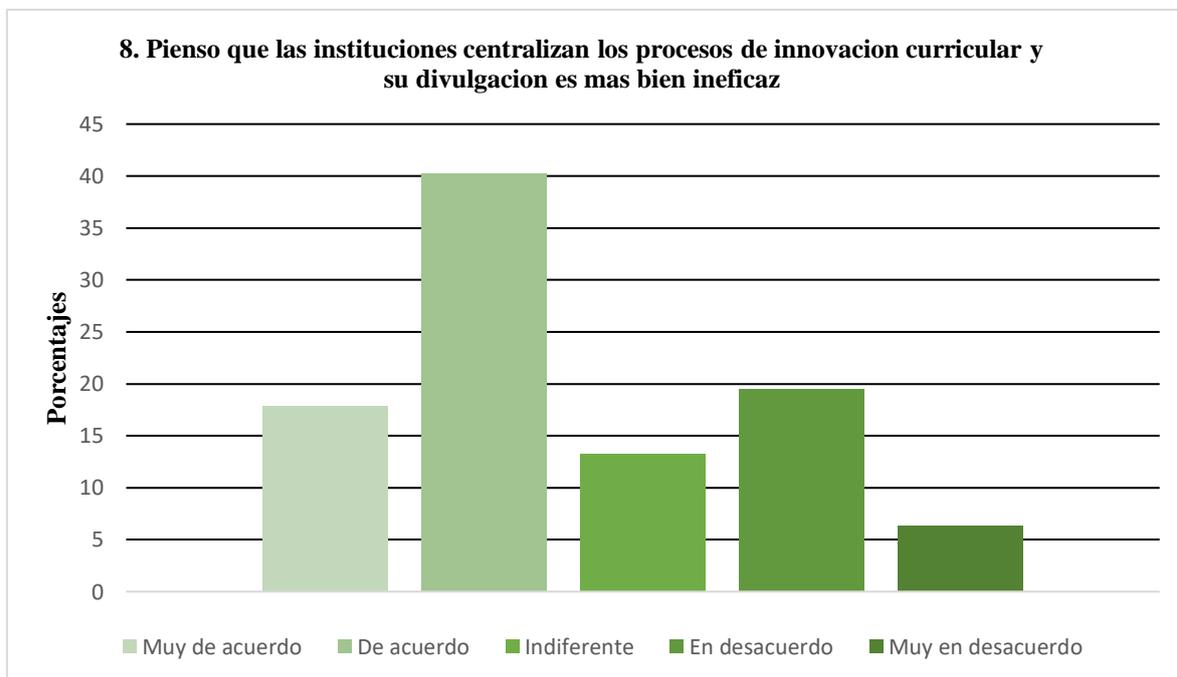
Gráfica 10. Resultados Ítem 7



Los resultados corresponden a un 63,4 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 27,9 % está de acuerdo, un 4,1% es indiferente, mientras que un 2,9 % está en desacuerdo, y un 1,7% muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque piensan que la innovación curricular es trascendental cuando impacta a la institución en su totalidad.

Pregunta 8. Pienso que las instituciones centralizan los procesos de innovación curricular, y su divulgación es más bien ineficaz.

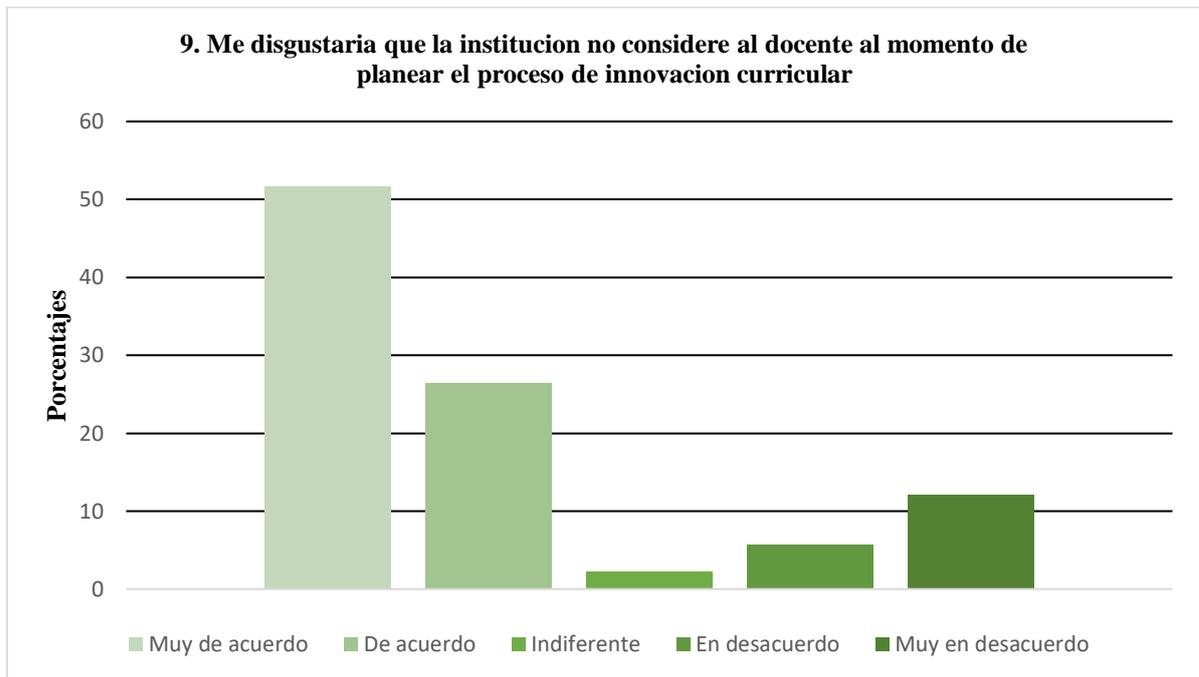
Gráfica 11. Resultados Ítem 8



Los resultados corresponden a un 18,3 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 42,2 % está de acuerdo, un 13,6 % es indiferente, mientras que un 20,1 % está en desacuerdo, y un 6,5 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad negativa de la actitud del profesorado porque piensan que las instituciones centralizan los procesos de innovación curricular, siendo ineficaz su divulgación.

Pregunta 9. Me disgustaría que la institución no considere al docente al momento de planear el proceso de innovación curricular.

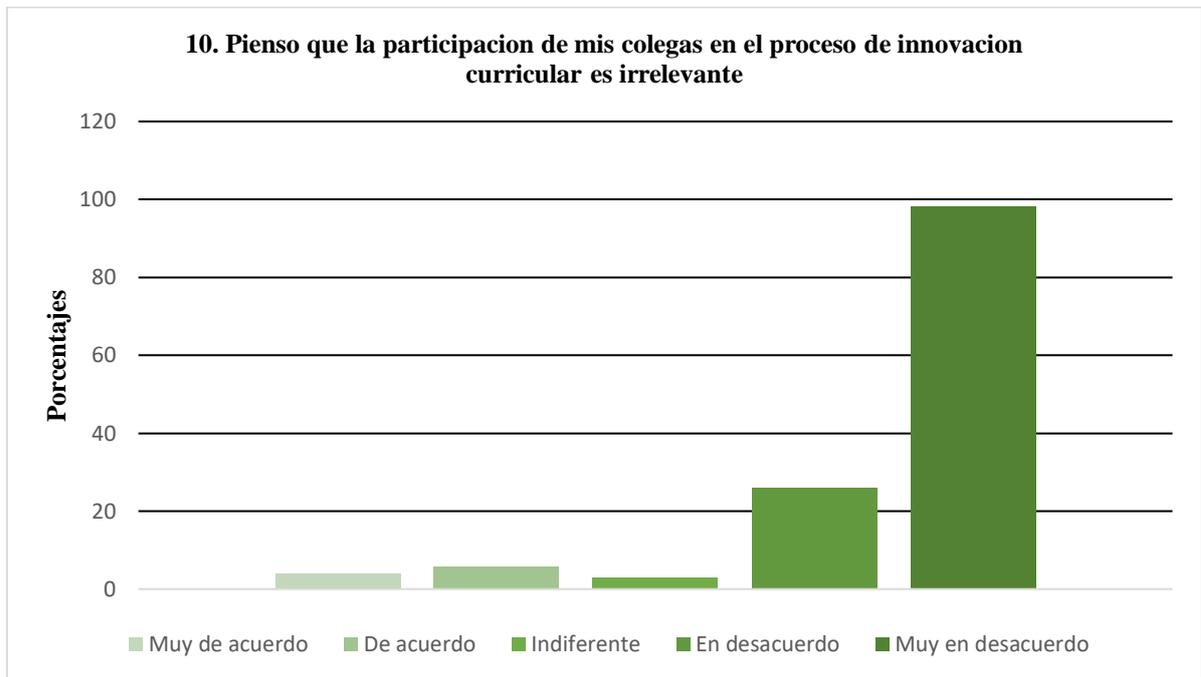
Gráfica 12. Resultados Ítem 9



Los resultados corresponden a un 52,6 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 26,9 % está de acuerdo, un 2,3 % es indiferente, mientras que un 5,8 % está en desacuerdo, y un 12,3 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque les gustaría que la institución considerara al profesorado en la planificación de la innovación curricular.

Pregunta 10. Pienso que la participación de mis colegas en el proceso de innovación curricular es irrelevante.

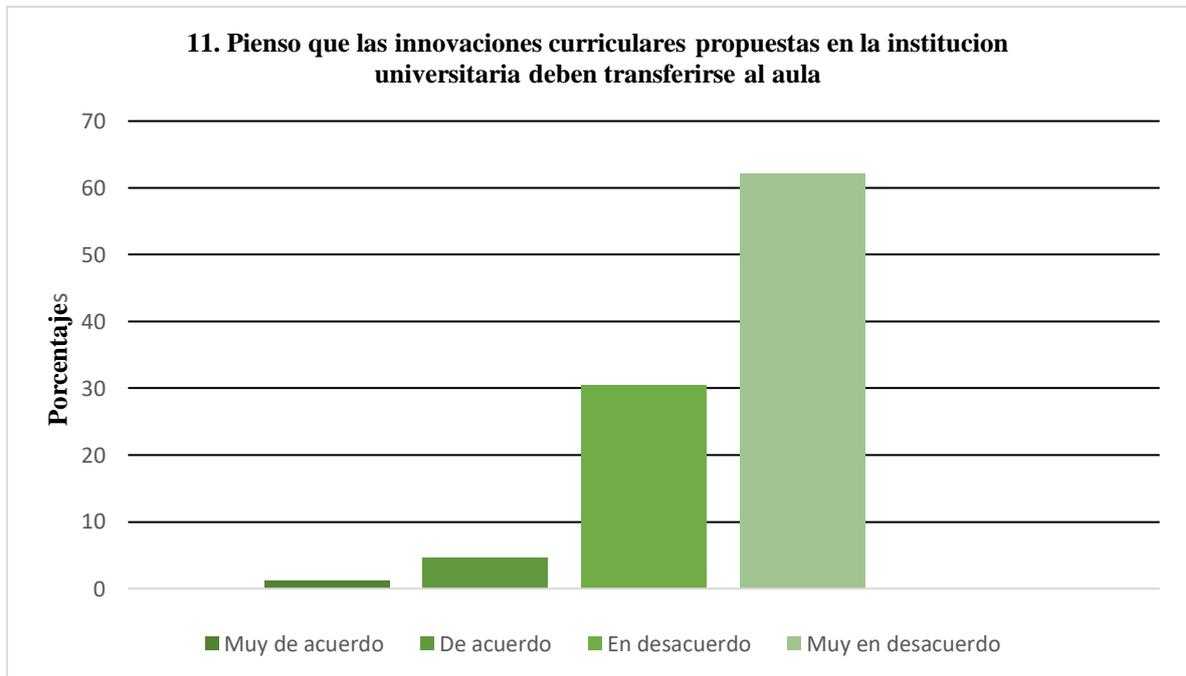
Gráfica 13. Resultados Ítem 10



Los resultados corresponden a un 4,1 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 5,8 % está de acuerdo, un 2,9 % es indiferente, mientras que un 26,3 % está en desacuerdo, y un 60,8 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque valora la importancia de la participación de sus pares en el proceso de innovación curricular.

Pregunta 11. Pienso que las innovaciones curriculares propuestas en la institución universitaria deben transferirse al aula.

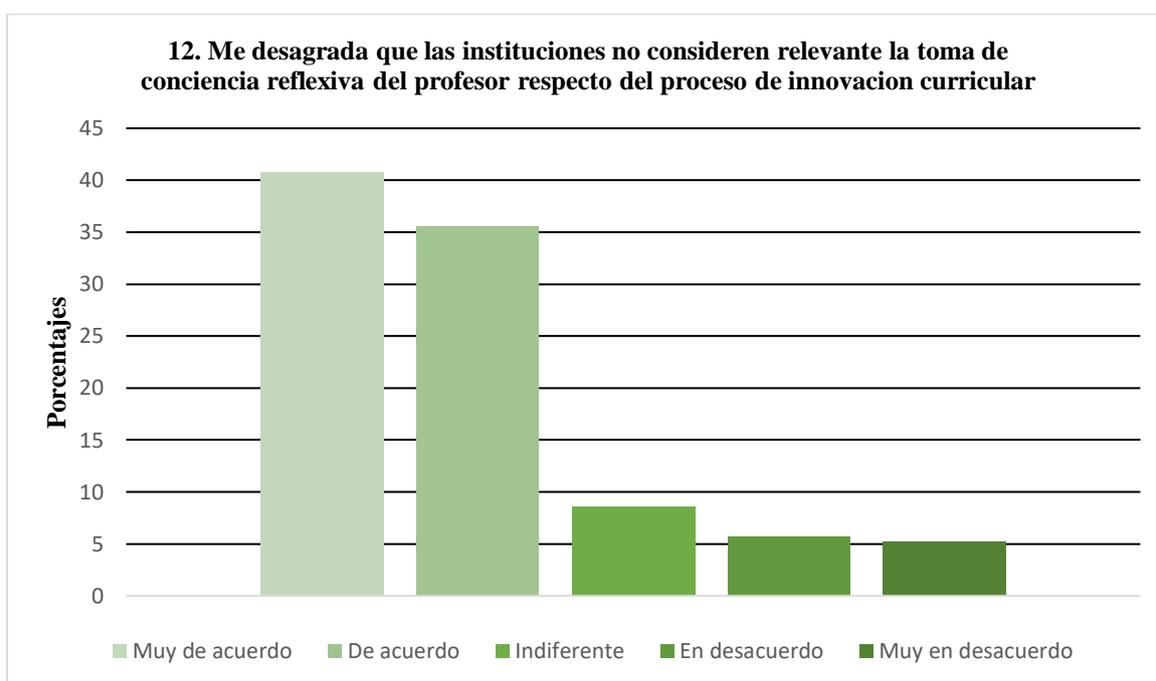
Gráfica 14. Resultados del ítem 11



Los resultados corresponden a un 63,2 % del profesorado que está muy en desacuerdo, un 31,0 % que está de acuerdo, un 4,7 % es indiferente, mientras que un 4,7 % está de acuerdo, y un 1,2 % muy de acuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque piensa que las innovaciones curriculares propuestas en la institución universitaria deben transferirse al aula.

Pregunta 12. Me desagrada que las instituciones no consideren relevante la toma de conciencia reflexiva del profesor respecto del proceso de innovación curricular.

Gráfica 15. Resultados Ítem 12



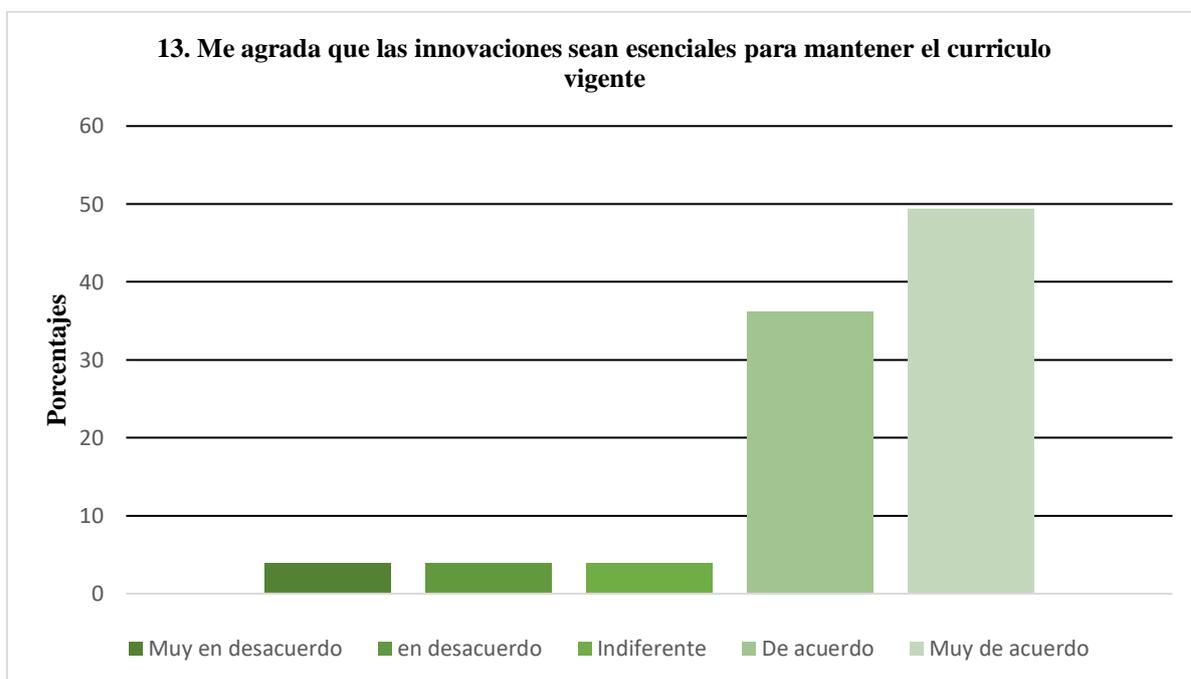
Los resultados corresponden a un 42,5 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 37,1 % que está de acuerdo, un 9,0 % es indiferente, mientras que un 6,0 % está en desacuerdo, y un 5,4 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque consideran relevante que las instituciones tomen en cuenta la toma de conciencia reflexiva del profesor respecto del proceso de innovación curricular.

VARIABLE III: INNOVACIÓN CURRICULAR

DIMENSIÓN 3. EL PROFESOR COMO AGENTE CURRICULAR

Pregunta 13. Me agrada que las innovaciones sean esenciales para mantener el currículo vigente.

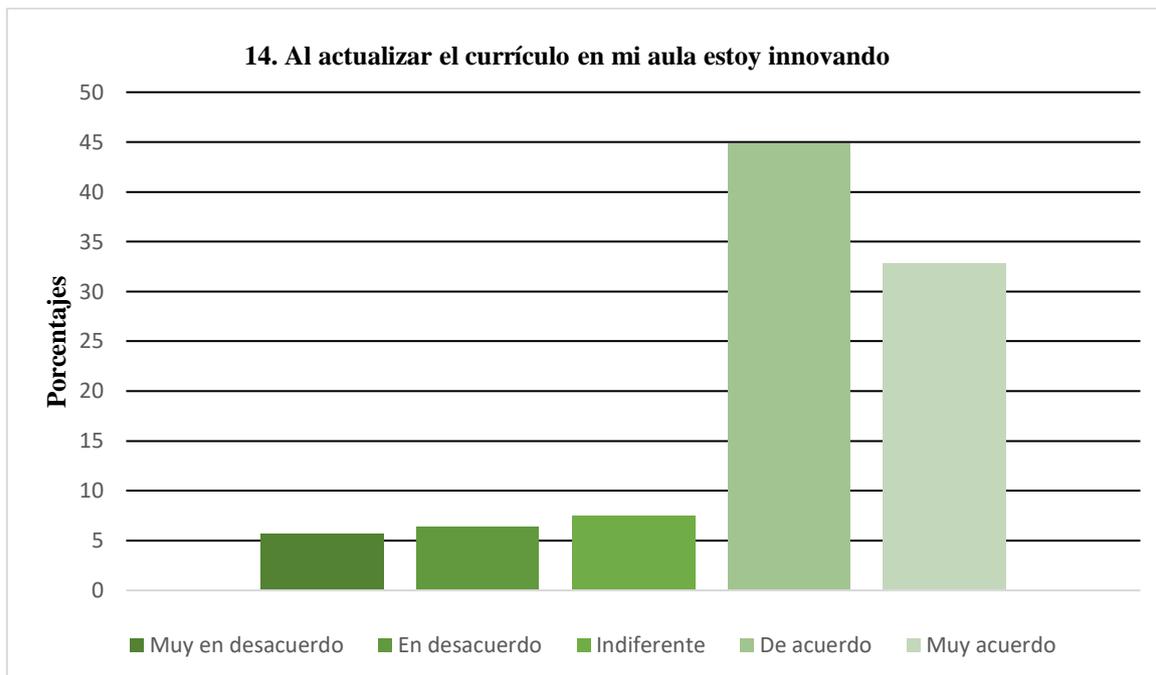
Gráfica 16. Resultados Ítem 13



Los resultados corresponden a un 50,6 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 37,1 % está de acuerdo, un 4,1% es indiferente, mientras que un 4,1 % está en desacuerdo, y un 4,1 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque les agrada que las innovaciones sean esenciales para mantener un currículum vigente.

Pregunta 14. Al actualizar el currículo en mi aula estoy innovando.

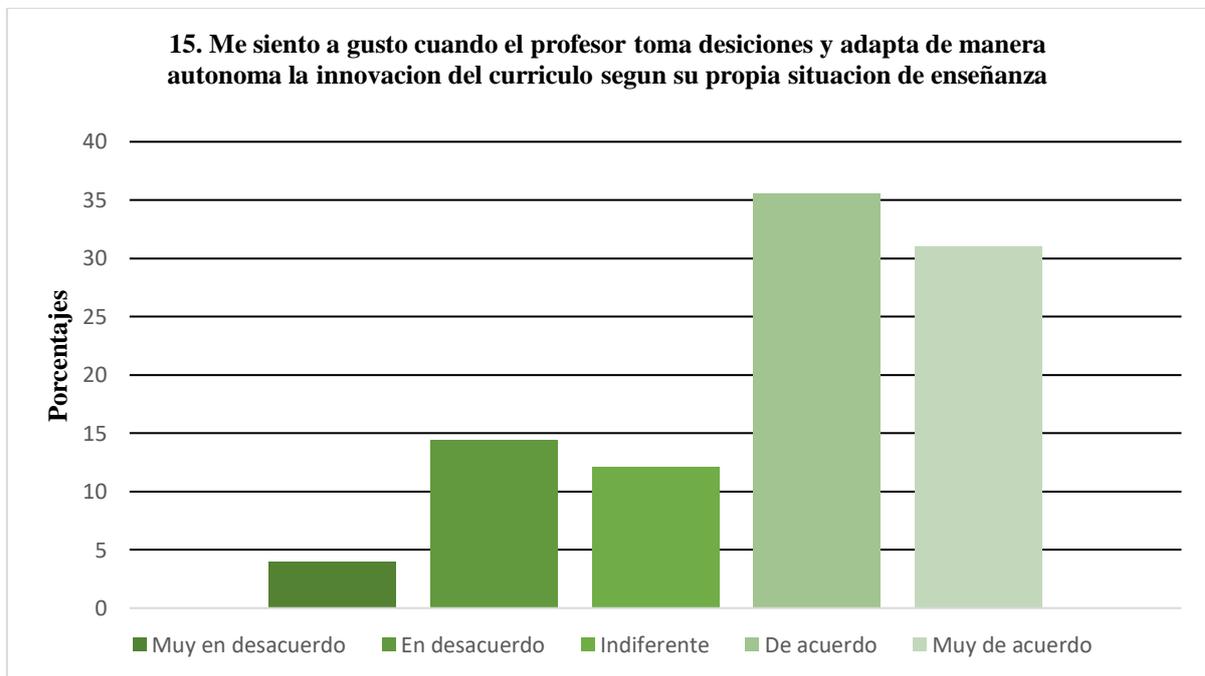
Gráfica 17. Resultados Ítem 14



Los resultados corresponden a un 33,7 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 46,2 % está de acuerdo, un 7,7 % es indiferente, mientras que un 6,5 % está en desacuerdo, y un 5,9 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque piensan que al actualizar el currículo en el aula están innovando.

Pregunta 15. Me siento a gusto cuando el profesor toma decisiones de manera autónoma la innovación del currículo según su propia situación de enseñanza.

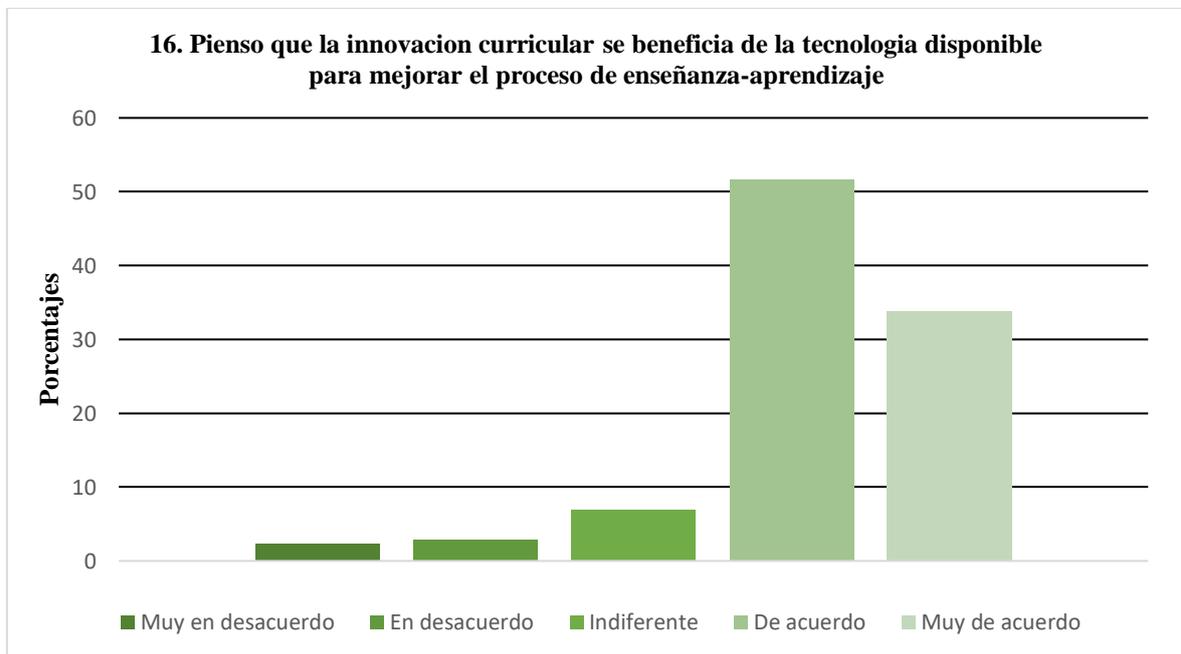
Gráfica 18. Resultados Ítem 15



Los resultados corresponden a un 32 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 36,7 % que está de acuerdo, un 12,4 % es indiferente, mientras que un 14,8 % está en desacuerdo, y un 4,1 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque se siente a gusto cuando toma decisiones de manera autónoma sobre la innovación del currículo de acuerdo con su propia situación de enseñanza.

Pregunta 16. Pienso que la innovación curricular se beneficia de la tecnología disponible para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

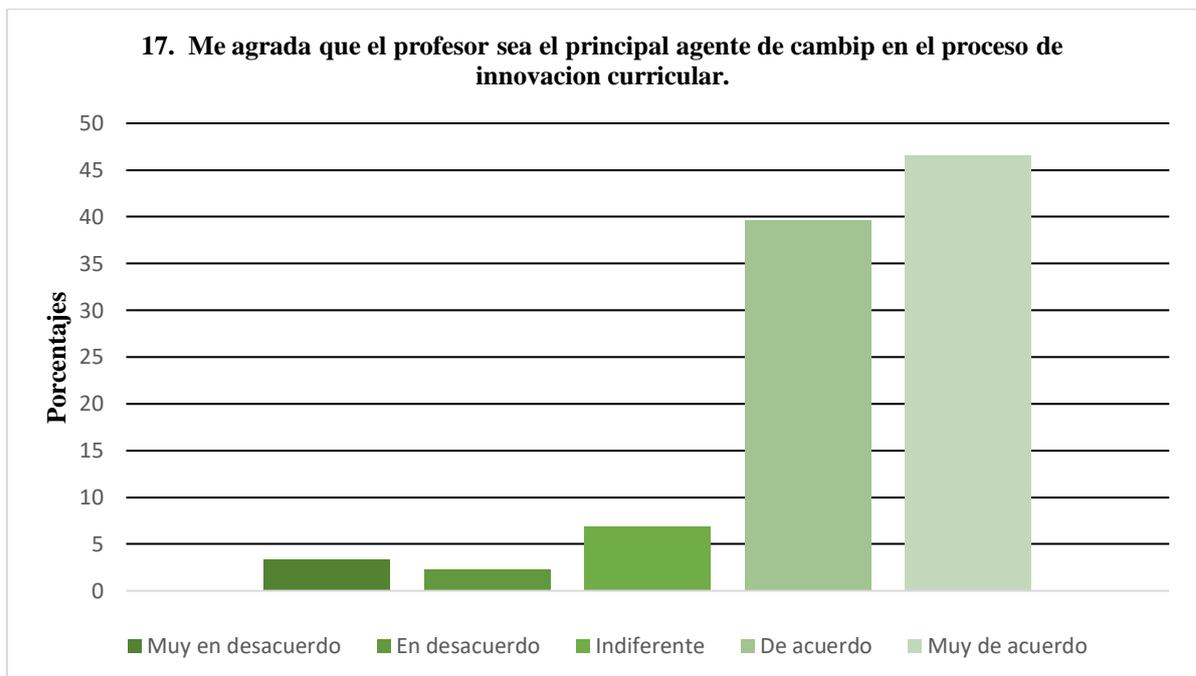
Gráfica 19. Resultados Ítem 16



Los resultados corresponden a un 34,7 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 52,9 % que está de acuerdo, un 7,1 % es indiferente, mientras que un 2,9 % está en desacuerdo, y un 2,4 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque piensa que la innovación curricular se beneficia de la tecnología disponible para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Pregunta 17. Me agrada que el profesor sea el principal agente de cambio en el proceso de innovación curricular.

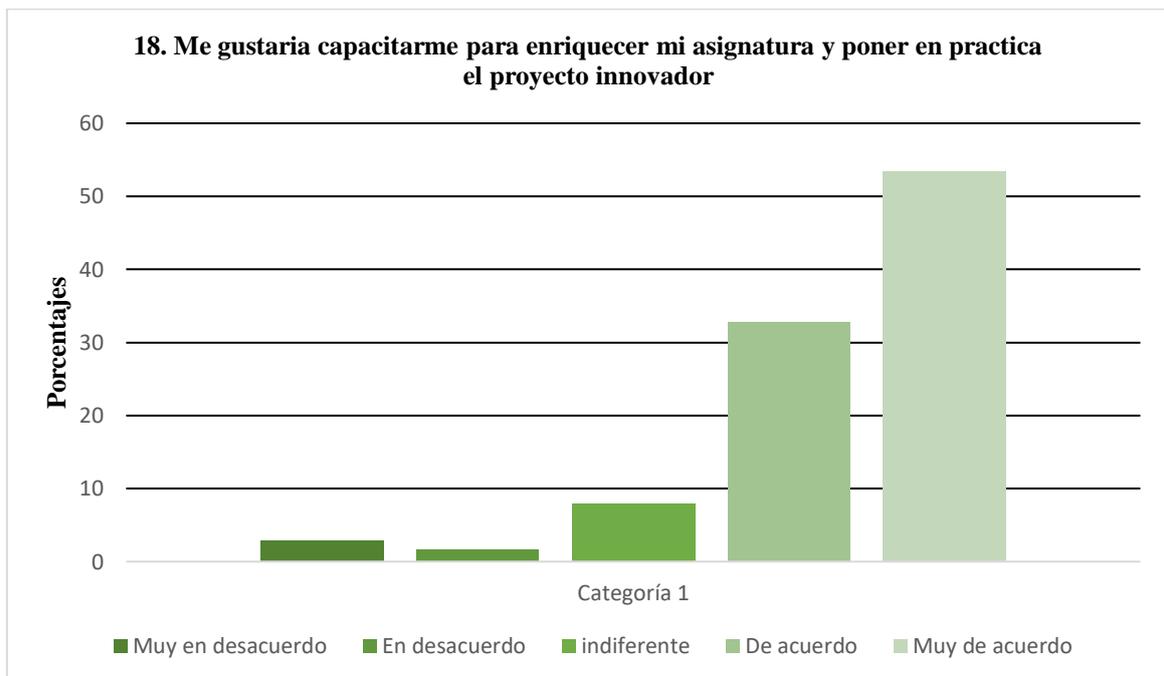
Gráfica 20. Resultados Ítem 17



Los resultados corresponden a un 47,1 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 40,1 % que está de acuerdo, un 7,0 % es indiferente, mientras que un 2,3 % está en desacuerdo, y un 3,5 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque les agrada que sean considerados como el principal agente de cambio en el proceso de innovación curricular.

Pregunta 18. Me gustaría capacitarme para enriquecer mi asignatura y poner en práctica el proyecto innovador.

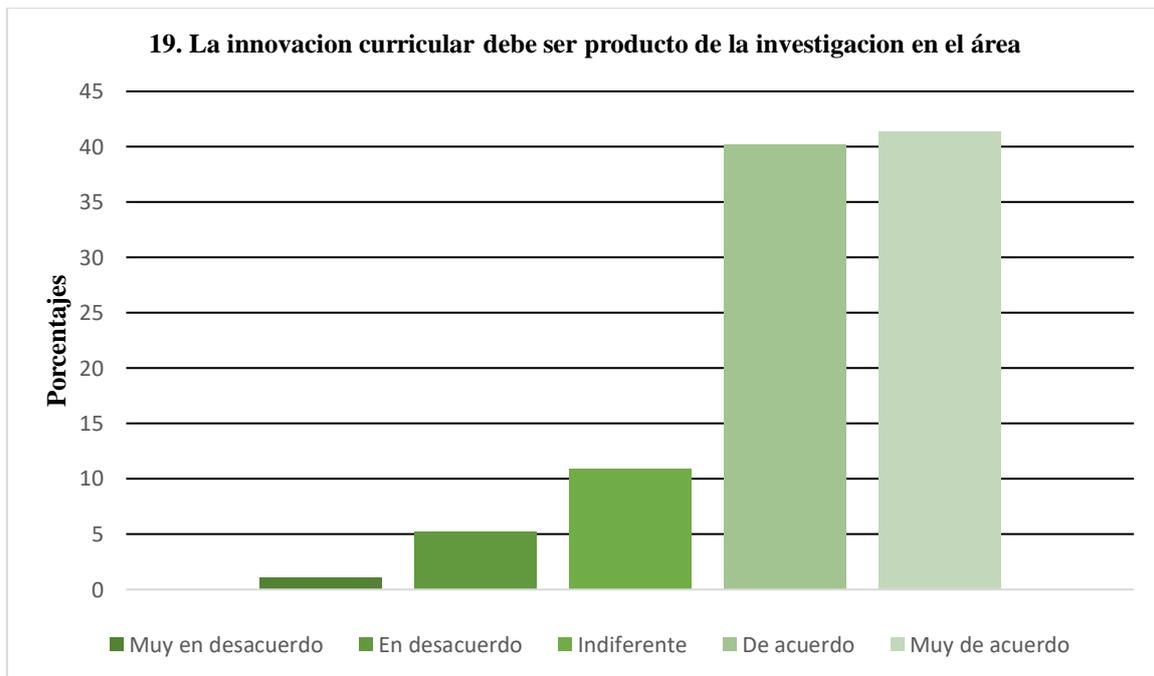
Gráfica 21. Resultados Ítem 18



Los resultados corresponden a un 54,1 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 33,1 % que está de acuerdo, un 8,1 % es indiferente, mientras que un 1,7 % está en desacuerdo, y un 2,9 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque les gustaría capacitarse para enriquecer su asignatura y poner en práctica el proyecto innovador.

Pregunta 19. La innovación curricular debe ser producto de la investigación en el área.

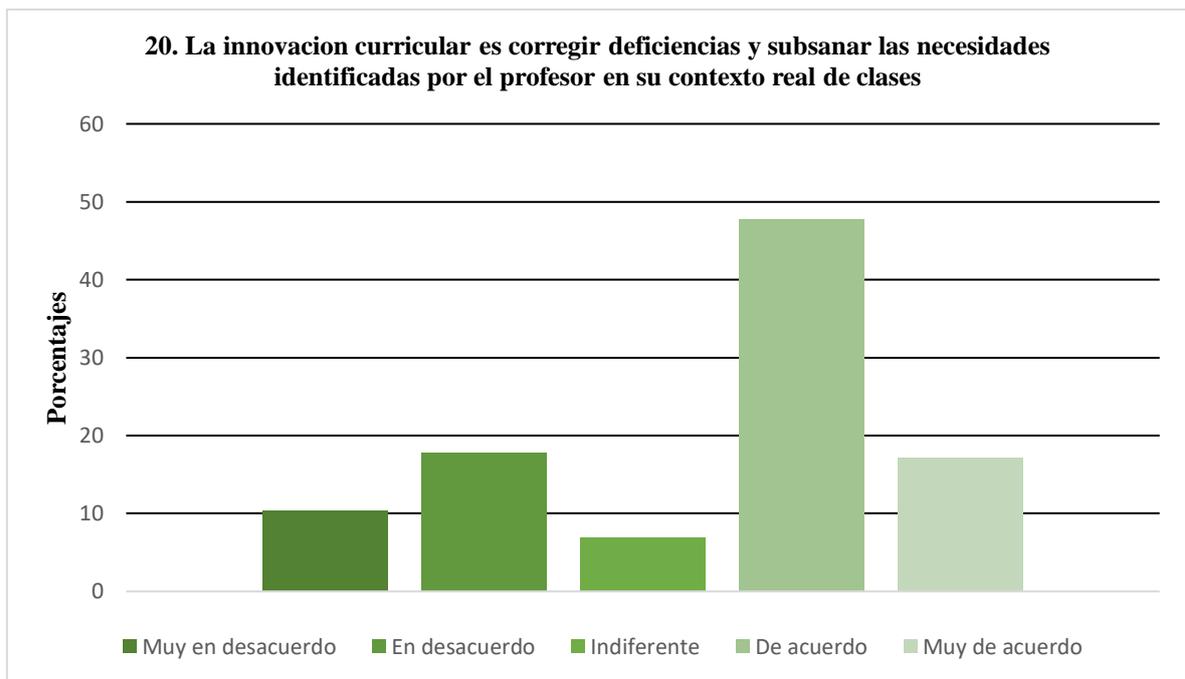
Gráfica 22. Resultados Ítem 19



Los resultados corresponden a un 41,9 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 40,7 % que está de acuerdo, un 11,0 % es indiferente, mientras que un 5,2 % está en desacuerdo, y un 1,2 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque piensan que la innovación curricular debe ser producto de la investigación en el área.

Pregunta 20. La innovación curricular es corregir deficiencias y subsanar las necesidades identificadas por el profesor en su contexto real de clases.

Gráfica 23. Resultados Ítem 20



Los resultados corresponden a un 17,2 % del profesorado que está muy de acuerdo, un 47,7 % que está de acuerdo, un 6,9 % es indiferente, mientras que un 17,8 % está en desacuerdo, y un 10,3 % muy en desacuerdo. Por lo tanto, hay un alto grado de favorabilidad positiva de la actitud del profesorado porque piensa que la innovación curricular es corregir deficiencias y subsanar las necesidades identificadas por el profesor en su contexto real de clases.

**CAPÍTULO 12. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE
CAMPO PARTE CUALITATIVA DEL ESTUDIO**

CAPÍTULO. 12 DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO PARTE CUALITATIVA DEL ESTUDIO

12.1. La entrevista

El estudio cualitativo tiene el propósito de responder al objetivo específico N° 3 de la investigación y está en relación a la necesidad de: Indagar acerca de las ideas, conocimientos y creencias que los profesores poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está realizando en la Universidad de Tarapacá.

La entrevista es una técnica que eminentemente forma parte de la investigación cualitativa, la que ha contribuido en la construcción del conocimiento social (Cisneros, 2003). En este aspecto, al estudio fenomenológico se le atribuye como el mejor campo para desarrollar la entrevista, es decir, para lograr una “comprensión e interpretación de lo expresado y sentido por otras personas (Rodríguez- Gómez, 2016, p.97). En la entrevista el valor de la muestra no es relevante, lo interesante es el potencial de cada caso en particular.

La entrevista además tiene la finalidad de obtener información verbal, donde se establece una interacción entre el entrevistado y entrevistador, de índole privada y cordial, ocasión donde es posible acercarse a una mayor comprensión del fenómeno social, es decir en cuanto a su experiencia, ideas, o creencias. Además, la entrevista sirve para la triangulación de información al ser complementada con otros instrumentos o técnicas para tener un acercamiento distinto del mismo objeto de estudio (Rodríguez- Gómez, 2016).

12.1.1. Preparación de la Entrevista

Existe una variedad de entrevistas, que se clasifican por criterios y tipologías. De acuerdo con el estudio, se optó por realizar una entrevista estructurada donde se organizaron los ítems con antelación, quedando conformada por 9 ítems, los que se relacionaban con las variables e indicadores del estudio presentados en el capítulo anterior.

El guion temático de la entrevista fue validado por la Directora de la presente tesis, Dra. Marina Tomàs- Folch, Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Barcelona, licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Ha escrito numerosos libros y artículos en revistas españolas e internacionales. Acreditada Catedrática por ANECA en 2011. Dirige desde 1999 el equipo de Gestión del cambio que ha llevado a cabo diferentes investigaciones regionales, nacionales y europeas sobre el liderazgo, el género, la innovación y el cambio de cultura en la Universidad.

Para conseguir la participación de los entrevistados se entregó una carta de invitación sellada que contenía los datos generales de la investigación, la finalidad de la entrevista y orientaciones en cuanto al desarrollo y modalidad.

12.1.2. Desarrollo de la Entrevista

Las entrevistas se iniciaron el día 13 de diciembre del año 2016 y finalizaron el día 5 de enero de 2017, las que fueron desarrolladas con un total de 9 académicos de diferentes Facultades y Escuelas de la Universidad de Tarapacá. La finalidad de la entrevista tenía como particularidad de entrevistar en una modalidad individual por medio de preguntas orientadoras que el moderador realizó. Para ello fue necesario informar que quienes participaran lo hacían de manera personal, libre y voluntaria. Por otra parte, se resguardó su identidad en la grabación por medio del uso de pseudónimos y codificación posterior. Es importante dar a conocer que las entrevistas se realizaron en el lugar de trabajo de cada profesor, específicamente en sus oficinas en forma privada. El tiempo de cada entrevista tuvo un promedio de duración entre 20 a 40 minutos.

12.1.3 Tratamiento de la información recopilada en la entrevista

Las entrevistas fueron grabadas en su totalidad, y luego se realizó la transcripción a través de la audición de todas las conversaciones que se prolongó entre los meses de febrero y marzo del año 2017 (anexos). Posteriormente se inició la lectura de cada una de las entrevistas para luego ser analizadas en profundidad.

12.2. El Grupo Focal

El grupo focal o de discusión también es una técnica que forma parte de la investigación cualitativa. Se focaliza en congregar a un grupo entre 6 a 12 personas con el propósito de realizar una discusión abierta e indagar con relación a un tema de interés en particular. Se caracteriza por ser dinámica porque en ella se anida una variedad y riqueza de información que “los participantes comparten, comparan y en última instancia, reelaboran sus puntos de vistas con el resto de integrantes del grupo” (Fàbregues, y Paré, 2016, p.160).

El gran aporte de la metodología del grupo focal reside en ser una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto. El amplio abanico de información que ofrece permite que el grupo focal funcione como una excelente herramienta en estudios preliminares o que pueda ser combinable con otros métodos, principalmente los relevamientos cuantitativos Edmunds (1999) en (Juan y Roussos, 2010, p.07).

Una de las ventajas del grupo focal o discusión es que se puede desarrollar un proceso de construcción colectiva de significados que instan a generar nuevas definiciones o soluciones en función de los acuerdos y desacuerdos de los miembros participantes. Por otra parte, da cabida para que los integrantes puedan expplayarse contando con detalle sus experiencias vividas en un clima donde van a ser bien recibidas, apoyadas y /o reforzadas (Fàbregues, y Paré, 2016).

12.2.1. Preparación del grupo focal

En primer lugar, se planificó cómo debía realizarse el grupo focal. En primera instancia se procuró buscar un lugar que fuera cómodo y sin interrupciones sonoras, también que fuera un neutral, es decir que estuviera fuera de las dependencias de la Universidad.

En segundo lugar, se envió una invitación vía email que también incluía la información general de la investigación, el propósito del grupo focal y las orientaciones en cuanto al desarrollo y modalidad. Dado que la composición del grupo era homogénea, es decir

profesores que reunían la condición de estar trabajando en un cargo directivo, el número fue de 10 participantes (Fàbregues, y Paré, 2016, p.176).

De acuerdo con la esencia del grupo focal, se optó por llevar un guion de temas a tratar sin que necesariamente fueran preguntas puesto que el moderador tenía el rol de guiar la conversación para que los participantes pudieran intervenir.

12.2.2. Desarrollo del Grupo Focal

El grupo focal se realizó el día 6 de abril de 2017 y participaron 10 profesores de la Universidad, teniendo una duración de una hora con treinta minutos aproximadamente. El lugar fue en uno de los salones de reuniones del Hotel Arica, ocasión que en una primera instancia los profesores fueron atendidos con una cena y conversación amena.

Posteriormente, antes de iniciar el grupo de discusión fue preciso informar que quienes participaran lo hacían de manera personal, libre y voluntaria. Por otra parte, se resguardó su identidad en la grabación por medio del uso de pseudónimos. Es importante destacar que además se contó con el apoyo de un profesional quien colaboró en la escritura de algunos tópicos que emanaban de la discusión.

12.2.3 Tratamiento de la información recopilada del grupo focal

La discusión fue grabada en su totalidad, y luego se realizó la transcripción a través de la audición de toda la conversación. Posteriormente se inició su lectura para ser analizadas en profundidad.

**CAPÍTULO 13. RESULTADOS LAS ENTREVISTAS Y
GRUPO FOCAL**

CAPÍTULO 13. RESULTADOS LAS ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL

13.1. Introducción

A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos de 9 entrevistas y 1 grupo focal realizada para el presente estudio.

Para el análisis de las entrevistas y del grupo focal se utilizó siguiendo los principios de la Grounded Theory (Teoría fundamentada) que nace en 1960 con los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss. Para Charmaz, 2013(Citado por Cisternas, 2017, p. 268), la teoría fundamentada es entendida como “un conjunto de pautas analíticas flexibles que permiten a los investigadores concentrar su recolección de datos y elaborar teorías inductivas de alcance medio a través de sucesivos niveles de análisis de datos y desarrollo conceptual”. Esto significa que, en vez de comprobar una hipótesis, se intentó construir un modelo conceptual en torno a la percepción que la innovación curricular tenía para los participantes. En este tipo de modelo se busca representar como los participantes vivencian un fenómeno, las causas y consecuencias que atribuyen y como son capaces de generar inferencias y relaciones entre distintas temáticas.

Para el análisis se utilizaron codificaciones abiertas, axiales y selectivas con las que se construyeron las categorías y subcategorías. En la codificación abierta, las intervenciones de los participantes fueron resumidas en un código amplio que intentó resumir el concepto transmitido. Posteriormente todos estos códigos fueron analizados por medio de codificaciones axiales, que refieren al proceso de relacionar y jerarquizar los códigos recogidos en el primer paso con el fin de crear categorías y subcategorías. Finalmente se realizó un proceso de codificación selectiva, esto es la depuración de los códigos con el fin de crear un modelo comprensivo que integre las intervenciones de los participantes, evitando la saturación teórica.

En cada una de las entrevistas y grupo focal, se analizaron las intervenciones de los participantes, a las cuales se les asignaron códigos. Después de cada cita aparece un código que muestra 3 variables: número de entrevista o grupo focal, la identificación del sujeto que emitió la opinión y el número de intervención en que lo hizo. De esta forma, si una cita que termina con el código E1I2, significa que pertenece a la entrevista número 1 (E1), y que la frase fue la segunda intervención del participante (I2).

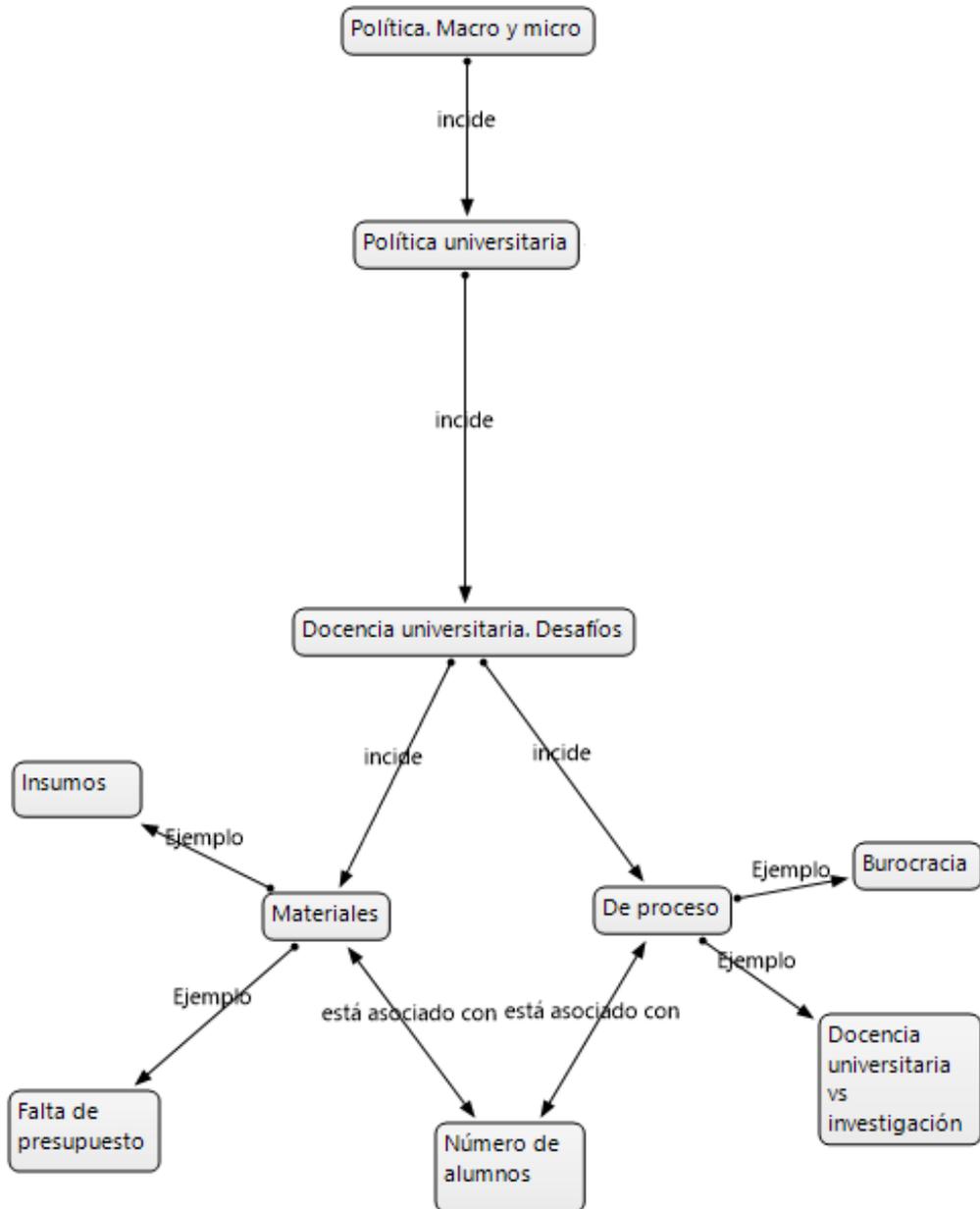
Los resultados que se presentan a continuación en el diagrama general del análisis (diagrama 1), se aglutinan en torno a 3 grandes ejes: la política, la innovación, y cómo influye la política sobre la innovación. Ambos aspectos están a su vez vinculados por tres aspectos: una falta de integración entre las áreas (disciplinas), falta de incentivos y falta de información.

Aun cuando la investigación en su fase cualitativa pretendía abordar específicamente las características, percepciones, oportunidades y dificultades asociadas al cambio curricular, los participantes tendieron a enmarcar estos aspectos dentro de un modelo de política y gestión educativa que permearía las iniciativas de modificaciones y adaptaciones en el contexto universitario. El primero de los modelos aborda las características de la política y gestión universitaria en tanto condiciones que favorecen o dificultan los procesos de innovación curricular.

13.2. Política

Una de las dimensiones que emergen desde las entrevistas y el grupo focal es aquella relacionada con la política universitaria. Ésta se concibe como un continuo entre elementos macro y micro a los cuales se debe atender (diagrama 2).

Diagrama 2. Política universitaria



13.2.a. Política macro y micro.

Los participantes del estudio señalan que la política y gestión universitaria no puede concebirse como un aspecto desligado del acontecer nacional, sino que por el contrario está fuertemente influido por las políticas educativas a macronivel *“Yo pienso que la política institucional de la Universidad influye en eso, pero esa política institucional está también influenciada por las políticas nacionales”* (E3I11), *“hoy día nuestros miramientos son el país, nuestro país está hacia un mundo donde la investigación es lo primero y permea, pero nosotros a veces no lo compartimos porque no investigamos”* (GFI28).

Un ejemplo de esta vinculación sería a través de los dineros que llegan a cada Universidad y que de cierta forma marcarían los ejes o énfasis en la gestión universitaria, por ejemplo al privilegiar la investigación por sobre la docencia *“como la política nacional envía los dineros por el rubro investigación principalmente, entonces obviamente la institución privilegia la investigación, entonces la docencia no le reporta mayores ingresos entonces no se reconoce en la misma medida la parte de docencia”* (E3I11).

13.2.b. Política universitaria

Específicamente vinculado a la política universitaria, los participantes señalan cuatro aspectos que estarían vinculados al éxito de las innovaciones, particularmente de la innovación curricular. Estos son la distancia que existe entre las jefaturas y los niveles medios de la Universidad, la necesidad de contratar a más profesionales que ayuden en tareas de innovación, la presencia de una alta rotación en los cargos de jefatura y el fomento (o no fomento) de la Universidad en instancias de perfeccionamiento.

En primer lugar, los participantes señalan que existiría **poco acompañamiento por parte de las instancias superiores de la Universidad** en los cambios que se proponen. En otras palabras, pareciera no existir un involucramiento real por parte de las autoridades para promover los cambios propuestos, *“yo creo que a las autoridades todavía les falta, yo creo que si nosotros vamos del modernismo a la innovación como institución necesitamos tener autoridades acompañando el compromiso y yo lo siento como muy lejano (...) yo siento un*

desinterés entre las autoridades y nosotros, o sea los profesores somos la base los que estamos en contacto con el alumno, o sea los académicos, los jefes de carrera y después están los directores y por último están los decanos, pero hay una distancia entre las autoridades superiores, entonces, ellos no ven cómo se trabaja en las clases cómo trabajamos, nos hace falta esa conexión, si ellos estuviesen contacto con nosotros a lo mejor el trabajo sería más fácil, a lo mejor estoy equivocada, pero yo no lo veo” (GFI23), “yo creo que es verdad, que el compromiso directo con las autoridades superiores, creo que lo que está mal, creo que debería estar en las políticas son las estructuras que tienen las carreras o las decanaturas por cada escuela o cada carrera” (GFI24).

Un segundo aspecto relevado tiene que ver con una **disonancia entre lo que la Universidad pretende hacer y los recursos que efectivamente invierte para este fin**. En otras palabras, a juicio de los participantes, los procesos de innovación curricular requieren que la Universidad permita contratar de manera estable a un número mayor de profesionales, con el fin de responder a estas tareas, sin descuidar las que efectivamente se están ejecutando, *“mis dudas son que estos cambios requieren por ejemplo de una mayor diversidad de profesores en cuanto a especialidades y eso significa nuevas contrataciones y aparentemente la política hoy día es contratar lo menos posible, menos aún si se requiere de especialista digamos, la innovación curricular requiere digamos de docentes especialistas y eso yo diría que no escapa ninguna carrera de la Universidad (...) pero ahí es donde las Universidades están flaqueando, yo me imagino que las autoridades tienden a decir que no hoy día, porque tal vez tienen razones presupuestarias, no tengo idea, aunque eso también es tremendamente discutible, pero ahí es donde yo temo que el asunto no vaya a funcionar todo lo bien que debiera funcionar” (E415), “por ejemplo, uno puede creer que las cosas en términos de docente son con mucha innovación, con muchas ideas nuevas, con formas distintas de hacer las cosas, pero tú tienes en la Universidad más de un cincuenta por ciento que son académicos contrata, entonces la situación contractual tampoco favorece que son cosas yo diría fundamentales de certeza a las personas, yo diría que es como la acrobacia, si uno quiere que el acróbata haga piruetas nuevas que no las ha hecho antes tiene que por lo menos ponerle una malla abajo, entonces yo creo que la Universidad quiere que el profesor haga piruetas, le coloca el columpio, pero no le coloca la malla, la seguridad” (E718).*

Un tercer aspecto tiene que ver con la **rotación de los profesionales que están a cargo de las jefaturas de las carreras**, y que tienen a su vez la responsabilidad de responder por las exigencias que pide el nivel central de la Universidad. En este sentido, la transitoriedad de los cargos es percibido como un aspecto que dificulta la instauración de políticas de innovación, *“Yo creo que la Universidad tiene que entender que no puede ser de todo, tiene que focalizarse en algunas cosas, (eso) le da espacio a todas las personas que están acá, porque los cargos que ocupamos acá son cargos transitorios, son cargos que en algún momento los va ocupar otra persona, entonces uno va a volver a tener su docencia completa y va llegar en una situación desmejorada respecto al resto. Yo creo que la Universidad debería en términos administrativos definirse (...) porque todo eso al final se deriva en una sobrecarga de trabajo para las distintas unidades que son las ejecutoras”* (E7I10).

Finalmente se subraya la idea que las **Universidades deberían facilitar los mecanismos que posibiliten la innovación**. Sobre este punto hay versiones contrapuestas entre el reconocimiento de acciones que ha emprendido la Universidad en pos de este objetivo, versus otro grupo que señala que Universidad no ha hecho lo suficiente, sino que más bien ha entorpecido esta labor. Dentro del primer grupo se señala que, *“la institución a nosotros como escuela nos apoyó, además de darnos las facilidades para asistir a las clases a través de los cursos de docencia, también nos apoyó a varias colegas en ir a cursos de perfeccionamiento en las mejores Universidades de acá de Chile para las distintas áreas, recursos humanos, negocios, en finanzas, entonces estamos todos actualizados, eso fue ahora hace poco”* (E6I12).

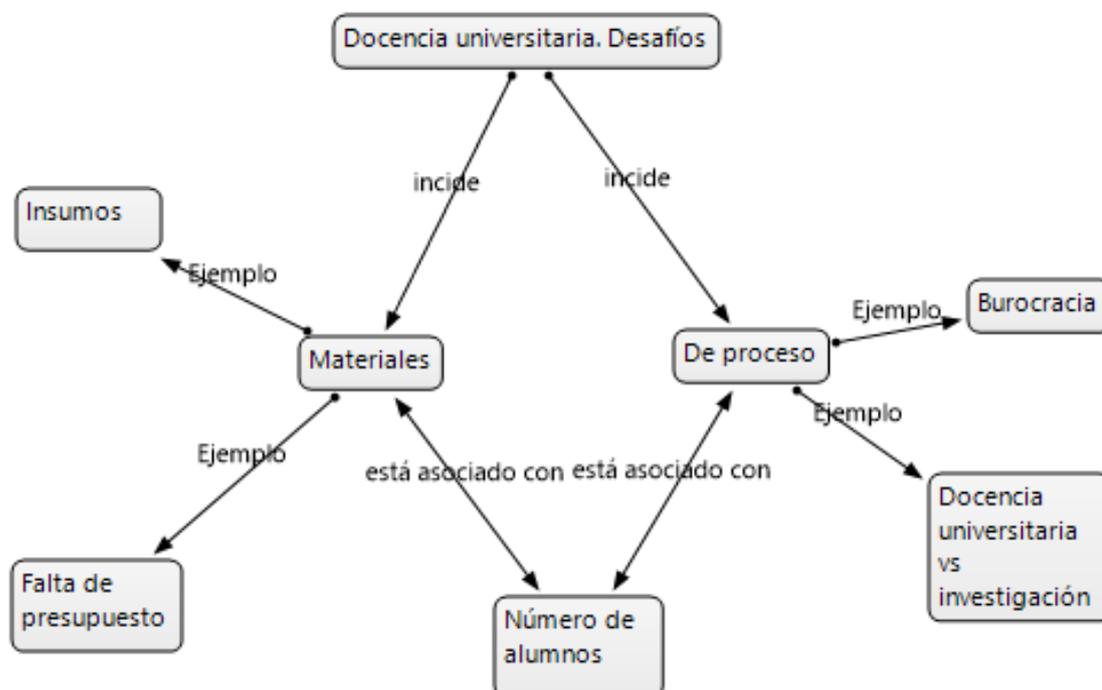
Esta visión no es compartida por otros participantes, quienes sostienen que la Universidad no fomenta los espacios para la innovación curricular, tanto en lo que refiere a elementos físicos como a los relativos al tiempo para estos fines, *“no están los espacios para reunirse, porque la Universidad no genera esos espacios estructuradamente, esos espacios nacen de la voluntad de uno, solamente de eso y, de hecho, es más no creo que no exista un profesor de la Universidad que no termine corrigiendo las pruebas en la casa, a lo mejor ese tiempo lo ocupo acá en conversar con otro respecto de algo particular, pero la Universidad no*

genera esos espacios” (E4I31), “la institución tiene que fomentar, pero también tiene que generar espacios en este fomento, por ejemplo, si yo voy a producir un material de apoyo de carácter didáctico para mis alumnos, necesito los tiempos en espacios y también los recursos de todo orden para hacerlo. Los cursos de perfeccionamiento me ayudan a adquirir algunas técnicas, pero también necesito tiempos, pero si la institución me carga con mucho trabajo administrativo, ¿a qué hora?” (E8I9)

13.2.c. Docencia universitaria. Desafíos

Uno de los aspectos más importantes de la gestión universitaria se relaciona con la docencia. Además de los aspectos generales que conlleva la docencia, los desafíos de ésta inciden en dos grandes categorías: materiales y de proceso. Los aspectos materiales incluyen aspectos tales como los insumos y el presupuesto con el que cuentan los docentes. Los aspectos de proceso consideran la burocracia de la institución, junto con la disputa entre docencia universitaria versus investigación. Uno de los aspectos que vincularían los aspectos materiales y de proceso, se relaciona con el número de alumnos, lo que afectaría y permearía a ambas dimensiones (diagrama 3).

Diagrama 3. Docencia universitaria. Desafíos



En relación con los desafíos de la docencia universitaria, se señala que una proporción importante de los problemas asociados se relaciona con que se han descuidado otros aspectos de la vida académica, en función de dedicarle tiempo casi exclusivo a la enseñanza “yo pienso que hay es un trabajo también desde la propia academia, que la academia se ha dejado estar en el sentido que se ha dedicado solamente hacer clase y no dedicarnos a una temática sumamente importante que sería la investigación-acción, investigaciones de docencia universitaria y eso pondría la docencia al mismo nivel en investigación” (E3I12). Este hecho ha provocado a su vez una falta de reflexión respecto de la práctica misma. Por el contrario, tomar distancia y reflexionar sobre el desempeño en la sala de clases permitiría una mejor implementación de las materias, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje, “yo diría que sí, constantemente como yo trabajamos en docencia trabajamos en equipo, con académicos de las mismas asignaturas, y reflexionamos y vemos bueno, cómo implementamos ahora para mejorar el aprendizaje del alumno por qué no están aprendiendo tales o cuales cosas, no nos están respondiendo y hemos implementado diferentes estrategias” (E3I13).

13.2. c.1. Desafíos materiales

Respecto de los desafíos materiales, éstos fueron referidos en dos áreas por los participantes: Insumos y presupuesto.

En relación con los insumos, los participantes aglutinan sus intervenciones en torno a cuatro ejes respecto a los insumos y su influencia sobre los aspectos de innovación, éstos son, que en efecto existen los insumos, que éstos existen, pero no funcionan o no están habilitados, a que no es un problema de insumos, sino que, de tiempo, o que el problema está más bien con la disposición actitudinal.

Respecto a la existencia de los insumos, los participantes señalan que en términos de lo material, **existen las condiciones adecuadas para generar la innovación**, *“yo pienso que sí, la Universidad tiene los mecanismos como para que uno plantee innovaciones y las pueda realizar, tanto apoyo financiero en ciertos momentos de infraestructura de materiales que se requieran yo creo que eso está de los departamentos”* (E3I20), *“por ejemplo nosotros tenemos instalados datos en todas las salas de clases, entonces ya no tenemos que andar buscando, consiguiendo y viendo que funcionen o que no funcionen y eso es una mejora a la hora de trabajar, de enfrentarse a una problemática”* (E1I13). Se señala, además, que en caso de que falten estos insumos, el docente puede encontrar otros mecanismos para promover la innovación, *“en esto que te estoy comentando no necesitan recursos, puedes escribir en la pizarra, utilizando una metodología en grupos, de alguna manera vamos adecuando y manejando los tiempos ellos tienen que resolver los problemas”* (E5I23).

A pesar de que mayoritariamente los participantes confirman que existen las condiciones materiales para la innovación, esta opinión no es unánime. Se plantea que **a pesar de que el instrumento material existe, no está en todos los casos habilitado**, lo que conlleva un problema a la hora de evaluar si es que se está innovando o no, *“a mí, todos los años me asignan en una sala de clase que debe tener unos cinco años atrás por lo menos un aparato para colocar un data que nunca han llenado, está el aparato, la reja, el candado y nunca la sala ha sido habilitada para usar ese tipo de accesorios digamos. Entonces mira si los cursos dicen use tecnología adicional, ya ok bravo, que los recursos no los colocan nunca,*

en una sala sí y en otra no. ¿Discriminación a quién?, ¿a la sala?, no a las personas. ¿Bueno y porque a uno siempre le toca esa sala?” (E4I17).

Otro grupo de participantes plantea que las condiciones para la innovación **no dependen de la infraestructura o materiales, sino que del tiempo que se destina a este propósito**, *“tenemos recursos, contamos con datos en muchas salas de la Universidad, contamos con computador todos los profesores, contamos con hojas, material, con impresoras, con posibilidad de sacar fotocopias, por lo menos en mi unidad tenemos material. Ahora comprar material concreto es porque no lo gestionamos no más, pero si lo gestionáramos lo tendríamos también, material concreto. Lo que sí es necesario dedicar tiempo para utilizar estas cosas, pero el material los podríamos tener” (E5I25).*

En esta misma línea, se atribuye a que **el problema radica más en la disposición actitudinal de las personas involucradas**, *“Sí yo creo que hay iniciativa a las cuales uno puede recurrir, yo creo que el tema no pasa tanto por recursos objetivos, o sea infraestructura, de recursos monetarios, sino que pasa más que nada por la disposición de las personas, yo creo que es un problema actitudinal y conductual de las personas que están a cargo de la gestión” (E7I8).*

13.2. c.2. Desafíos relacionados con los procesos

En términos de los procesos de gestión que afectarían la presencia de innovación en el nivel superior se destacan dos aspectos centrales: la burocracia y la pugna entre docencia universitaria versus investigación.

13.2. c.2.a. Burocracia

Uno de los participantes refiere que el **proceso de innovación curricular es un acto burocrático en sí mismo** que no tiene ninguna consecuencia sobre el aprendizaje, sino que es una forma de mantener un *status quo* en términos financieros, *“este asunto es cumplir ciertas reglas administrativas burocráticas que están mandadas de alguna parte que no*

*sabemos dónde y que conducen simplemente a mantener un status quo en términos financieros y económicos que permitan justificar una serie de cosas que en la práctica sirven solamente para sostener financieramente la Universidad, no es más que eso, yo diría el proceso” (E2I1). Otro de los participantes señala que aun cuando existe la motivación por innovar, la **burocracia universitaria es concebida como un factor que entorpece** este fin, “*existe la instancia, pero no tenemos la oportunidad de hacerlo porque estamos llenos de administración, llenos de clases, llenos de obligaciones que nos llegan de rebote” (E1I26).**

Tiempo

La mayoría de los participantes circunscribe **el problema de la burocracia a un asunto de gestión del tiempo**, lo que sería un problema transversal entre los docentes de la Universidad, “*a mí también me queda una tremenda duda porque yo he conversado con los profesores para ir diseñando nuestro plan y todos se quejan son muy pocas horas, que tienen pocas horas porque le hemos bajado las horas de cátedra, para poder compensar con los créditos con las horas totales de las asignaturas con el número de asignaturas por semestres” (GFI7), “yo creo que no pasa porque están muy atorados con mucha actividad, con esto mismo, un gran número de alumnos, la parte administrativa, por ejemplo, hoy día antes estaba atendiendo a mi seminarista, claro yo no tengo carga horaria por atención de seminarista, pero ocurre que ahora estamos previo a entregar nos juntamos todos los días cuatro horas a trabajar” (E8I13).*

En esta línea se concibe a los problemas de gestión de tiempo como un factor que afecta la innovación, “*el tema es el tiempo, el tiempo es una variable absolutamente critica, lamentablemente, no es que no exista el tiempo, la institución no te permite el tiempo para eso por la carga académica, por la carga de trabajo, por la carga administrativa, por la cantidad de cosas que la gente tiene que hacer, yo escucho que muchos colegas tienen ideas, me gustaría hacer esto y al final dicen no alcancé” (E7I17).* Como no existe el tiempo suficiente para reflexionar sobre la práctica, ni para innovar, muchos docentes se ven en cierta forma forzados a repetir los patrones de enseñanza que siempre han utilizado, “*y por razones también de la gran carga de trabajo que tiene el académico, el directivo, todos digamos, porque las cargas aquí son altas, la carga docente, la carga administrativa y eso está reconocido por académicos que vienen de otras Universidades, entonces frente a esa*

presión de la carga, frente a esta otra que es una apuesta que uno sabe realmente si va dar resultado y lo que viene haciendo hace ya hace mucho tiempo, finalmente yo creo que muchas personas optan por quedarse con lo que llevan ya haciendo hace mucho tiempo, y además que también hay otro tema es que te pilla la máquina, o sea tú quieres hacer alguna cosa distinta tienes que sentarte a pensar, para mí que tengo carga administrativa es complejo” (E7I4).

13.2. c.2.b. Docencia universitaria versus investigación

Los participantes señalaron en varias de sus intervenciones una suerte de relación dual y no integrada, entre la docencia universitaria y la investigación académica. A pesar de los esfuerzos por mantener ambos aspectos unidos, existen condicionantes que hacen esta relación compleja. De cualquier forma, **los docentes universitarios no sienten que tengan las competencias requeridas para investigar**, *“al ver la realidad de nuestra carrera, yo hablo por mi carrera Educación Parvularia, analizamos terriblemente la investigación, no hay, no avanzamos en investigación y encontramos que no estamos preparadas” (GFI15).* Este tópico ha sido requerido por los docentes, pero no han encontrado apoyo suficiente por parte de los directivos de la Universidad *“hemos pedido apoyo, a tener unas clases iniciales, me entiendes porque quisiéramos hacerlo, pero no lo sabemos y cuanto nos perjudica con el tema de acreditación (...), tampoco la gente mis colegas están preparadas. Entonces yo creo que la Universidad debiera de considerar algunos, yo recuerdo que años atrás, por lo menos en mi facultad cuando vino la Doctora Ana Candela, hicimos unos pequeños proyectos de investigación, que quedo en eso, porque no pudimos terminar por equis motivos” (GFI15).*

En general se percibe que **la Universidad potencia mucho más la investigación que la docencia**. Los docentes perciben que la investigación no es parte de las actividades que les corresponde realizar de acuerdo a su contrato, *“yo creo que en este momento casi el foco es la investigación y siendo que nosotros estamos porque somos docentes, mi contrato dice académico y la verdad que falta darle mayor fuerza, mayor motivación quizá incentivo para que la gente se vaya perfeccionando, vaya mejorando sus prácticas, así como lo hay para la investigación” (E6I9).* En este sentido **se percibe la docencia como un área menos**

importante que la investigación, “yo creo que aquí toda la parte de docencia es como el pariente pobre del sistema, y es drástico aun cuando en el discurso pareciera ser que no, en la parte práctica no se ve el mismo grado de equiparidad” (E8I7).

Los participantes señalan que en las Universidades coexisten ambas áreas, pero que **los investigadores sienten que su rol es mucho más importante que el de los docentes**, aunque esto no es compartido por los docentes quienes valoran ambos aspectos como igualmente relevantes, “creo que coexisten dos almas acá en la Universidad. El alma de quienes creen que la docencia es importante sin por eso desmerecer la investigación y existe el alma del investigador que yo diría (...) que es asimétrico yo creo que el investigador piensa que la investigación es crucial en la Universidad, sin investigación no hay Universidad y que la docencia es un complemento. Que no es la mirada del docente, yo creo que la mirada del docente es que la docencia es importante y la investigación también es importante, pero no tiene esa mirada de diferentes categorías, yo creo que el que hace docencia entiende que la investigación es importante, pero no lo coloca en una categoría inferior. Creo que el que hace investigación tengo la impresión hace lo contrario, coloca la investigación en primer lugar y la docencia en una categoría inferior” (E7I7).

También se señaló que a pesar de que **coexistan docencia e investigación en la Universidad, existe una sobrevaloración de esta última**, afectando fuertemente que es lo que puede lograrse en términos de docencia, “lo que pasa es que la docencia a nivel de la Universidad tiene una cosa como bien dual, por un lado, se le reconoce la importancia porque es la principal fuente de ingreso de la Universidad, el alumno, pero por otro lado, hay en algunos casos una especie de sobrevaloración de la investigación, o sea, la Universidad tiene que hacer investigación y si no hace investigación, son como vidas paralelas, es como tener dos casas pero no se complementan, entonces se busca mucho fomentar la investigación para que la Universidad tenga investigación, como ya tenemos la docencia y tenemos los mil quinientos alumnos cada año tenemos el presupuesto asegurado, entonces nos dedicamos a fomentar la investigación, entonces finalmente termina la docencia en una zona media gris” (E7I6).

Lamentablemente se percibe que **aquellos que realizan investigación en la Universidad no están realmente comprometidos con las labores de docencia**, sino que solo se dedican

exclusivamente a investigar, *“es que se genera o facilita de alguna forma que algunos investigadores no se comprometan con la docencia, yo hice tres investigaciones en el semestre, hay colegas que hacen hasta publicaciones, no hacen clases, entonces no hay actividad docente, no quiero generalizar, pero ocurren esos casos, entonces no está ese compromiso del académico, investigador con la docencia”* (GFI14).

Se señala además que, con el fin de intentar resolver esta dicotomía, es que **los directivos de las carreras deben buscar mecanismos que equilibren la relación entre ambas áreas**, *“ahora en este momento estamos trabajando los que estamos en la organización curricular, los que somos jefes de carrera estamos trabajando porque logremos este equilibrio entre la docencia y la investigación, yo de docencia veo una situación, deserción, qué puedo hacer, o sea tengo que buscar estrategias”* (GFI17).

13.2. c.3. Número de alumnos

Uno de los aspectos centrales en las condiciones contextuales en las que se da la docencia universitaria es el número de alumnos que cada docente tiene a cargo. Este aspecto vincula en cierta forma aquellos aspectos antes mencionados relacionados con las características materiales y de proceso que se vivencian en la Universidad. Una mayor cantidad de alumnos, puede ser un aspecto agobiante para los docentes, que impide el desarrollo de estrategias innovadoras. Por el contrario, un número pequeño podría permitir aplicar estrategias más personalizadas con los alumnos, aunque un número demasiado bajo de alumnos en una determinada carrera podría potenciar el cierre o la suspensión de ésta.

Los participantes abordan las ventajas y desventajas que cursos grandes, medianos y pequeños tienen sobre los procesos de innovación curricular. Se aborda además la política de 16/50 impulsada a la Universidad, tendiente a encontrar un equilibrio entre las horas de docencia en función de la cantidad de alumnos atendidos.

En relación con los cursos, aparece una dicotomía respecto a su valoración. Para algunos los **cursos numerosos resultan motivantes**, pues permiten el desarrollo de un abanico más amplio de acciones y estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente

en aquellos ligados con la innovación, *“Yo tengo bien variado, tengo cursos de promedio sesenta alumnos, como tengo cursos de ocho, la verdad que particularmente me gustan los cursos más grandes porque uno puede hacer más actividades, incluso hacer talleres, dinámicas aspectos que más que los conocimientos también podamos ir los aplicando, en cambio cursos muy pequeños faltan algunos y se nota mucho entonces, no me motiva mucho los cursos pequeños la verdad que me motivan más los cursos grandes porque uno tiene más formas de aplicar ciertos temas, quizá escapa un poco el control porque uno no le puede hacer seguimiento tan personalizado, pero uno se va generando la idea global”* (E6I6).

Aun cuando en términos de docencia, los cursos numerosos pueden considerarse positivos en tanto permiten aplicar estrategias innovadoras, en términos de las jefaturas, una mayor cantidad de alumnos dificultaría la aplicación de políticas universitarias. Particularmente aquellas vinculadas a la innovación curricular, *“lo que pasa es que cuando se tiene cargo directivo o de atender 150 alumnos en el caso de nosotros o más como tengo un colega que tiene 600 alumnos, un jefe de carrera, conversaba el otro día conmigo y él quería saber sobre la innovación que habíamos hecho en actividades de titulaciones nosotros como equipo y 600 alumnos, me dice no me va dar tiempo y es doctor, con dos doctorados, entonces, la gestión quita tiempo. Atender a los estudiantes no es una cuestión tan simple como se piensa, es una atención muy afectiva muy de cercanía, por lo tanto, me atrevo a decir, nuestra empresa-clientes, tenemos que lograr ahora sobre todo con las últimas demandas en las competencias de ingreso que tienen, el tema de inclusión, entonces quita tiempo la parte de lograr lo que nos está solicitando por un lado el modelo educativo institucional y por otro, la acreditación”* (GF117).

En un segundo plano, los **participantes perciben de manera positiva el contar con un rango mediano de estudiantes, pues permite desarrollar mejores estrategias de aprendizaje**, y el profesor se convierte así en un mentor más efectivo, *“Al tener veinte alumnos diez alumnos tú puede llegar a cada uno de ellos sin ningún problema, cuando tienes un grupo de cincuenta alumnos se hace más difícil, ya no puede depender de ti exclusivamente la formación, o sea estos grupos que se dan cuando tienes diez quince alumnos donde el profesor puede liderar tienen que empezar a darse entre alumnos solos, por lo tanto hay que diseñar clases que se aprendan en equipo, y por lo tanto tienes que diseñar material con preguntas escritas, con estímulos escritos”* (E5I20).

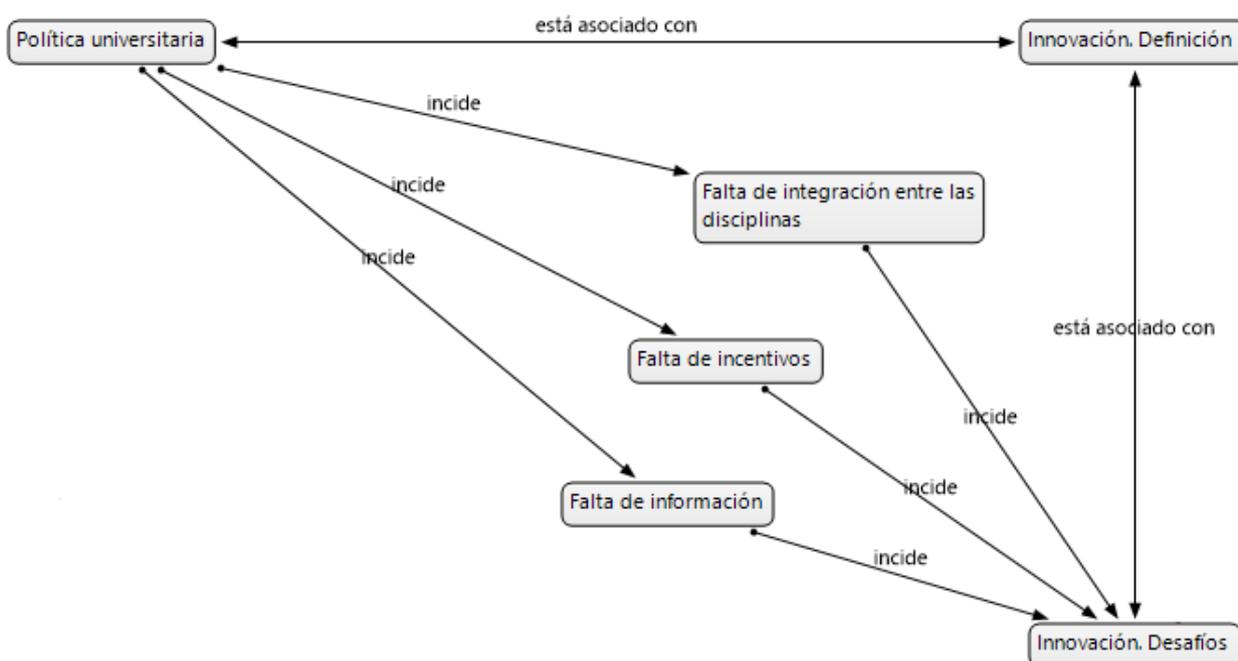
Un tercer grupo de intervenciones abordó el tema de cursos pequeños. Se señala que **los cursos con un reducido número de estudiantes pueden afectar la forma en que se ejecutan los procesos de enseñanza-aprendizaje**. Este aspecto no es la norma y por tanto se entienden que los procesos de innovación en este nivel son distintos y no pueden ser transferidos a otras disciplinas con cursos más numerosos, *“lo que pasa es que yo tengo una realidad en diferentes aspectos, tenemos poco ingreso de alumnos, este año entraron nueve y reales tengo siete, entonces, claro es totalmente diferente”* (GFI20). De cualquier forma, se señala que los cursos extremadamente pequeños en relación con el número de estudiantes, afectan los procesos de gestión y docencia, pues en un curso más reducido, el profesor se ve obligado a realizar otras actividades o cursos del área, *“en los casos más extremos que se producen en aquellos profesores que tienen clases en las últimas aulas especialmente en ingeniería, hay escuelas que tienen cursos con tres o cuatro cinco alumnos y la normativa está diciendo que tienen que haber cincuenta alumnos mínimos. Claro llega la interrogante cómo yo voy a juntar los cincuenta, tendría que hacer seis siete asignaturas y al hacer seis o siete asignaturas hay un profesor que ya está loco preparando las clases, ahora esa consulta, esa interrogante en algún momento también algunas de las personas que planifican se las hacen”* (GFI10).

La Universidad ha desarrollado un **modelo de gestión llamado 16/50**, que busca armonizar la cantidad de alumnos y la carga académica de sus docentes. No obstante, **esta política es percibida como atentando contra la innovación curricular**, *“he visto la resistencia a la innovación curricular, he visto los procesos de la misma Universidad que atentan contra la innovación curricular, el 16/50 yo creo que atenta, perjudica la innovación curricular, porque nos mete en un sistema que tenemos que cumplir con una condición y nos quita la posibilidad de buscar o de crear, la administración también nos quita espacio a la hora de investigar, por ejemplo, yo hacía un artículo todos los años y ahora la innovación curricular me tiene con cero artículo, no puedo, no me puedo sentar a escribir a pensar a darle una vuelta, eso también atenta contra lo que estamos hablando”* (GFI21).

13.3 Condiciones entre la política universitaria y la innovación

A lo largo de las intervenciones, se pudieron relevar tres aspectos que actuarían como un puente entre la política universitaria y los aspectos ligados a la innovación curricular. Estos aspectos son: falta de integración entre las disciplinas, falta de incentivos, y la falta de información (diagrama 4).

Diagrama 4. Docencia universitaria. Desafíos



13.3. a. Falta de integración entre las disciplinas

Respecto a los temas de innovación y a como la política universitaria promueve o desincentiva su posicionamiento, se plantea que uno de los principales desafíos es que las áreas se encuentran desarticuladas en torno a la docencia. En particular se plantea que esta parcelación impide formar a profesionales integrales que sean capaces de enfrentar los desafíos de la vida actual, “*porque hemos pasado demasiados años con esta cultura de la*

formación parcializada, del nicho, está todo atomizado, yo enseño historia, yo enseño matemática, yo enseño geografía, yo enseño música, pero no pensamos en yo formo un profesional, y al pensar si tuviera toda la mentalidad de yo formo un profesional no sería tan importante enseñarles la materia, es mucho más importante enseñarles a tomar decisiones, enseñarles a pensar, enseñarles hacer análisis, enseñarles hacer síntesis, enseñarles a escribir, enseñarles a leer” (E5I16).

Por el contrario, en el momento en que los distintos organismos se organizan en torno a analizar los problemas y buscar soluciones para ello, es posible el logro de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, *“estamos siempre en contacto y estamos analizando entre todos los problemas que se presenten o que vienen, por ejemplo, todos tomaron esto de la acreditación, nosotros estábamos todos ahí, todos presentes, todos conversando, todos trabajando y eso permitió tener la acreditación super bien, pero producto de un trabajo en conjunto, en cambio yo tengo entendido que hay una serie de departamentos o carreras que hacen las cosas y nadie participa en nada” (GFI27).*

13.3. b. Falta de incentivos

Uno de los aspectos más relevados respecto a la influencia de la política universitaria sobre los procesos de innovación curricular, tiene que ver con **la falta de incentivos para que éstos se ejecuten**. En particular, se señala que los procesos innovadores demandan no sólo tiempo, sino que un trabajo adicional a los que habitualmente se realizan. Estas nuevas tareas no se ven acompañadas de un incentivo acorde a los requerimientos, *“yo creo que se da a nivel local, al menos en la Universidad se da, porque también hay pocos incentivos para trabajar en este sentido, para hacer por ejemplo cosas que no corresponden a lo que a uno no le corresponde hacer, hay poco incentivo” (E1I6), “yo tengo una formación profesional, como economista uno siempre tiende a pensar en términos de incentivos, entonces está claro por dónde van los incentivos. Los incentivos te están diciendo en este instante que esto ni siquiera un problema local de acá esto es un problema que está ocurriendo en todas las facultades de todas las Universidades de Chile” (E2I9).*

La falta de incentivos puede ser un factor adicional a la falta de disposición a los cambios, lo que en su conjunto se tornan en uno de los desafíos más importantes a la hora de promover

la innovación curricular, *“yo creo que no, no los veo con mucha disposición al cambio, los veo más en esta cultura de lo inercial, por todas las razones que yo planteo en el caso de acá, en el caso personal en el caso que yo veo, porque además si tú lo ves en el tema de los incentivos económicos, los incentivos económicos se han hecho sobre la base de lo que ya está, no sobre la base de lo nuevo, están todas las políticas sobre la base de lo que ya se viene haciendo, no hay por ejemplo en términos de todos los incentivos uno que diga sabe que yo voy a generar un premio o una distinción o un reconocimiento o un bono por prácticas novedosas en el aula, eso no existe o que practicas novedosas que desarrolle un profesor la lleve a un concurso”* (E7I5), *“yo estoy preparado para hacerlo, pero no es mi pega no es mi función en este instante. O sea, la cuestión es que a nosotros se nos está pidiendo una cuestión muy concreta, 16 horas a la semana con 50 alumnos y ya eso sería. Yo haría muchas correcciones, muchos cambios”* (E2I3).

13.3. c. Falta de información

Un tercer aspecto mencionado por los participantes respecto a la vinculación de la gestión universitaria con los procesos innovación, tiene que ver con la falta de información entre los organismos centrales de la Universidad y las distintas carreras.

En este sentido se plantea que **no todos están al corriente de las políticas que se están ejecutando en la Universidad**, *“no creo que no estén informados la verdad de las cosas que cada uno percibe sus propósitos y eso es básicamente lo que ocurre en todos lados”* (E2I15), *“no creo sí que la información, la difusión, la instalación haya sido la más apropiada”* (E7I1). La falta de información provocaría un desarrollo lento de la promoción de la innovación curricular, *“al principio fue muy lento o escaso podríamos decir, al principio faltaba como información, como compromiso desde todo ámbito, académico de todos lados”* (E1I1).

El acceso a la información se reconoce como algo fortuito y causal, no como parte de un mecanismo que la Universidad utilice para dar a conocer lo que está realizando. Por tanto, la difusión de la información parece quedar a criterio de lo que el decano o jefe de carrera decida hacer, *“yo particularmente tengo el privilegio quizá, que mi decano me nombró para*

participar de una comisión de articulación curricular de ese convenio, por lo tanto, ahí me he informado de algunas cosas y es ahí donde baja y he tratado de traer algunas cosas para acá. La verdad es que yo creo que eso depende mucho de los coordinadores de docencia de cada una de las escuelas o facultades que tiene que bajar también la información hacia los demás docentes y particularmente acá quizá no bajaban, entonces, pero yo creo que hay mecanismos de comunicación, hay personas que lo están haciendo bien porque están informados quizá acá estamos un poquito más débiles” (E6I3).

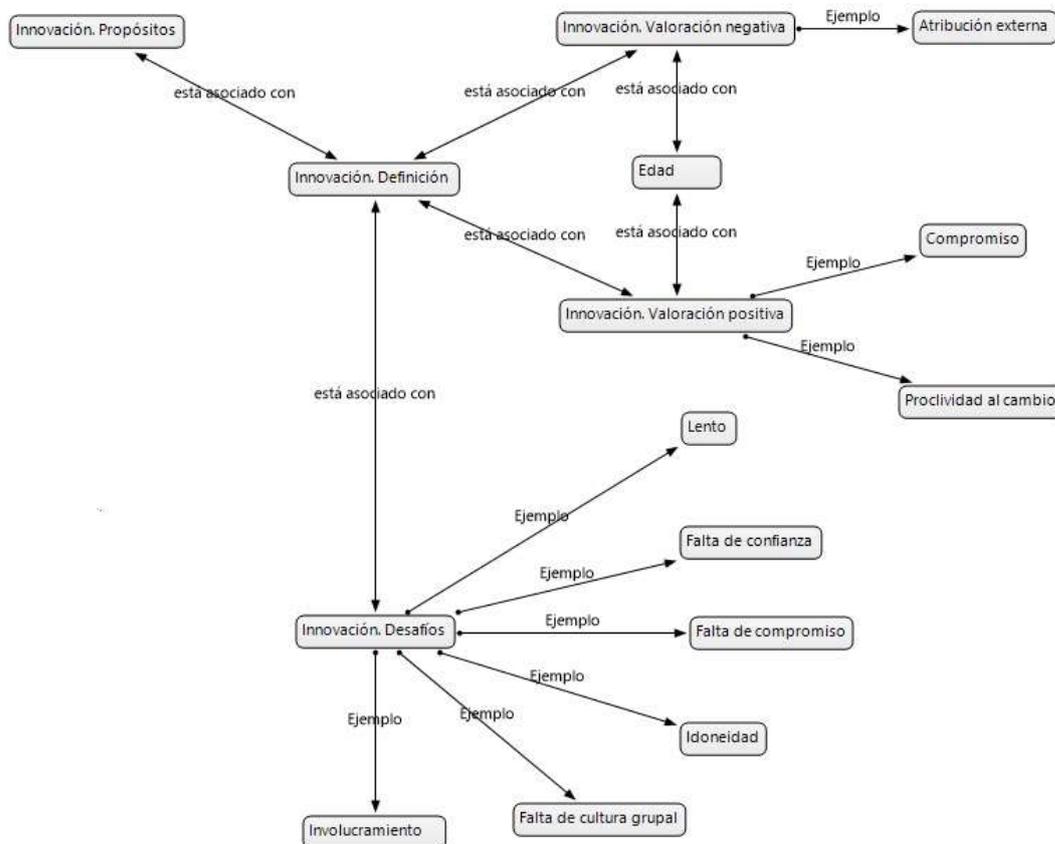
El aspecto más importante relacionado con la falta de información tiene que ver con que es un factor que dificulta la participación e involucramiento de los actores sobre la implementación de nuevas estrategias de innovación curricular, *“pienso que la institución está haciendo hartas cosas con respecto a la innovación curricular, pero lamentablemente quizá hay cosas que se están haciendo y que a muchos profesores nos interesaría participar y no tenemos acceso a ellos. Por ejemplo, uno a veces se informa cuando están en alguna charla o cuando sale en Internet se hizo curso sobre perfiles y quizá uno que está con esto de innovar nos hubiese interesado y a veces estos temas son cerrados para ciertas facultades, para ciertas escuelas, para ciertos niveles de formación, entonces de mi modo particular siento que lo están haciendo bastante bien, pero a mi particularmente me gustaría participar en muchas más actividades que se están realizando” (E6I1).*

Esta falta de información, está relacionada con poco apoyo por parte de los autoridades, a pesar de la importancia que aspectos como la innovación curricular tiene para la Universidad en su conjunto, *“yo diría que ahí no se ha tenido un gran apoyo desde las autoridades, que ahí se falló un poco en darle más apoyo de la difusión ni de pedir la participación activa de los académicos y de los decanos principalmente porque se necesita para este proceso un gran compromiso de parte de los decanos, los directores de departamento, los jefes de carrera y esas comisiones curriculares que se necesitan” (E3I2),*
“la falta de información y solicitar más participación de los académicos ya que yo creo que cuando uno los hace partícipe, ahí se involucran y se comprometen” (E3I9).

13.4. Innovación

El elemento central de la presente investigación tiene relación con la innovación curricular y sus aspectos asociados. En las páginas previas se describieron las características contextuales en que estos procesos toman lugar. A continuación, se presentan los tópicos específicos de este tema. La información reportada por los participantes se agrupa en torno a dos grandes áreas: la definición y los desafíos de la innovación (diagrama 5).

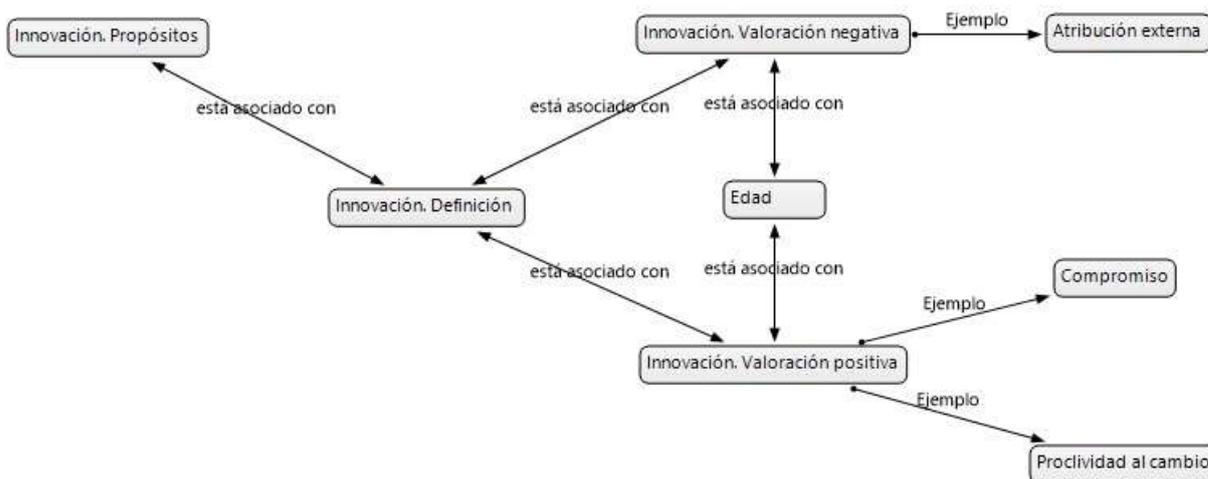
Diagrama 5. Innovación curricular



13.4. a. Innovación. Definición

En el tercer apartado de este documento, se analizan los aspectos centrales referidos por los participantes en torno a las ideas, percepciones y atribuciones de la innovación curricular. En un primer momento se presentan las definiciones y características conceptuales que el concepto de innovación tiene para los participantes, esto incluye la definición, los propósitos y la valoración positiva y negativa. En un segundo momento, la se describen los desafíos más importantes a la hora de desarrollar e implementar las innovaciones curriculares. Se incluyen en esa área seis tópicos: la lentitud del proceso, la falta de confianza, la falta de compromiso, la idoneidad, la falta de cultura grupal y el nivel de involucramiento (diagrama 6).

Diagrama 6. Definición y descripción de la Innovación curricular



Los participantes señalan casi de manera unánime que la innovación curricular tiene que ver con la acción pedagógica de desarrollar metodologías y tareas novedosas que tengan a su vez, un impacto significativo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los énfasis o propósitos que se deben conseguir con la innovación varían entre las distintas intervenciones. De este modo se pueden señalar al menos cuatro variantes de los énfasis que tendría la innovación curricular, esto es vinculado a: hacerse cargo de las diferencias entre

los estudiantes, a hacer más eficientes los procesos de enseñanza, a impactar de manera significativa en los aprendizajes y al desarrollo de competencias para la vida, particularmente en el contexto del futuro cambiante en el que vivirán los estudiantes.

Respecto del primer punto ligado a las diferencias de los estudiantes, se señala que **para innovar es necesario entender las características distintivas de los estudiantes** a los cuales se enseña. Esto sería una condición clave, *“para mi innovar en el aula significa entender número uno que cada alumno es un universo distinto, eso es una cuestión súper elemental y que por lo tanto el accionar debería tender a no ser uniforme dentro del aula porque hay universo distinto”* (E4I21).

En segundo lugar, **innovar es conceptualizado como un mecanismo que permite hacer más eficiente la enseñanza**, *“yo hacía cosas innovadoras, buscaba respuesta o mecanismos distintos para obtener una misma respuesta, que pudieran ser no sé, más práctico, más rápido, más económico, más seguro cualquier cosa”* (E4I14).

En tercer lugar, **innovar es conceptualizado en torno a desarrollar los mejores mecanismos para el aprendizaje de los estudiantes**, *“significaría que yo pudiera tener mejores estrategias didácticas para lograr que los estudiantes comprendan los conceptos pueden aplicarlos pueden hacer más, tener en el fondo una metodología más activa, pero también a la vez tener la capacidad de tener a la par un sistema de evaluación de procesos que me vaya informando de cómo va resultando eso, que vaya verificando si está dando resultado o no. Porque muchas veces hemos intentado hacer lo que llamamos nosotros algunas innovaciones, pero después por el sistema caemos en una evaluación tradicional entonces en el fondo creo que hay algo que no están compensando ambas cosas. Se pierde tal vez un esfuerzo porque no se ha cambiado la forma de evaluar la parte que se ha innovado”* (E3I14), *“innovar en el aula para mí (...) es desarrollar las competencias de aprendizaje, cumplir con los objetivos de aprendizaje que tiene propuesta cada asignatura y la verdad es que yo hago de todo un poco, y después el problema es la evaluación porque después uno tiene un montón de instrumentos (...). Es harto trabajo sí, harto trabajo también para los estudiantes, pero yo creo que los motiva, después hay cursos que no les hacen nada y típico ir a la clase magistral y estar ahí sentado como que después ellos extrañan el estar más activos haciendo la clase”* (E6I13), *pero sí creo que es muy importante para producir*

cambios efectivos que trabajemos con nuevas técnicas, incorporemos nuevas acciones de tan manera de conseguir logros efectivos y que haya un cambio sustantivo significativo en el hacer, no tan solo en la distribución del contenido por parte a los alumnos, sino también en el cómo vivencian y adquieren las competencias necesarias” (E8I3).

Un número importante de los participantes relaciona **innovar al desarrollo de competencias de los estudiantes**. En este sentido, se conceptualiza un creciente cambio respecto no sólo de la enseñanza, sino también de las competencias que cada estudiante debe desarrollar en su vida universitaria. En otras palabras, dado que el entorno ha cambiado en los últimos años, se hace necesario una reformulación del tipo de aprendizaje que se pretende desarrollar en los alumnos, *“aprenderse cosas de memoria hoy día no sirve, si tú piensas que el conocimiento es información a mano no te sirve, el conocimiento está todo en el computador o en el teléfono o en cualquier máquina hoy día nos tiene todo el conocimiento a mano” (E5I10)*. Este aspecto es particularmente importante respecto de las competencias que en el futuro serán requeridas por los actuales estudiantes, *“hoy día tenemos que formar para el futuro y tenemos que imaginarnos ese futuro porque realmente no sabemos que es lo que va a pasar, entonces una de las cosas que tenemos que hacer es hacer que los estudiantes, los futuros profesionales sean abiertos de mente, puedan enfrentar lo que venga, tengan disposición al cambio, lo único que estamos seguros ahora es que hay cambios” (E5I5)*, *“¿Qué va a pasar? Va cambiar todo, va cambiar el comercio, va a cambiar la forma como nosotros vivimos y qué va pasar con los profesores como van a seguir enseñando a sumar y a restar, hoy día no se puede enseñar a sumar y restar, ni a multiplicar y a dividir (...) entonces tenemos que abrir y el abanico para eso niños de seis siete ocho años que vean que las cosas se pueden hacer de más de una manera y que ellos entiendan los que es la suma y no se aprendan de memoria un algoritmo” (E5I6)*.

13.4. a.1. Innovación. Propósitos

En relación con la innovación, los participantes señalan aspectos que tienen que ver con como la innovación es conceptualizada, particularmente en relación a cuáles son los propósitos que ésta persigue. Conocer las razones que motivan la innovación podría permitir un mayor involucramiento de los estudiantes en las distintas disciplinas, *“para llamar la*

atención, para atraer al estudiante y tratar de inculcar los mismos conceptos, términos que nuestros profes nos inculcaron, pero de una forma distinta, más amigable, más cercano, más aplicado para que lo puedan ver ellos y lo puedan vivir y sepan que el área de la ciencia no es una cuestión inhóspita como se podría pensar que es una cuestión que no sirve para nada, a no ser que no sea científico, no, la ciencia sirve en todo ámbito y entonces es imprescindible” (E1I22).

Lamentablemente, las razones que motivan la innovación curricular no siempre son lo suficientemente claras para los órganos directivos, *“que está mal orientado, o sea aquí hay varios académicos, casi todos jefes carrera que intentan hacer trabajo en equipo que intentan conversar las cosas de los estudiantes, pero se trata en que ellos mismos no tienen claro a dónde está la moto [sic] y por lo tanto como a nosotros nos importa un pepino el problema la verdad que es un esfuerzo bastante infructuoso” (E2I19).*

13.4. a.2. Innovación. Valoración negativa

Los participantes en este estudio tienen visiones contrapuestas respecto a la percepción que los procesos de innovación curricular han tenido para ellos. Quienes tienen una **valoración negativa señalan por una parte que estos cambios no representan una innovación curricular propiamente tal**, o que la resistencia a este cambio va generando poca participación entre los actores, y por tanto, lo que originalmente estaba diseñado a realizarse, finalmente no logra ejecutarse, *“en la misma línea claro la verdad que cuando hablamos de innovación curricular y miramos lo que ha implicado en la UTA parece ser que es poca la innovación digo yo, porque las estructuras curriculares siguen siendo muy parecidas en general, como tradicionales, como que no salimos del concepto de asignatura, y nos cuesta como cuerpo académico, y lo veo ahora que lo tengo en las cuatro o tres carreras en pleno proceso de innovación cuesta salir del marco de bueno esto lo vamos a reemplazar por otra asignatura, no, lo tenemos que reemplazar por otra metodología otro enfoque que permita obtener el resultado de aprendizaje en función de un perfil de egreso” (GF13).*

La **resistencia al cambio** parece ser una constante entre aquellos que no visualizan la innovación curricular como algo importante de realizar, *“Esta innovación que yo hablo y que por supuesto me he encontrado un montón de resistencia al cambio”* (GFI30), *“yo he participado en cuatro innovaciones curriculares ya, como jefe de carrera de cuatro carreras, y de las cuatro todas han tenido poca participación, más participación y mucha participación en todas las etapas, entonces, hablando de innovación curricular he visto un poco la innovación curricular, he visto la resistencia a la innovación curricular, he visto los procesos de la misma Universidad que atentan contra la innovación curricular”* (GFI21).

13.4. a.2.1. Innovación. Valoración negativa – Atribución externa

Uno de los aspectos que parece dificultar enormemente la ejecución del cambio curricular, es la **percepción que quienes son los encargados de ejecutar el cambio, son otros, los demás**. Por tanto, se atribuye el éxito o el fracaso de la innovación a la buena o mala gestión del resto, denotando así un bajo involucramiento en las tareas dado que existe una atribución externa del proceso, *“te reitero no es mi responsabilidad, no estoy en cargo directivo no soy jefe de carrera ni nada de eso. A mí en realidad no me interesa el tema concretamente, yo entiendo que el trabajo en equipo parte por la dirección del trabajo, o sea acá hay una vicerrectoría académica, una dirección de asuntos estudiantiles, cantidad de burocracia que se encarga del aprendizaje de los muchachos que meterme yo entre medio a discutir no sé qué cosa. No es mi pega, pero como te digo yo creo que es un problema grave que está atentando contra la viabilidad incluso política de las Universidades, pero yo creo que esta cuestión como se está arrastrando estas instituciones que dicen formar profesionales y en realidad no sé qué diablos están haciendo no sé cuánto tiempo más va aceptar la comunidad nacional que se siga botando el chorro de plata que se gasta en estas leseras”* (E2I21).

13.4. a.3. Innovación. Valoración positiva

Por contraparte, un número importante de participantes tiene una valoración altamente positiva de los procesos de innovación curricular que ha sido ejecutado por la Universidad, *“yo creo que el proceso en términos administrativos y de soporte y de disposición de*

recursos humanos ha sido bueno, la instalación de la idea de por sí es buena” (E7I1). Entre los aspectos que se destacan, se incluye la inclusión de los docentes en el diseño de la innovación, la ejecución de convenios de apoyo y colaboración, el soporte de los académicos y profesionales externos. Todo esto, ha tenido como consecuencia, ordenar las acciones que algunas facultades realizaban.

Respecto de la innovación, **es altamente valorado que se haya incluido a los profesionales de la Universidad, no sólo en la ejecución, sino que también en el diseño de las modificaciones**, *“de las mejores decisiones que tomó la Universidad es que el cambio curricular se elabore desde los profesores, hemos estado todo participando rehaciendo nuestras asignaturas rehaciendo mallas curriculares y nos han puesto como Universidad nos han puesto monitores que nos van ayudando a hacerlo ordenadamente, entonces no nos ha salido difícil hacer el cambio curricular” (E5I1).*

En segundo lugar, **es altamente valorado los convenios de cooperación que se han ejecutado**, dado el impacto que éstos han tenido en las distintas carreras, *“creo que se ha hecho bien a través de la implementación o de la socialización con los convenios que tienen que ver con este tema y de la implementación que los mismos han impactado en las carreras donde se ha trabajado con esto” (E9I1).*

En tercer lugar, y en parte producto de lo anterior, **se valora de manera positiva el trabajo sistemático que se ha realizado para la ejecución de los procesos de innovación curricular**. Esta sistematización también incluye **la valoración de los profesionales de apoyo externos, así como de las autoridades**, *“yo creo que todo bien en el sentido de que la institución nos ha puesto personas nos han ido ayudando, curriculistas especializados que nos han ido ayudando entonces hemos tenido a través de comisiones curriculares que en todas las carreras se han formado y esas comisiones curriculares a su vez han informado a los consejos en los plenos, han pedido opiniones también” (E5I4), “yo creo que este proceso se está llevando a cabo en una forma muy organizada y sistemática y que cuenta con el apoyo de la institución de las autoridades me refiero a la vicerrectoría académica, después la dirección de docencia y por supuesto en el centro en el cual se está desarrollando” (E3I1).*

Estos aspectos son concebidos como **un nuevo paradigma respecto de la cultura universitaria**, respecto a la necesidad imperiosa de innovar en lo que se realiza, *“esta cultura que yo creo que se está instalando progresivamente en la Universidad y además de eso me faltaba esta asesoría, una asesoría institucional que creo que ha sido algo tremendo, yo siento que fue un salto cualitativo, porque esto llego a imponer valor a todos los elementos, a estos cambios curriculares que nos han ligado a las acreditaciones y como la Universidad también ha acelerado esos procesos de acreditación creo que están en ese contexto, o sea a mí me parece muy relevante, pero muy relevante el apoyo de una instancia que se haya instalado en la Universidad y que obviamente ahora yo con esto creo que va tener que permanecer para siempre, porque después vienen todos los procesos de evaluativos y los procesos educativos, que es otro tema que hay que aprender hacer y que todavía estamos empezando”* (GFI6).

En cuarto lugar, y en concordancia con lo antes expuesto, **se valora positivamente que los procesos de innovación curricular esta vez hayan incluido a un número más amplio de docentes y profesionales**, en síntesis de más actores educativos *“para mí ha sido bien desarrollado pensando en que me toco participar en el proceso dentro de mi unidad académica y con ello digamos en ese ejercicio de participación se observa la participación además de otras personas, distintos actores, distintos puntos de vista por lo tanto digamos el resultado es de alguna manera una conformidad de varios respecto de un punto particular dentro de este proceso de cambio así que bien valorado”* (E4I1). Se agrega además que la inclusión de estos actores ha conllevado una mejor disposición ante los cambios, *“Yo creo que el proceso se ha llevado a cabo de manera adecuada, pero básicamente creo que el interés de los profesores, de las personas en particular generan una acción positiva con respecto a él”* (E8I1).

Finalmente, todos estos procesos de trabajo en torno a **la innovación curricular, han permitido ordenar aquellos aspectos que se estaban realizando**, lo que nuevamente es percibido como una consecuencia positiva de todo este proceso, *“para nosotros fue súper importante, las carreras al menos de Química la que estoy yo relacionada, porque nosotros nos ordenó, nos ordenó la casa, nos hizo ver hasta donde nosotros tenemos las asignaturas, por ejemplo, coordinarnos con la siguiente asignatura, por ejemplo, cómo está le aporta a la otra, eso nosotros lo vimos ahora en la innovación curricular y antes lo conversábamos,*

lo mirábamos, lo pensábamos, hablábamos de las comunidades universitarias, de las líneas de nosotros de trabajo, pero nunca nos llevamos a la malla hasta que tuvimos que innovar y tuvimos que sentarnos hacer el currículum, sentarnos hacer las fichas y ponernos de acuerdo con el profesor que hacía la uno, que hacía la dos y el que hacía el tres como tributábamos los tres y eso nos llevó la innovación curricular a pensar, sentarnos y hacer esto, en todas más o menos ocurrió lo mismo” (GFI21).

13.4. a.3.1. Innovación. Valoración positiva – Compromiso

Aun cuando ya se mencionaron varios aspectos relacionados con una valoración positiva de la innovación, dos aspectos fueron percibidos como crucialmente importantes en relación con las condicionantes que favorecerían la innovación: el compromiso y la proclividad al cambio.

En relación con el compromiso, se describe como uno de los componentes más importantes a la hora de innovar, *“el compromiso de cada uno de ellos sí, sí se dio, porque rápidamente cuando tomaron la decisión de participar, rápidamente se alinearon y participaron, y lo hicieron bien” (E1I5).*

Se señala que el **compromiso con los procesos de innovación puede llegar a ser incluso más importante que la preparación** que se tenga, *“sí, sí, yo creo que todos estamos preparados, todos los académicos que somos parte de la Universidad. Todos estamos preparados, pero el compromiso que pone cada uno, ahí está la diferencia. Porque al principio todos estaban preparados, pero no había compromiso y ahora la preparación es la misma, pero existe más compromiso” (E1I4).*

Incluso, el **compromiso es percibido como más importante que el tiempo**. Esto es, se percibe que los procesos pueden ser lentos, pero si logran el compromiso de la mayoría, es posible pensar que tendrán éxito en el futuro, *“y el grupo comprometido completamente, entonces por eso digo que, desde un principio lento, pero a través del tiempo se han ido involucrando todos, desde las autoridades hasta los colegas del departamento” (E1I2).*

13.4. a.3.1. Innovación. Valoración positiva – Proclividad al cambio

Un segundo aspecto relevado en las entrevistas, es **la proclividad al cambio que tienen ciertas personas**. Esta facilidad para abordar desafíos nuevos es conceptualizada como una característica de personalidad, y en esta línea, estas personas se mostrarían más flexibles y abiertos a realizar estrategias innovadoras. Por el contrario, existiría también un grupo renuente a los cambios, quienes han explicitado que no participarán en este tipo de procesos, *“gente abierta al cambio, que está muy abierta, que es fácil trabajar con ellos y concordar y ver cosas, y gente que está muy renuente al cambio, que no les interesa cambiar y lo han declarado en reuniones que hemos tenido y han dicho que ellos no están dispuestos a cambiar nada, o sea tenemos los dos grandes grupos que todavía coexisten mucho en la Universidad”* (E119), *“pero en general todos aquellos, el cambio es nuestra forma de vida y lo que más observamos nosotros es el cambio y también la posibilidad de producir cambios generar cambios y eso va muy de la mano con el cambio que a su vez tienen las personas que van ingresando a través de los años a la Universidad, porque son diferentes personas con quizá hasta nuevas formas de pensar o ver la vida”* (E413).

13.4. a.4. Innovación. Edad

Uno de los aspectos señalados como bisagra entre la valoración positiva y negativa, o entre la apertura o renuencia al cambio, corresponde a la edad. Si bien, no es considerada como un factor relevante en sí mismo, se explicitó que es posible que personas de mayor edad, tengan menos disposición a los cambios, *“y después el otro factor que yo creo que influye bastante es la edad promedio de los académicos. Hay muchos académicos en edad que en varias áreas están sólo esperando jubilar”* (E319).

Entre quienes sostienen la edad como un argumento, señalan que en la Universidad **el grupo más joven y el de mayor edad, exhibe una mayor predisposición ante los cambios. El grupo de más edad mostraría menos motivación a ella**, *“baja la motivación, yo creo que hay ciertos grupos de profesores, quizá los más nuevos, y me incluyo ahí dentro de este grupo, de los que estamos preocupados de innovar, de mejorar, de adquirir más*

conocimientos. Y los antiguos que quizá ya vienen como de vuelta y no participan en los cursos, no se interesan, no se motivan y eso se evidencia claramente cuando uno va hacer los cursos somos los mismos, somos las mismas caras que estamos” (E6I7). Se explicita así que a mayor edad se torna más difícil moverse de la posición en la que el académico se encuentra, pues le dedica menos esfuerzo y tiempo, “porque es difícil de que la persona salga de su estado de confort, porque es más fácil hacer lo que lo ha hecho toda su vida a intentar hacer cosas nuevas que requieren dedicación, requiere creatividad, requiere al inicio por lo menos un esfuerzo un poquito mayor a pesar de que es más entretenido, pero hay gente mucha de que está ya casi esperando jubilar entonces es más fácil seguir haciendo lo mismo y que pase el tiempo” (E3I22).

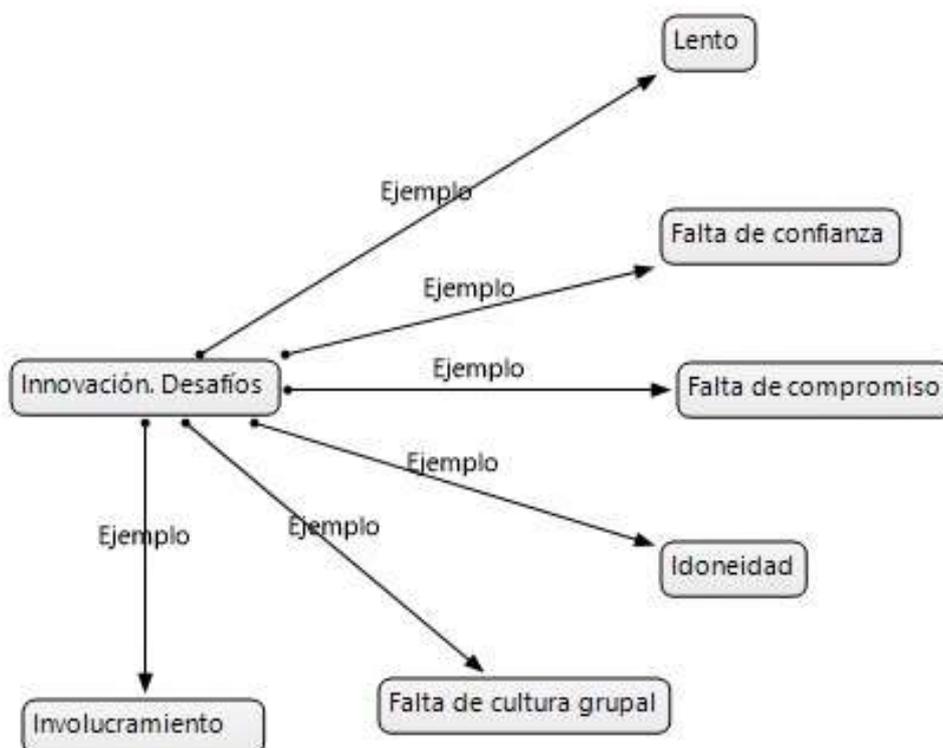
En términos globales, **la edad de los académicos de la Universidad es alto, por tanto, se asocia a que éste sería un problema a la hora de desarrollar e implementar estrategias de innovación**, aun cuando esto parece ser sólo una hipótesis de uno de los participantes, *“yo a lo mejor voy hacer un juicio muy aventurado, pero me voy aventurar, yo creo que es la edad, sí, el promedio del académico de la Universidad es muy alto, el promedio de edad, es muy alto, entonces hay gente ya muy mayor que no tiene interés de cambiar, es poca gente joven yo creo que puede ser por ahí, yo me aventuro a suponer que es eso” (E1I10).*

No obstante, también se releva **que la apertura o disposición al cambio, no necesariamente tiene que ver con la edad, sino con un rasgo de personalidad inherente al sujeto** y que no variaría según la edad de cada uno de ellos. Esto significa que **es posible encontrar a personas muy jóvenes poco proclives a los cambios y, por el contrario, a personas mayores abiertas a la innovación**, *“yo creo que cuesta mucho. Si la gente no es inquieta mentalmente, si los profesores de la Universidad no se dan cuenta que estamos viviendo un mundo totalmente diferente. Yo tengo varios años, digamos 50 años de profesión, entonces yo he visto el cambio, como por ejemplo en la generación de mis abuelos casi no hubo innovación durante su tiempo de vida, en la generación de mis padres hubo algunas innovaciones durante su tiempo de vida, llegó la televisión, llegó la reforma, pero hoy día en el ciclo de vida de una persona ve cien, doscientas innovaciones, es impresionante como se está generando conocimiento hoy día” (E5I7).*

13.4.b. Innovación. Desafíos

Finalmente, se sintetizan parte de los desafíos que existen en términos contextuales en la Universidad en torno a la innovación curricular. Los participantes en las entrevistas y grupos focales señalan al menos seis áreas en las que es necesario trabajar a fin de consolidar los cambios. Estas áreas son: lentitud del proceso, falta de confianza, falta de compromiso, idoneidad en torno a las tareas, falta de cultura grupal e involucramiento (diagrama 7).

Diagrama 7. Desafíos de la Innovación curricular



En términos globales, uno de los principales desafíos que se enfrentan al momento de innovar tienen relación con las características de los estudiantes. **El proceso de innovación se sustenta en la idea de alumnos motivados y dispuestos a aprender. Desafortunadamente esa concepción no parece estar presente en las aulas universitarias,** *“Difícilísimo, porque mira tiene que haber un cambio en los alumnos, no es que tengan que venir mejor preparados, tienen que venir más dispuestos a aprender, lo que*

tenemos que enseñarles a los estudiantes en Enseñanza Básica y Media es ese ánimo, ese estado mental de apertura de querer aprender que desgraciadamente todavía nos queda mucho de que la gente quiere venir a buscar un cartón, por lo tanto ellos buscan la nota y no el aprendizaje y eso entorpece mucho la innovación, porque la innovación parte de que el estudiante es el centro del proceso. Entonces si tu innovación es diseñar actividades para que los alumnos sean los protagonistas, fracasan muchas veces porque faltan a clases muchas veces, llegan tarde, vienen con lata, les falta la disposición para aprender, entonces lo vienen a lograr los últimos años de la carrera, pero ya han perdido tres años de la carrera y es una pena muy grande” (E5I14).

En esta misma línea, y también en relación con los alumnos, se señala **la importancia que la retroalimentación de los alumnos tiene sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje**, particularmente en aquellos vinculados a la innovación, *“vuelvo a lo mismo, el hecho de volver a estudiar hace que uno vuelva a esto de la reflexión, recuerdo que fue uno de los contenidos que más se repetía en el diplomado el reflexionar cómo estábamos haciendo las cosas y si resultan o no y el conversar con los estudiantes. Tal vez el mayor error de las asignaturas como se dictaron antes fue esto de no tener retroalimentación de parte de los estudiantes y ahora yo trato que sea todo lo contrario, siempre al final tener un proceso de evaluación, de coevaluación, de autoevaluación, de reflexión” (E9I8).*

13.4. b.1. Innovación. Desafíos – Lento

Uno de los componentes descritos como desafiantes a la hora del diseño y ejecución de **la innovación curricular tiene que ver con el tiempo, particularmente con la lentitud que estos procesos tienen dada su complejidad**. Esta lentitud propia de los procesos innovadores podría hasta cierto punto desincentivar el trabajo, o el compromiso de los participantes, *“tal vez el proceso ha sido lento, no he visto, no se ha visto como un resultado inmediato de cómo las cosas puedan cambiar en el aula” (E9I1), “al principio fue muy lento o escaso podríamos decir, al principio faltaba como información, como compromiso desde todo ámbito, académico de todos lados” (E1I1).*

Esta lentitud se agrava por el hecho que los docentes perciben que tienen poco tiempo para dedicarle **a las tareas innovadoras, las que por cierto, no son completamente valoradas por los órganos directivos**, *“eso sería ideal conseguirlo, trabajar en equipo o hacer comunidades, pero no podemos, no lo logramos con la cantidad de carga docente, con la cantidad de administración, con la cantidad de investigación que hay que cumplir y cosas, no tenemos esas instancias”* (E1I28), *“No. La Universidad no valora esos tiempos, la Universidad lo único que le importa es que uno este parado cierto número de horas y con un cierto número de alumnos mínimo, a la Universidad poco le importa eso, la Universidad allí es donde falla”* (E4I29).

13.4. b.2. Innovación. Desafíos – Falta de confianza

Otro de los componentes señalados como parte del grupo de los desafíos en la innovación tiene que ver con la **falta de confianza entre los distintos actores responsables del diseño y ejecución de estos planes**. Se señala en este sentido la necesidad de comprometerse con un diseño que no sólo contemple la realidad inmediata de la Universidad, sino que se tenga en consideración los aspectos más macro (la ciudad, región y país) en los que ésta se inserta, *“yo creo que nadie esté pensando en el compromiso con la región ni con el país de la Universidad. No creo que nadie esté pensando en el rol que tienen las Universidades públicas en el desarrollo de la sociedad, la verdad que no le creo nada a nadie desde todo ese cuento que se dice y la práctica los hechos lo demuestran. La docencia está absolutamente coja en todos los sentidos, nosotros no tenemos ayudantes, no hay presupuestos para ayudantías, no hay una carrera académica, es decir la carrera académica de los muchachos parte en las ayudantías, por ejemplo. No hay presupuesto para nada, no hay programas de talentos, incluso los recursos académicos docentes mínimos son bastantes primarios digamos, el sistema que tenemos para la evaluación de las clases que se yo, han ido para abajo bastante peor de lo que había y se han ido relajando algunas exigencias docentes”* (E2I8).

13.4. b.3. Innovación. Desafíos – Falta de compromiso

Uno de los aspectos que se incluyen dentro de los desafíos en la innovación tiene que ver con la falta de compromiso respecto de las acciones que se debe ejecutar. Esta falta de compromiso puede estar relacionada a una falta de disposición de los académicos, y esto a su vez responder a una cultura de la no-innovación, o bien, a una desidia relacionada con una percepción negativa de los cambios, en otras palabras, a sentir que esos no son importantes.

La poca disposición estaría asociada tanto a una cultura inercial, como a una falta de reflexión respecto al quehacer académico, *”no los veo con mucha disposición al cambio, los veo más en esta cultura de lo inercial, por todas las razones que yo plantee en el caso de acá, en el caso personal en el caso que yo veo”* (E7I5), *“nos cuesta ponernos en el otro paradigma y decir a lo mejor lo podemos hacer de manera diferente, ¿por qué?, porque el contexto y los requerimientos del perfil de ingreso de los estudiantes han cambiado, nos cuesta decir bueno como lo vamos abordar de verdad no haciendo más de lo mismo. Y en ese sentido, el aspecto positivo ha sido justamente la configuración de instancias internas dentro de la Universidad que acompañan”* (GF14).

En segundo lugar, **se percibe la falta de compromiso a la poca importancia que algunos docentes le otorgan a estos cambios,** a que entiendan el propósito en el que se enmarcar y qué se espera conseguir, *“finalmente también pasa por la resistencia de algunas personas, entonces es como que la gente dice sigamos haciendo lo que estamos haciendo entonces tampoco el compromiso de grupo no se ve”* (GF124), *“Si yo creo que falto al inicio mayor involucramiento en los académicos, costó mucho al inicio de todos estos procesos que los académicos se dieran cuenta de que era una actividad muy importante para ellos propiamente tal y para cada una de las carreras. Yo diría que en este minuto estamos recién en el peldaño, ya subiendo el peldaño en el cual ellos ahora sí que valoran mucho todas estas actividades que se están haciendo”* (E3I3).

13.4. b.4. Innovación. Desafíos – Idoneidad

Los participantes creen tener en términos globales las competencias necesarias no sólo para enseñar a nivel universitario, sino que también para ejecutar labores ligadas a los procesos de innovación curricular. En particular, **se valora la formación que el académico pueda tener en pedagogía** *“el mío yo creo que sí, porque yo tengo formación de pedagogo, soy profesor, entonces tengo una experticia un poquito distinta al resto de los colegas que no tienen pedagogía, por ejemplo, no estudiaron pedagogía”* (E1116).

A pesar de esta idoneidad con los cargos, **los participantes señalan que indudablemente se requieren otras instancias que permitan mejorar la práctica educativa.** Estos elementos pueden dividirse en incluir nuevas instancias de reflexión educativa, y permitir que exista un equipo técnico de apoyo. En relación a las instancias de reflexión se señala que, *“para ser sincera yo diría que estoy en conocimiento, pero así preparada yo creo que no. Yo creo que serían necesarias más instancias de reflexión sobre lo que significa implementar estas innovaciones en el aula”* (E314).

Respecto al equipo técnico de apoyo, *“yo diría que tal vez en capacitación y en apoyo de que se podría llamar técnico, porque por ejemplo para realizar un buen silabo que a uno le va a permitir llevar una docencia más estructurada y planificada se necesita apoyo de alguien más especializado. Uno tiene la idea general tiene todo puede contar con algunos conocimientos más teóricos, pero falta plasmar que yo creo que es lo más difícil”* (E316).

13.4. b.5. Innovación. Desafíos – Falta de cultura grupal

La falta de cultura grupal en la Universidad es descrita como una de las grandes dificultades a la hora de desarrollar procesos de innovación. **La poca integración parece ser un elemento transversal a las distintas facultades presentes en la Universidad,** *“No hay cultura de trabajo en equipo en está ni en ninguna Universidad, no conozco una que realmente estén trabajando en equipo, hay algunos atisbos de hacer cosas en equipo”* (E5115). Se señala que los docentes universitarios, no perciben el hecho de reunirse como

parte normal de la docencia universitaria, sino que ocurre sólo cuando hay una presión externa, por ejemplo, ejecutar un proyecto de investigación. Todo esto afecta fuertemente los procesos de innovación curricular, *“entonces cuesta mucho generar estos procesos de evaluación, de autoevaluación, de comisiones que modernicen las cosas y además que todo esto significa también trabajo en equipo y en general en las personas de la Universidad no existe tampoco la cultura de mucho trabajo en equipo salvo en los casos que se llevan adelante proyectos de investigación o proyectos de extensión o cosas que tienen que ver más con el mundo académico, pero reunir a las personas para hacer trabajos de carácter de orden administrativo que tienen un carácter en la docencia o de gestión docente cuesta mucho, porque para muchos de ellos, la percepción de si eso realmente va generar un cambio”* (E7I2).

Los grupos en la Universidad se perciben muy disímiles unos de otros, con intereses que no siempre permiten el desarrollo de una cultura de trabajo en grupo. La idea de nosotros versus ellos, parece ser un aspecto común en la Universidad, *“la verdad es que son intereses distintos, ellos tienen otros intereses que se van por el lado de la investigación y nosotros vamos por el lado de la docencia, de la parte académica, de mejorar, de que los jóvenes estén motivados, de hacer no se actividades de extensión”* (E6I18). Este aspecto es calificado como uno de los principales desafíos a la hora de innovar, *“a veces necesitamos que todos funcionemos como cuerpo”* (E8I1).

Entre aquellos que **desarrollan una cultura grupal en sus departamentos, éste es percibido como altamente positivo**. *“Nosotros en el departamento somos muy cohesionados, pero es un hecho concreto, ahora nosotros particularmente por área conversamos bastante y nos vamos enriqueciendo al generar estos vínculos y estructuralmente en nuestras reuniones de departamento semanalmente estamos tocando temas que son importantes y transmitiendo. Y hay acción, ahora que yo estoy trabajando en otra unidad todo también se trae la información mucho más fresca, mucho más dirigida”* (E8I16).

13.4. b.6. Innovación. Desafíos – Involucramiento

Finalmente se señala que **una de las tareas más complicadas a la hora de desarrollar procesos de innovación curricular es involucrar a los participantes**, *“Si yo creo que faltó al inicio mayor involucramiento en los académicos, costó mucho al inicio de todos estos procesos que los académicos se dieran cuenta de que era una actividad muy importante”* (E3I3), *“implica también involucrarse en las competencias, involucrarse en los procesos, conocer lo que se está haciendo porque los alumnos también se dan cuenta, y además también tratar de involucrarse con el entorno”* (E6I27).

Esta falta de involucramiento estaría relacionada con la falta de información respecto de los procesos que se están ejecutando, *“yo lo atribuyo a dos cosas. A la falta información y solicitar más participación de los académicos ya que yo creo que cuando uno lo hace partícipe ahí se involucran y se comprometen”* (E3I9).

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años la innovación curricular en educación superior ha cobrado relevancia debido al surgimiento de nuevos requerimientos para la formación profesional, los cuales están estrechamente ligados a las nuevas exigencias y demandas del siglo XXI. Como ya fue expuesto al inicio del estudio, en Chile no se cuenta con muchas investigaciones sobre las actitudes del profesorado y la innovación curricular a nivel universitario. En consecuencia, el presente estudio permitió abordar las principales dimensiones que alberga tal proceso, y cómo estas se manifiestan en las actitudes del profesorado. En este sentido, el estudio desarrolló una serie de etapas, siendo relevante el rescate de los referentes teóricos, los modelos de análisis, y las técnicas e instrumentos más apropiados para conseguir la información del profesorado participante en la investigación.

El profesorado de la Universidad de Tarapacá actualmente está inmerso en el cambio curricular, en una dinámica vertiginosa y centrada en la búsqueda de respuestas eficientes que le permitan superar las problemáticas de la formación en los estudiantes. Es en este contexto universitario donde emergen una diversidad de factores, miradas y tensiones.

Aunque el tema de las actitudes ha sido abordado en innumerables investigaciones, siempre será necesario conocerlas, ya que ejercen gran influencia en el comportamiento social humano, y en esencia, son mediadoras entre las personas y el contexto al que pertenecen. “Las definiciones más modernas de actitud implican estructuras tanto de creencias como de sentimientos” (Hogg y Vaughan, 2008, p.150). De este modo la investigación proporciona una serie de hallazgos que ayudarán a comprender con más exactitud las actitudes del profesorado universitario de la Universidad de Tarapacá, en cuanto a cómo piensan y sienten sobre el proceso de innovación curricular, aportando a la discusión, reflexión y análisis del fenómeno en cuestión.

Las conclusiones que se presentan a continuación se relacionan con los objetivos específicos de la investigación:

En relación con el Objetivo 1: *Analizar la apreciación de los profesores respecto de la disposición al cambio que implica todo proceso de innovación curricular.*

- La actitud que manifiesta el profesorado con relación a la disposición ante la innovación curricular es positiva, corroborado en las altas valoraciones de las respuestas del cuestionario aplicado. Por lo tanto, en cuanto al componente cognitivo de la actitud, el profesorado manifiesta la creencia que la innovación curricular debe formar parte del modelo pedagógico institucional, de este modo la mejora será constante y permanente, y transferida al aula, siendo además relevante su participación en el proceso. Con relación al componente afectivo de la actitud, el profesorado siente que es positivo innovar y le agrada estar comprometido, capacitado, y trabajar en equipo para implementar la innovación.

En relación con el Objetivo 2: *Conocer el grado de valoración que tienen los profesores y directivos con relación a cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular.*

- La actitud que manifiesta el profesorado y directivos con relación a cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular en la institución es negativa. Esto se aprecia en las altas valoraciones presentes en los resultados del cuestionario. En este sentido el profesorado posee la creencia de que la institución no ha divulgado eficazmente el propósito o motivo del cambio y a consecuencia de esto, el profesorado piensa que está desinformado sobre cómo se está llevando a cabo la innovación curricular. Afirman que para las decisiones de índole curricular se les debe tomar en cuenta porque se consideran agentes de cambio. Este hallazgo también se confirma en las entrevistas y grupo focal donde se evidencia un escenario aún más heterogéneo de valoraciones positivas y negativas sobre el proceso de innovación curricular en la institución, en cuanto que es interesante observar que hay un consenso en los participantes acerca de la política universitaria, quienes valoran positivamente el cómo se ha ejecutado el proceso de innovación curricular, especialmente la gestión del diseño curricular con el apoyo de profesionales externos, los aportes de los convenios de desempeño, la inyección de recursos por parte de las autoridades, la mayor participación del profesorado en los equipos de trabajo curricular y los programas de perfeccionamiento docente. En este sentido se valora

que está emergiendo un nuevo paradigma del cambio en la cultura universitaria. Pese a ello, la institución no ha logrado gestionar y promover las condiciones para el cambio en la organización, debilidades que se presentan en la falta de claridad que tiene el profesorado en cuanto al propósito general que motiva el cambio; más bien depende de la naturaleza de los colectivos en cómo se asuma e interprete el cambio. Esto se aprecia en la lentitud de su avance, en la falta de confianza en cómo se está gestando el diseño, el que más bien responde a una política internacional y nacional sin considerar los elementos más identitarios para la formación, provocando así un bajo compromiso e implicación.

El contexto institucional presenta una serie de variables, que a consideración de los actores son claves para el proceso de innovación: la falta de cultura grupal, de espacios y tiempo para reflexionar sobre la docencia, la edad del profesorado, la investigación versus docencia, la falta de incentivos para quienes desarrollan una docencia de calidad, el exceso de burocracia y las necesidades del estudiantado. En este contexto, estas variables surgen como problemáticas que podrían frenar el cambio, donde se releva la gestión organizacional de la institución, que no ha conseguido resolver ni instaurar una cultura y política de innovación. Es por esto que coexisten escenarios con una diversidad de valoraciones positivas y negativas que no se encuentran ni dialogan entre sí, porque pareciera que la institución está llevando a cabo un proceso de cambio cargado de imprecisiones e incertidumbres. Una cultura organizativa que motiva y colabora con el cambio en todos los niveles de la organización, “debe estar arraigada en las personas que los llevan a cabo, analizando lo que piensan y perciben, porque los valores de los participantes en la innovación se consideran como una de las dimensiones claves de la misma” (Tomás, *et al.*2010, p.17). Este podría ser el camino para que el proceso de innovación curricular en la institución universitaria en estudio pueda continuar en el tiempo para mejorar y progresar en conformidad al nuevo contexto universitario del siglo XXI.

En relación con el Objetivo 3: *Indagar acerca de las ideas, conocimientos y creencias que los profesores poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está realizando en la Universidad de Tarapacá.*

- En cuanto a la definición de la innovación curricular, hay profesores y directivos que valora positivamente el nuevo proceso, y tiene certeza que es necesario una enseñanza más eficiente, colocando el énfasis en el desarrollo de las competencias y metodologías activas que permitirían impactar significativamente en los aprendizajes. En este sentido este grupo le otorga más valor al compromiso que al tiempo y la preparación que involucra el nuevo proceso, mostrándose más flexibles y abiertos para desarrollar estrategias innovadoras en el aula. Por lo tanto, se manifiesta una actitud positiva relacionada con la participación y trabajo en equipo, al igual que las actitudes abiertas a la reflexión, análisis e investigación que implican una actitud permanente de cambio.
- Otro grupo de profesores y directivos valora negativamente el proceso de innovación curricular, manifestando resistencias. Aseguran que la innovación no se consolidará, porque ha generado poca participación, por lo tanto, no asumirían las consecuencias del éxito o fracaso de la innovación. En consecuencia, se aprecia una actitud negativa frente al compromiso, involucramiento, y apertura; condiciones esenciales en un proceso de innovación, porque el desempeño profesional está ligado con el compromiso de mejora, por lo tanto, para que la innovación funcione y se cumpla eficazmente, se debe manifestar en los colectivos un “compromiso ideológico que se manifiesta con determinados valores y maneras de hacer las cosas” (Ruiz, 2013, p.30).
- Las dimensiones y elementos que surgen del presente estudio de las actitudes del profesorado ante la innovación curricular son similares con otras realidades. Por ejemplo, en el estudio de (López *et al*, 2015) se concluye que “el profesorado universitario no tiene demasiadas expectativas respecto del cambio iniciado, reconociendo necesidades de diversa índole”, en el caso de la institución en estudio, también se presentan dificultades en el profesorado en cuanto a la confusión que tienen del proceso. Estos hallazgos, nos hace reflexionar si en realidad el profesorado está culturalmente preparado para participar en forma activa para el proceso de cambio, puesto que se manifiesta como producto una limitada comprensión y conceptualización de los diversos temas y propósitos que contempla la innovación. En este sentido, la escasa participación e implicación del profesorado sería un factor

que obstaculizaría la innovación, porque el proyecto de innovación se ha generado desde las autoridades o de grupos selectos de profesores, alcanzando un nivel de apropiación menor. En este contexto, el cambio se desarrolla a un nivel intuitivo donde las decisiones solamente responderían a las demandas emergentes del contexto, siendo difícil lograr una concreción efectiva. Por lo tanto, los que ejercen el liderazgo comprenden el proceso desde su génesis, organizando y gestionando el cambio para una efectiva implementación de la innovación y su continuidad en el tiempo (Guzmán *et al*, 2015).

En relación con el Objetivo general de la Investigación: *Determinar las actitudes del profesorado, a través de las apreciaciones que estos poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está llevando a cabo en las carreras de pregrado de la Universidad de Tarapacá.*

Las conclusiones son las siguientes:

- De acuerdo con la dimensión disposición ante la innovación curricular establecida en el estudio, se concluye que las actitudes del profesorado en la Universidad de Tarapacá están dotadas de cogniciones y afectos positivos. Aun así, no solamente la disposición asegura el cambio en los protagonistas, verificándose en el estudio con las variables que emergen del contexto, provistas con una serie de problemáticas, necesidades, tensiones e incertidumbres. En este sentido las instituciones que desarrollan habilidades políticas y de gestión organizacional en torno a los procesos de cambios, generan las condiciones de espacio y tiempo al interior de los colectivos que les permite dialogar, reflexionar y comprender en profundidad el cambio que se desea realizar. De este modo se aminoran las resistencias, se asegura la permanencia de la innovación y la mejora continua de los procesos formativos.
- En cuanto a la dimensión “cambio en la institución, estructura y funcionamiento”, el profesorado presenta una actitud negativa en cómo la autoridad ha promovido y divulgado el cambio, en una dinámica particular que reduce la innovación a cuestiones técnicas, al cumplimiento de etapas, de trámite burocrático y diálogo superficial. Desde esta realidad, conviene señalar que un proceso de transformación

requiere de una cultura organizacional que gestione las directrices convergentes entre los que proponen la innovación curricular y los protagonistas del cambio; propuestas que serán construidas entre las diversas interrelaciones presentes en una organización, de manera que le otorgue un sentido y significado real para los actores, los que concentrarán sus capacidades en la comprensión de la nueva propuesta curricular y en la búsqueda de soluciones eficientes para la mejora, porque no hay duda que existe una estrecha relación entre la actitud del profesorado y la dimensión cultural-contextual de la institución, especialmente con los valores y ambiente organizativo particular en donde acontece el cambio.

- Con relación a la dimensión “el profesor como agente curricular de cambio”, el profesorado manifiesta una valoración positiva. Sin embargo, no basta con que tengan ganas de innovar, que reconozcan las características esenciales de un profesor innovador, que identifiquen los elementos que relacionan el aula con la innovación curricular, y que cumplan a cabalidad con lo prescrito e impuesto por el diseño. Más bien, es preciso responder a la siguiente interrogante: si la responsabilidad de la concreción de la innovación se encomienda al profesorado, no deberían ser ellos los creadores de un currículo situado, dialogado y concebido desde su naturaleza docente y contexto idiosincrático, de manera que asegure su involucramiento, empoderamiento, apertura y actualización disciplinar y profesional, en el diálogo permanente con las necesidades y demandas actuales de la formación.
- El profesorado en la Universidad de Tarapacá asume y manifiesta el fenómeno del cambio plasmado en una serie de factores personales, culturales, organizativos y políticos. Interpretar su naturaleza personal y profesional a través del diálogo y reflexión sobre las situaciones del contexto influirá profundamente en la implementación del cambio. A su vez, favorecerá en la apropiación de los nuevos criterios de calidad (2015) establecidos para las carreras universitarias en Chile, porque relevan el ámbito de la docencia.

Conclusiones del estudio metodológico

El énfasis en el estudio metodológico, no solamente se concentró en presentar la sistematización para el diseño del cuestionario y la obtención de la muestra objetivo, sino que además utilizar los criterios de validez y fiabilidad para garantizar su aplicabilidad. Por consiguiente, el cuestionario creado tenía que ser adecuado para determinar las actitudes del profesorado ante la innovación curricular, es decir que midiera las características que se procuraban medir con un nivel aceptable de precisión y relación coherente entre los componentes y variables del estudio. En este sentido, el diseño del cuestionario como las etapas de los análisis exploratorios y confirmatorios se desarrolló con el debido procedimiento y rigurosidad que lo amerita.

Por lo tanto, se concluye que:

- Por tratarse de un estudio exploratorio, descriptivo, y transversal el índice de homogeneidad se considera bueno.
- La aplicación del cuestionario a la muestra piloto proporcionó información sustancial para el análisis de la consistencia interna e índice de homogeneidad, siendo necesario eliminar seis ítems porque las valoraciones presentes en la matriz de componentes rotado no tenían diferencias significativas, ni valores discriminatorios y explicativos.
- Los análisis exploratorios (AFE) como las factoriales confirmatorias (AFC), evidenciaron que los tres factores que explicaban la varianza total explicada estaban íntimamente relacionados con las variables del estudio, las dimensiones e ítems determinados en la etapa de diseño del cuestionario.
- De este modo, la primera dimensión “disposición ante el cambio curricular” se relaciona con el primer factor denominado: disposición ante el cambio curricular. La segunda dimensión “el cambio en la institución, su estructura y funcionamiento” se relaciona con el tercer factor denominado: “la política institucional frente a la innovación curricular. Finalmente, la tercera dimensión: “el profesor como agente curricular” se relaciona con el segundo factor denominado: “la innovación y la mejora continua”. De este modo, los factores obtenidos dan cuenta de las condiciones que debe albergar todo proceso de cambio curricular.

- Finalmente, aunque resulte obvio, es imprescindible el aporte teórico y metodológico que permiten desarrollar un modelo sistemático, riguroso, preciso y de calidad que se requiere en todo proceso de investigación. En este sentido y particularmente el cuestionario final es producto de varias etapas sometidas al constructo particular del diseño, validez y consistencia interna.

PROSPECTIVA

Ciertamente la investigación se enfocó en las variables del estudio, sin embargo, surge la variable de contexto determinada por una serie de factores ligados con la política y gestión institucional. Por lo tanto, resulta conveniente abordarlos en profundidad en un próximo estudio. En este sentido, el cuestionario final de la investigación obtuvo una buena consistencia interna, por lo tanto, sería relevante incorporar otros indicadores que se relacionen con los factores antes mencionados para ser aplicado en Universidades Chilenas que están desarrollando procesos de cambio curricular, de manera que sea un aporte al conocimiento del fenómeno en estudio.

Si bien el presente estudio abordó la dimensión “como agente curricular de cambio”, en futuras investigaciones sería interesante extender la mirada al profesor universitario como parte de una subcultura que desarrolla una variedad de tareas. Para ello sería pertinente y conveniente realizar la investigación por medio de la observación de aula, estudio de casos o investigación etnográfica, porque permitirá conocer y comprender a cabalidad en el contexto mismo de su profesión como se está implementando el cambio curricular dilucidando las interrogantes que no han sido posible de responder en el estudio y que se relacionan por ejemplo con su accionar, su experiencia personal y social y configuraciones didácticas.

LIMITACIONES

Las principales limitaciones del estudio se detallan a continuación:

- El estudio de las actitudes es complejo por tratarse de procesos internos en las personas, que se manifiestan por medio de predisposiciones ante el objeto de actitud. En este sentido, aunque la presente investigación da cuenta de un estado del arte sobre las actitudes, hubiese sido conveniente en un tiempo más amplio y disponible haber observado longitudinalmente para tener una comprensión global y contextualizada del profesorado en cuanto a sus actitudes, y cómo estas se ha mantenido o cambiado en relación a la innovación curricular.
- Por otra parte, aunque el cuestionario reúne las condiciones para el estudio de las actitudes, se pudo haber manifestado en los participantes de la muestra la tendencia psicológica llamada deseabilidad social, que consiste en que el sujeto se atribuye a sí mismo cualidades de personalidad socialmente deseables y rechazar las que no lo son, lo que puede distorsionar en extremo con la finalidad de agradar a los demás y por ende invalidar la medición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A., et al. (2015). *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150722114530/LosDesafiosDeLaUnivPublica.pdf>
- Ajzen, I. (2001). *Nature and operations of attitudes*. Annual Reviews Psychology, 52 (1), pp. 27-58.
- Alaminos, A., y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión*. Alicante. Marfil, S.A.
- Albarracín, D., Johnson, B., Zanna, M. y Kumkale, G. (2005). Attitudes: Introduction and scope. *The handbook of attitudes*, pp. 3-19.
- Aleman, I. y J.L. López-Sáez (Coord.) (2009). Aspectos psicosociales de la educación intercultural. *Aulas Interculturales*. XIII Curso de Intercultura de SATE-STEs, 1(1), pp. 69-82. Campus de Melilla. Facultad de Educación y Humanidades.
- Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), pp. 285-292. Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/80179/663-3277-1-PB.pdf>
- Angulo, J. y Redon, S. (2017). *Métodos mixtos: convergencia metodológica y divergencia. Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires. Editores Miño y Dávila
- Armengol, C., y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos educativos*, (6-7), pp. 137-158.

- Armengol, C. *et al.* (2009) Confección de materiales y coordinación en el desarrollo y la aplicación de los programas del ámbito de organización de la titulación de Pedagogía. En M, Martínez y E, Añaños, *Experiencias docentes innovadoras de la UAB en Ciencias Sociales y en Ciencias Humanas*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), pp. 23-29.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Ballantyne, R., Bain, J. D., y Packer, J. (1999). *Researching university teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections*. *Studies in Higher Education*, 24(1), pp. 237-257. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079912331379918>
- Banaji, M, y Heiphetz, L. (2010). *Attitudes*. *Handbook of Social Psychology*, 1(5).
- Baron, R., y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. España. Pearson.
- Bartlett, M. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), pp. 77-85.
- Benedito, V. (1983). La docencia en la universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (24), pp. 143-161.
- Bernabeu, M., y Tomàs, M. (2014). Innovación curricular con el aprendizaje basado en problemas en estudios universitarios: estudio de caso. *Revista Docencia e Investigación*, 23(1), pp. 7-21.
- Betrián, E. y Jové, G. (2013). La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa. *Estudios sobre educación*. 24(1), pp. 61-82. Recuperado de:

<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/2024/1889>

Blanco, N. (1999). Dilemas del presente, retos para el futuro. En A, Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Barcelona. Editorial Morata.

Briñol, P., Falces y C., Becerra, A. (2010). *Psicología Social: Actitudes*. Madrid. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Brunner, J. y Bernasconi, A. (Ed) (2015). La educación superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis. *Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte*. Chile. Ediciones Universidad Católica.

Caldera, J., Zamora, M., Pérez, I. y Reynoso, O. (2014). Actitudes de los profesores universitarios ante la evaluación docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29(1) pp. 41-46. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Caldera.pdf

Cantón, I. (2006). Reseña sobre libro de Hannan, A., y Silver, H. La innovación en la enseñanza superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. *Revista española de Pedagogía*, 64(233), pp. 179-181. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23765989>

Carballo, R. (2002). *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*. Madrid. Editorial Complutense.

Cárdenas, J. (2015). La armonización en el Espacio Europeo de Educación Superior: El estado de la cuestión. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3(1), pp. 264-282.

- Cárdenas, M. y Barrientos, J. (2008). Actitudes explícitas e implícitas hacia los hombres homosexuales en una muestra de estudiantes universitarios en Chile. *Psyche* 17(2), pp. 17-25.
- Carifio, J y Rocco, P. (2007). Ten common misunderstanding, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert scales and Likert response formats and their antidotes. *Journal of Social Sciences*. 3(1).
- Castro, D. (2013). *El profesorado universitario*. Santiago. Andros Impresores.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Cebrián, M. (2008). “*Los procesos de innovación didáctica en el marco del EEES*”. Madrid. Colección Scholaris.
- Christensen, T. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy?. *Higher Education*, 62(4), pp. 503-517.
- Cisneros Puebla, C. A. (2003). Computer-assisted qualitative analysis. *Sociologías*, (9), pp. 288-313.
- Cisternas, T. (2017). *Investigación cualitativa en educación: Desafíos y principios para investigar con teoría fundamentada*. Buenos Aires. Editores Miño y Dávila.
- Claxton, G. y Atkinson, T. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona. Octaedro.
- Collazo, M. (2016). El cambio curricular, una oportunidad para repensar (nos). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), pp. 36-43.

- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2010). *Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno. Proyecto Mecesus UCN*. Santiago. CRUCH.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2012). *Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores. Prácticas Internacionales*. Santiago. CRUCH.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2013). *Manual sistema de créditos transferibles*. Santiago. CRUCH.
- Constantela, J. y Martínez, P. (2005). Actitudes de los profesores de la educación municipalizada hacia la evaluación docente. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(2), pp. 137-157.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- D'Adamo, O, y García, V. (2002). *Psicología Social: Actitudes y conducta*. Brasil: Pearson Educación.
- De Castro, R. (2001). *Naturaleza y funciones de las actitudes ambientales*. Estudios de psicología, 22(1), pp. 11-22.
- De Sotelsek. y Méndez, J. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación*, (337), pp. 51-70.
- Del Rincón. D., Arnal,J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Editorial Dykinson.

Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), pp.37-57. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200728722010000100004&script=sci_arttext

Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), pp. 23-40. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200728722012000200002

Dotación académica Universidad de Tarapacá (2016). Recuperado de: <http://www.uta.cl/dotacion-academica/web/2012-09-06/035712.html>

Eggen, P. y Kauchak, D. (2010). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), pp. 27-36.

Espinosa, A., y Paredes, B. (2012). *La resistencia al cambio: un estudio de caso*. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/13529>

Espinoza, O. y González, L. E. (2016). El impacto del acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile. *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(1), pp. 89-117.

Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educación*, 51(1), pp. 149-165.

- Fàbregues, S. y Paré, M.H. (2016). El grupo de discusión., *Técnicas de la investigación social y educativa*. Madrid: EUOC.
- Feixas, M. (2006). Los cambios en la docencia universitaria. En M. Tomàs, *Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural*. España. UAB.
- Fernández, T. (2014). *Factores relacionados con la actitud hacia el trabajo de los profesores universitarios: implicaciones en su rol como docentes*. (Tesis doctoral). Recuperado de: http://www.suagm.edu/umet/pdf/biblioteca_tesisedudoc_fernandezmirandat2014.pdf
- Flández, C. (2015). Conocimiento profesional docente universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. *Pensamiento Educativo*, 52(1), pp. 146-158.
- Hay, D., Duveen, G., Fraser, C. y Burchell, B. (2001). *Introducing social psychology*. Cambridge. Polity Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona. Octaedro.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education policy analysis archives*, 23(15), pp. 1-22.
- Gairín, J. (2006). La cultura Institucional y la Universidad. En M. Tomàs, *Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural*. España. UAB.
- Gairín, J. (2008). *Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos*. V Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos. Bilbao. España.

- Gairín, J. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Revista Educar*. 47(1), pp. 31-50.
- Gairín, J., y Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, pp. 187-206.
- Gairín, J., Armengol, C. y Muñoz, J. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 14(1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART11.pdf>
- Gairín, J., Feixas, M., Muñoz, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2009) La transición secundaria –universidad. La acogida a los estudiantes de primer curso. En M, Martínez y E, Añaños, *Experiencias docentes innovadoras de la UAB en Ciencias Sociales y en Ciencias Humanas*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- García Quintanilla, M., Alejandro, S., Verónica, R., Gutiérrez, A. E., y Ruiz Martínez, Y. (2015). La teoría del cambio y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento. *Ciencia UANL*, 72(18), pp. 47-53.
- García, A., Álamo, R. y Hernández, F. (2011). Antecedentes de la resistencia al cambio: factores individuales y contextuales. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 14(4), pp. 231-246.
- García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70630580001.pdf>
- García, M. (2015). Las relaciones entre Latinoamérica y la unión europea a través de los espacios de educación superior: espacio iberoamericano del conocimiento, espacio común de educación superior américa latina-unión europea y espacio europeo de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el*

Desarrollo Docente, 2(4), pp. 82-104. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150312006.pdf>

García-Ruiz, M., y Sánchez Hernández, B. (2006). Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria. *Perfiles educativos*, 28(114), pp. 61-89.

Gil, H., Roca, E. y Pàmies, J. (2016). *Formas de adopción generadas en los profesores ante la práctica educativa de un currículum innovador*. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de:
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/399900/hcgf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Giménez Espert, M. D (2016). *Actitudes hacia la comunicación, inteligencia emocional y empatía en enfermería*. Tesis doctoral. Valencia. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/54130>

Gómez de Guerrero, M., Arías, M., y Lanzarote, M. (2005). La acción tutorial y orientadora en el Espacio Europeo Educación Superior: La tutoría curricular en la Facultad de psicología. En P, Colás., y J, Pons, *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Madrid. Ediciones Aljibe.

González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En Bernasconi, A. (Ed.), *La educación superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis*. Santiago. Ediciones Universidad Católica.

González, J. (2014). *Hacia una universidad más humana*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

- González, M. T. (1986). El papel del profesor en los procesos de cambio educativo. *Revista interuniversitaria de didáctica*, (4), pp. 9-30. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20307&dsID=papel_profesor.pdf
- Gonzalo, V., Pumares, L., y Sánchez, P. (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid. Editorial Catarata.
- Greenwald, A. y Banaji, M. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological review*, 102(1), p.4.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas, *Psykhé*, 14(1), pp. 31-45.
- Guil, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli*, 5, pp. 81-95.
- Guelmes, E y Nieto. L. (2015) Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Universidad y Sociedad*, 7(1). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004
- Guzmán, M., Maureira, Ó., Sánchez, A. y Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), pp.60-73. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300004&lng=es&tlng=es.
- Guzmán, M., Maureira, O., Sánchez, A. y González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior. *Perfiles educativos*, 37(149), pp. 60-73.

- Hannan, A., y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, (6). Madrid. Editorial Narcea.
- Hargreaves, A. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizada por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 339(1), pp.43-58.
- Harvey, L., Y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-34.
- Havelock, R. G., y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO. Recuperado de: www.redinnovemos.org/content/view/822/61/lang,en
- Hellriegel, D. y Slocum, J., Jr. (2004). *Comportamiento organizacional*. México. Cengage learning.
- Hernández, L. (2003). Fullan: los nuevos significados del cambio en la educación. *Revista Electrónica Iberoamericana* ,1(2), pp. 1-2.
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: Interamericana Editores.
- Hogg, M. y Vaughan, G. (2008). *Social psychology*. New Jersey. Prentice Hall.
- Hoy, E. T., Astudillo, E. P., y Araya, F. G. (2015). La Situación de la Docencia Superior y la Irrupción de la Educación en Red. *Revista Imago*, (7), pp. 24-41.
- Huntington, S. P. (1998). El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial. *Cuadernos de estrategia*, (99), pp. 239-248.

- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J, Martínez., *et al. Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas.* España. Editorial Grao
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2013). *Compendio de resultados 2013.* Instituto Nacional de Estadísticas.
- Jackson, N. J. (2001). Complexity and messiness of change. *LTSN working paper at.* Recuperado de <http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/for-SCs/brokerage.asp>.
- Jiménez, M. (2011). *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena.* Foro de Educación Superior. Chile. Aequalis.
- Juan, S. y Roussos, A. (2010). *El focus groups como técnica de investigación cualitativa.* Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. Recuperado de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf
- Kaiser, H. F. (1970). A secondgeneration little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), pp. 401-415. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaufman, N. J. y Scott, C. (2016). Innovation in Higher Education: Lessons Learned from Creating a Faculty Fellowship Program. *The Journal of Law, Medicine & Ethics*, 44(1), pp. 97-106.
- Kennedy, D. (2007). *Manual de resultados de aprendizaje.* Irlanda. University College Cork. Recuperado de: <http://www2.udla.edu.ec/archivos/MANUAL%20para%20REDACTAR%20Y%20UTILIZAR%20RESULTADOS%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>
- Kerlinger, F (1979). Metodología de la Investigación. México: Editorial McGraw Interamericana.

- Küster, I. (2012). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. *Revista Estudios sobre educación*, 23, pp. 157-182.
- Laca, F. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), pp. 117-126.
- Lefcovich, M. (2006). Superando la resistencia al cambio. Recuperado de: http://www.degerencia.com/articulo/superando_la_resistencia_al_cambio
- Lemaitre, M. y Zenteno, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) Santiago. Ril.
- López M., Restrepo, L. y López, G. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia et Technica*, 18(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/849/84927487022.pdf>
- López, M. C., Pérez-García, P. y Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), pp. 179-194.
- Magaña, L. (2012). Estilos de aprendizaje-enseñanza de docentes de educación superior, frente a los retos de la innovación curricular. En *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*, Santander.
- Manassero, M., Vásquez, A. y Acevedo, J. (2004). Evaluación de las actitudes del profesorado respecto a los temas CTS: nuevos avances metodológicos. *Enseñanza de las ciencias*, 22(2), pp. 299–312. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21980/21814>
- Mann, L. (1977) *Elementos de psicología social*. México. Editorial Limusa.

- Mañú, J. y Gayanola, I. (2011). *Docentes competentes por una educación de calidad*. Madrid. Ediciones Narcea.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcos, C. (22-01-15). [DOC]. *Teorías de psicología social*. Recuperado de <https://eduso.files.wordpress.com/2008/06/tema1.doc>
- Margalef García de Sotelsek, L., et al. (2007). Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: Una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. 30(1), pp. 123-142.
- Margalef, L y Canabal, C. (2010). *Innovar en la enseñanza universitaria*. Madrid: biblioteca Nueva.
- Maroco, J., y Garcia-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), pp. 65-90.
- Marsellés, M. (2003). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias* (tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8296/Tmva2de4.pdf;jsessionid=B2C0344FCF138B25FB2476DEBDA0E7AF?sequence=2>
- Martínez, J., et al (2012). *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Madrid. Editorial Grao.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*. 230, pp. 17-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1142807>.

- Meléndez, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva psicológica. *Omnia*, 9(2).
- Meléndez, L. y Canquiz, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad-empresa. *Revista de Pedagogía*, 24(71), pp.1-9.
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S, Fàbregues. , J, Meneses., D, Rodríguez-Gómez., M.H, Paré, *Técnicas de la investigación social y educativa*. Barcelona. EUOC.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de educación*. 352(1), pp. 583-597. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2010/167522/reveduMECD_a2010m5-8v352p583.pdf
- Monereo, C., y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Montero, I. y Leon, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista: International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), pp. 503-508.
- Morales, J. (1999). *Psicología Social: Actitudes*. Madrid. Editorial: McGraw-Hill
- Morales, J., et al. (1999). *Psicología Social*. Madrid. McGraw-Hill / Interamericana.
- Murillo, F. J. (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes. Facultad de Formación de Profesorado y Educación*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/.../Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Myers, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid. McGraw-Hill / Interamericana.

Nunnally, J. (2009). *Teoría Psicométrica*. México. Trillas

OCDE. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Banco Mundial.

OCDE. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Banco Mundial.

Olaskoaga, J., Marum, E., Rosario, V. y Pérez, D. (2013). *Universidades en Movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. México. Anuies.

Oliva, J. (2011). Dificultades para la implicación del profesorado de educación secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (I): el problema de la inmersión. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 8(1), pp.41-53. Recuperado de: <http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2692/2341>

Organización de las Naciones Unidas para La Educación, Las Ciencias y la cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Sede UNESCO

Oskamp, S. y Schultz, P. (2005) *Attitudes and opinions*. London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.

Painter, S. y Clark, C. M. (2015). Leading change: faculty development through structured collaboration. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, pp. 187-199.

Parales, C. y Vizcaíno, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de psicología*. 39(2), pp. 351-361.

- Pérez, E. R., y Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
- Perfeccionamiento Docente Universidad de Tarapacá (2016). Recuperado de: <http://www.uta.cl/perfeccionamiento/web/2012-09-06/013446.html>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* 1(1) Barcelona. Graó.
- Petty. E. y Cacioppo. T. (1996). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Boulder-Colorado. Westview Press.
- Pey, R. (2011). *Innovación curricular las universidades del Consejo de Rectores 2000 – 2010*. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Piderit, K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of management review*, 25(4), pp. 783-794.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la Docencia Universitaria*. México. Pearson.
- Pineda, J. y García, F. (2016). Conflicto y convivencia: profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), pp. 1073-1091.
- Pintor, S., y Clark, CM. (2015). Liderar el cambio: la formación del profesorado a través de una colaboración estructurada. *Revista Internacional de Estudios de Doctorado*. 10, pp. 187-199.
- Pons Diez, X. (2008). Aproximación histórica, ideológica y temática a la Psicología Social. Valencia: Universidad de Valencia.

Portal de la Universidad Autónoma de Barcelona (2017) Recuperado de:
<http://www.uab.cat/web/unidad-de-formacion-e-innovacion-docente/experiencias-docentes/acceso-a-las-experiencias-1206597475635.html>

Puiggrós, A., *et al* (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), pp. 1095-1145.

Quintanilla, M. (2010). Semanarios reflexivos en Química. En L. Margalef. y C. Canabal. *Innovar en la enseñanza universitaria*. Barcelona. biblioteca Nueva.

Rangel Torrijo, H. (2015). Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 37(147), pp. 228-234.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México. Pearson Education.

Rodríguez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid. La Muralla.

Rodríguez, J. (2001). Los profesores en contextos de innovación e investigación. *Revista Iberoamericana de educación*, 25(1) pp. 103-146. Recuperado de:
http://uruguay.ifsociety.org/voxmagister/pdf/recursos/rie25a05_JoseGregorio_Rodriguez_y_Elsa_Castaneda_Bernal_Los_profesores_en_contextos_de_investigacion_e_innovacion.pdf

Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S, Fàbregues. J, Meneses. D, Rodríguez-Gómez., M.H, Paré, *Técnicas de la investigación social y educativa*. Madrid. EUOC

Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

- Rojas, P. (2016). *Determinación del perfil de competencias del docente universitario, desde la mirada del académico, en el marco de un modelo orientado al desarrollo de competencias de los estudiantes en la Universidad Santo Tomas (Chile)*. Tesis doctoral. Publicaciones y Divulgación Científica. Málaga. Universidad de Málaga.
- Romero, R., Zermeño, M. y Chávez, M. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: Aportes y beneficios. *Innovaciones educativas*, 17(22), pp. 41-51.
- Rosal, R. y Boltes, K. (2010). Introducción de técnicas de aprendizaje activo y mixto en la enseñanza de la Ingeniería Química. En L, Margalef. y C, Canabal. *Innovar en la enseñanza universitaria*. Madrid. biblioteca Nueva.
- Royo, J., Allueva, A., Agustín, M., y Cruz, F. (2011). *Experiencias de innovación e investigación educativa en el nuevo contexto universitario*. España: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 17-42.
- Ruiz, J. (2013). *Cómo mejorar la institución educativa*. Colombia. Editorial Magisterio.
- Sánchez, M., y García-Valcárcel, A. (2002). formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 20(1) pp. 153-171. <http://revistas.um.es/rie/article/view/97551>
- Sánchez, S. y Mesa, M. (1998): *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Silver, H., y Hannan, A. (1997). "Innovation": questions of boundary. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000674.htm>

- Souza, S. y Marcos, F. (2015). *Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de la clase*. Recuperado de: http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE_D2.pdf
- Stes, A. y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: aspectos metodológicos y propuestos para futuras investigaciones. *Revista Educar*, 51(1), pp. 13-36.
- Subirats, M. (2008). Pensando el cambio coeducativo: un arco perfecto para una bella construcción. En, X, Bonal, *La actitud del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*. Barcelona. Graó.
- Tarriño, A. y Lloret, T. (2011). Ejemplos internacionales de innovación en FP. *Estudios sobre educación*, 21(1), pp. 101-117.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, 19(1), pp. 19-32.
- Tejedor, F., García, A., y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Revista Científica de Educomunicación*, 17(33), pp. 115-124.
- Tierno, J., Iranzo, P. y Barrios, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de educación*, 36(1), pp. 223-251.
- Tomàs, M. (2003). Gestión de Cambio en la Universidad. *Acción Pedagógica*. 12(2), pp. 68-78.
- Tomàs, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D. y Fuentes, M. (2010). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona. Editorial Octaedro.

- Tomàs, M., Castro, D. y Feixas, M. (2010). Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad. *Propuesta de un modelo*, 61(1), pp.141-153.
- Tomàs, M., Castro, D., y Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *IO*(1), pp. 343-367.
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004) *Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. Psicología social, cultura y educación*. New Jersey. Pearson Prentice Hall.
- Universidad de Tarapacá. (2016). *Anuario Universidad de Tarapacá*. Recuperado de: <http://www.uta.cl/adjunto/anuario2015.pdf>
- Valero, C., Cabellos, M., y Flys, C. (2010). La experiencia de la implantación del sistema ECTS en Filología Inglesa vista por el profesorado en el inicio del nuevo Grado en Estudios Ingleses. En L,Margalef & C, Canabal. *Innovar en la enseñanza universitaria*. Madrid. biblioteca Nueva.
- Vicerrectoría Académica Universidad de Tarapacá (2011). *Modelo Educativo Universidad de Tarapacá*. Arica. Universidad de Tarapacá.
- Virla, M. Q. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), pp. 248-252.
- Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (38), pp. 47-66. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=156&Itemid=8
- Zabalza, M. (2008). *Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior*. Porto Alegre. Edipucrs.

Zabalza, M. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Buenos Aires. Editorial Homo Sapiens.

Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesor universitario*. Madrid. Editorial Narcea.

Zajonc, E..(1984). Feeling and Thinking. *American Psychologist*. 33(2) pp. 151-175.

Zhu, C., y Engels, N. (2014). Organizational culture and instructional innovations in higher education Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), pp. 136-158. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Chang_Zhu2/publication/264974461_Organizational_culture_and_instructional_innovations_in_higher_education_Perceptions_and_reactions_of_teachers_and_students/links/53f8f8580cf2c9c3309e251d.pdf

CAPÍTULO 14. ANEXOS

CAPÍTULO 14.

ANEXOS

MATRIZ DE EQUIVALENCIA

OBJETIVO GENERAL		OBJETIVO ESPECÍFICO 1	OBJETIVO ESPECÍFICO 2	OBJETIVO ESPECÍFICO 3
Determinar las actitudes del profesorado, a través de las apreciaciones que estos poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está llevando a cabo en las carreras de pregrado de la Universidad de Tarapacá.		Analizar la apreciación de los profesores respecto de la disposición al cambio que implica todo proceso de innovación curricular.	Conocer el grado de valoración que tienen los profesores y directivos con relación a cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular.	Indagar acerca de las ideas, conocimientos y creencias que los profesores poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está realizando en la Universidad de Tarapacá.
ASPECTOS DE ANÁLISIS		FUENTES DE INFORMACIÓN		
Instrumentos y técnicas				
Cuestionario		x	x	
Entrevistas			x	x
Grupo focal			x	x
Protagonistas		Profesorado	Profesorado Directivos	Profesorado Directivos
Dimensiones del estudio	Disposición ante la innovación curricular.	x		
	Cambio en la institución, estructura y funcionamiento.		x	
	El profesor como agente curricular de cambio.		x	x

CUESTIONARIO FINAL

ENTREVISTA

N°	Ítems	Muy en desacuerdo o 1	En desacuerdo o 2	Indifere nte 3	De acuerdo 4	Muy de acuerdo 5
1.	Me gusta la idea de aplicar innovaciones al currículo.					
2.	Me preocupa que la innovación curricular no mejore la manera de hacer las cosas.					
3.	Pienso que las innovaciones curriculares no implicarán mejoras constantes a largo plazo.					
4.	Me agrada comprometerme con el proceso de innovación curricular que se está desarrollando en la institución.					
5.	Me siento a gusto participando en equipos de trabajo para la innovación curricular.					
6.	Las innovaciones curriculares deben formar parte del modelo pedagógico de la institución.					
7.	La innovación curricular es trascendental cuando impacta a la institución en su totalidad.					
8.	Pienso que la institución centraliza los procesos de innovación curricular, y su divulgación es más bien ineficaz.					
9.	Me disgustaría que la institución no considere al docente al momento de planear el proceso de innovación curricular.					
10.	Pienso que la participación de mis colegas en el proceso de innovación curricular es irrelevante.					
11.	Pienso que las innovaciones curriculares propuestas en la institución universitaria deben transferirse al aula.					
12.	Me desagrada que la institución no considere relevante la toma de conciencia reflexiva del profesor respecto del proceso de innovación curricular.					
13.	Me agrada que las innovaciones sean esenciales para mantener el currículo vigente.					
14.	Al actualizar el currículo en mi aula estoy innovando.					
15.	Me siento a gusto cuando el profesor toma decisiones y adapta de manera autónoma la innovación del currículo según su propia situación de enseñanza.					
16.	Pienso que la innovación curricular se beneficia de la tecnología disponible para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
17.	Me agrada que el profesor sea el principal agente de cambio en el proceso de innovación curricular.					
18.	Me gustaría capacitarme para enriquecer mi asignatura y poner en práctica el proyecto innovador.					
19.	La innovación curricular debe ser producto de la investigación en el área.					
20.	La innovación curricular es corregir deficiencias y subsanar las necesidades identificadas por el profesor en su contexto real de clases.					

Objetivo específico 2. Conocer el grado de valoración que tienen los profesores y directivos con relación a cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular.

Objetivo específico 3. Indagar acerca de las ideas, conocimientos y creencias que los profesores poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está realizando en la Universidad de Tarapacá

PREGUNTAS	INDICADORES
1. ¿A su juicio, qué opinión tiene usted de cómo se ha desarrollado el proceso de innovación curricular en la institución?	Difusión de la información Coordinación Cultura institucional Involucrar a los protagonistas Incorporada en el proyecto institucional
2. ¿Cree usted que como profesor de aula está preparado para contribuir al cambio que implica la innovación curricular que se está llevando a cabo en la Universidad de Tarapacá?	Compromiso de mejora Implicación Apertura al cambio Incorporada en el proyecto institucional
3. ¿Tiene usted la disposición e interés para implicarse activamente en la mejora de la docencia desde el punto de vista profesional, personal y curricular?	Compromiso Motivo Apertura al cambio
4. ¿Piensa usted que la institución ha impulsado propuestas de apoyo en materia de docencia universitaria al igual como lo está haciendo en investigación?	Cultura institucional Involucrar a los protagonistas Incorporada en el proyecto institucional. Cambio y mejoramiento en las formas de enseñanza y práctica en el aula
5. ¿Su formación en docencia es adecuada para responder a las exigencias del nuevo escenario curricular en la Universidad de Tarapacá?	Actualización y formación continua Mejora de la calidad de los aprendizajes Compromiso
6. ¿Qué significa para usted Innovar curricularmente en el aula?	Cambio y mejoramiento en las formas de enseñanza y práctica en el aula
7. ¿Cree usted imprescindible que haya un buen trabajo en equipo al interior de las unidades académicas de manera que facilite el proceso de innovación curricular?	Participación entre los colectivos Cultura institucional
8. ¿La institución universitaria y la unidad académica dan las condiciones para que como docente pueda innovar en el aula?	Cultura institucional
9. ¿Cree usted que para enseñar, solamente debe dominar la materia de su disciplina y profesión?	Apertura ante el cambio Empoderamiento



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

Vicerrectoría Académica

VRA N° 307.16

Arica,
21 ABR 2016

Señora
Galia Meneses Riquelme
Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia
Presente

De mi consideración:

En relación a su carta de fecha 15 de abril de 2016, puedo comentar a Ud., que los decanos de Facultades y Escuelas han dado su consentimiento a la realización del cuestionario.

Sin otro particular, saluda atentamente.



Dr. CARLOS LEIVA SAJURIA
Vicerrector Académico

c.c.: Corr. y arch.

CLS/kfj.
Reg.: (906/04)

Vicerrectoría Académica – Avenida General Velásquez 1775, Fono (58) 2205450
Casilla 7-D Arica – Chile; Email: cleivas@uta.cl, vrasesc@uta.cl, vrasescuta@gmail.com



CONSTANCIA DE APROBACIÓN N° 04/2016

Con fecha del día 22 de Abril de 2016, el Encargado del Comité de Ética de la Universidad de Tarapacá, deja constancia que los protocolos de investigación descritos en el proyecto: "ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA INNOVACIÓN CURRICULAR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ", cuyo jefe de proyecto es la Académica Sra. Galia Meneses Riquelme, se elaboró según las normativas vigentes y los estándares que regulan las investigaciones, con población humana (Ley 20.120). Las actividades de investigación se desarrollarán en la Universidad de Tarapacá. Se analizaron los siguientes documentos:

- Metodología de Trabajo
- Consentimiento Informado
- Carta de La Vicerrectoría Académica
- Cuestionario sobre actitudes del profesorado.

Por lo tanto, leídos los documentos presentados este Comité determina que el Proyecto cumple con todos los requisitos y normas vigentes de Helsinki, referente a intervención con seres humanos.



Dr. OMAR ESRINZA NAVARRO
ENCARGADO COMITÉ DE ÉTICA

OEN/ecl.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Yo _____ RUT: _____,
por medio de la presente, **declaro** que he tomado conocimiento de la investigación que tiene por objetivos:

1. Analizar la apreciación de los profesores respecto de la disposición al cambio que implica todo proceso de innovación curricular.
2. Indagar acerca de las ideas, conocimientos y creencias que los profesores poseen con relación al proceso de innovación curricular que se está realizando en la Universidad de Tarapacá.
3. Conocer el grado de valoración que tienen los profesores con relación a cómo se está desarrollando el proceso de innovación curricular.

Entiendo, que esta investigación de carácter científico está respaldada por la Universidad de Tarapacá (Arica), y tiene las siguientes consideraciones:

1. La información recabada, en el cuestionario será almacenada y resguardada en el repositorio del Centro de Innovación y Desarrollo, siendo el responsable del proyecto de investigación quien se hará cargo de dicha tarea. La Información se utilizará para fines exclusivamente asociados a la presente investigación y asegura la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de los participantes.
2. No constituye una obligación de participación para mi, ni para los miembros de la comunidad universitaria, quienes participan sólo de manera personal, libre y voluntaria, pudiendo retirarme del estudio sin tener que dar razones y sin que mi retiro tenga consecuencias de ningún tipo.
3. No tendrá costos, ni perjuicios para el profesorado participante, tampoco contempla pagos o remuneraciones o beneficio alguno. Se asegura el derecho de los participantes y a la comunidad universitaria de conocer los resultados de la investigación, por medio de la entrega de los artículos y publicaciones resultantes de este proyecto.

De acuerdo a las consideraciones expuestas, doy mi consentimiento informado para participar en la Encuesta y me comprometo a resguardar la confidencialidad y reserva pertinentes.

De igual manera, podré comunicarme (en forma anónima, si, así yo lo deseo) con las siguientes personas:

- Magister Galia Fernanda Meneses Riquelme. Investigador responsable. Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia. E- mail: galia.meneses@gmail.com.
- Dr. Omar Espinoza Navarro, Presidente Comité Ética/Bioética, Universidad de Tarapacá. Av. General Velásquez 1775. E-mail: oespinoz@uta.cl. Fono 58-2205415. Celular: 998482097

Firma Investigador RESPONSABLE
PARTICIPANTE

Firma del profesor(a)

NOMBRE: Mg. Galia Meneses Riquelme

NOMBRE:

FECHA: __/__/____

LA COPIA DE SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO ES DE USTED

