

CAPÍTULO 26.

INNOVACIÓN CURRICULAR E INVESTIGACIÓN CONTINUA. SABERES PROPIOS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Blanca Beatriz Rivera Guillén¹
Erik Arthur Gutiérrez García²

¹: Dra. en Ciencias de la Educación

 <https://orcid.org/0000-0002-3511-664X>

²: Doctor en Educación

 <https://orcid.org/0000-0001-7801-9332>

RESUMEN

Abordar la investigación continua desde la innovación curricular requiere un cambio de pensamiento que logre precisar el acervo teórico conceptual existente entre ambos constructos. En este sentido, se presenta un estudio que busca reflexionar sobre la innovación curricular desde el proceso de investigación continua en el contexto universitario. La metodología de la investigación fue de tipo documental que se apropió del discurso científico, utilizando para ello, los siguientes apartados, (a) Investigación continua en el contexto universitario (b) Innovación curricular en la formación continuada. Utopía o realidad (c) Desencuentros entre los conocimientos convencionales y el saber propio, (d) Incorporación permanente de contenidos curriculares significativos. Finalmente, producto de la reflexión, se concluye que la universidad debe concebir la innovación curricular a través de la investigación continua para lograr la superación y capacitación de sus egresados según las demandas de una sociedad globalizada.

Palabras clave: inteligencia artificial; personalización del aprendizaje; mecanización; chatbot.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria a lo largo de la historia se ha caracterizado por ejercer la libertad de cátedra, como expresión distintiva del desarrollo curricular universitario. Lo cual indudablemente consienten la capacidad de innovar curricularmente, coartando la posibilidad de una visión transversal y conjunta de cualquier propuesta formativa. Innovar implica una ruptura de lo establecido, es más que tener nuevas ideas, es crear algo nuevo o transformar lo conocido. No obstante, cuando hablamos de innovación curricular aparecen las nociones cambio y reforma, en tanto implica un cambio a partir de un esfuerzo deliberado y planificado, encaminado a la mejora de los procesos educativos (Margalef y Arenas, 2006).

La innovación curricular demanda la participación de la sociedad como actor del hecho educativo, sobre todo porque de una u otra forma, será la más beneficiada o no, con la implantación de las propuestas formativas (Hawes, Rojas, Espinoza, Oyarzo, Castillo, Castillo y Romero2, 2017).

A su vez, la investigación continua como componente del proceso educativo permite la generación y producción de conocimiento, antes que la reproducción mecanicista de los saberes aprendidos, por tanto, debe centrarse en una formación investigativa e innovadora. A través de la investigación continua se adquieren competencias no sólo de tipo conceptual, sino pragmático y axiológico.

En este sentido, los procesos cognitivos implican una relación estrecha entre el docente facilitador como mediador de los aprendizajes y el estudiante, como agente participante. Una relación sustentada en la curiosidad por conocer la naturaleza y la génesis de los saberes que se imparten, contextualizando los elementos que condicionan la transmisión de los contenidos curriculares propios de una disciplina y validando la información de los saberes del aprendiz

a través de los conocimientos empíricos.

En función a la temporalidad de la práctica pedagógica, los elementos de la investigación continua exigen: conocimientos convencionales; metodología y materiales de enseñanza; exigencia educativa institucional; estudiante y, condiciones de un medio social multilingüe y pluricultural. En términos generales, los procesos de investigación continua permiten establecer una nueva forma de intervención en la realidad de la relación docente-estudiante, que busca la construcción y reconstrucción de los procesos cognitivos vigentes. Por lo que su importancia pedagógica radica en establecer directrices claras sobre la práctica docente a nivel universitario, por cuanto se debe enseñar y a aprender a tomar iniciativas, no a ser únicamente pozos de la ciencia (UNESCO, 1998).

La idea de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior; por ello, el profesor universitario, en atención a las tareas que realiza, requiere de capacidades pedagógicas, mediante la investigación continua, para identificar barreras y fortalezas en sus métodos y medios de enseñanza.

En efecto, y en atención a los procesos investigativos que brindan oportunidades para construir conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento, valores y actitudes, privilegiando la interacción comunicativa que se establece entre el docente y los estudiantes, se busca crear un ambiente de aprendizaje a través del componente pedagógico, cuya importancia antropológica radica en resaltar la comprensión del ser humano desde lo biológico y social, así como su evolución en el cosmos (Levy, 1998).

Desde esta perspectiva, tanto el conocimiento como los saberes de las culturas subordinadas, tiende a facilitar el reconocimiento de la diversidad existente dentro del aula, incorporando lo mejor de ambos mundos en una relación de igualdad dialéctica. Este proceso tiende a facilitar la emancipación del saber, así la actitud y las diversas formas de resolución de conflictos, que muchas veces se tratan de esconder, al intentar asumir formas culturales que no son las propias.

Desde el punto de vista sociológico, a través del proceso de socialización se logra la integración normativa y funcional del hombre. Al examinarlos se puede observar que se canalizan en dos direcciones: una intencionada denominada sistémica y otra ocasional llamada a-sistémica. Esta última, durante las interacciones del sujeto con su entorno a lo largo de su vida. Mientras la educación sistémica, a través del contacto directo e inmediato con la realidad social y ecológica, logra un cúmulo de conocimientos e internalizaciones, la educación a-sistémica representa el intento de conducir al individuo al dominio del saber en forma coherente y metódica, mediante su capacitación en el ejercicio de los roles asignados y, finalmente, el desarrollo de su personalidad (Fuentealba, 1986).

Por su parte, la socialización del conocimiento tiene que ver con los procesos recíprocos que se realizan a través de la interacción del sujeto con los demás. Particularmente, en un universo culturalmente diverso y plurilingüe como el nuestro, estudiar y comprender cómo ocurre este proceso, es fundamental, sobre todo para quienes tenemos la responsabilidad de formar a la sociedad. Dado que la formación académica sigue siendo el componente clave para el desarrollo de la investigación y la innovación tecnológica de un país (Martel, 2018).

La realidad universitaria como proceso reflexivo desde la acción del hombre para la transformación la realidad, demanda renovar el concepto del aprender, tomando en cuenta las características del estudiante, sus intereses y necesidades, así como, sus experiencias, saber ancestral, derechos y habilidades. Conscientes que, desde el punto de vista psicológico, la educación continua tiene que ver con que el aprendizaje es una modificación interna del sujeto; en sus formas de pensar, sentir y actuar, según se van desarrollando nuevas formas de relación consigo mismo, con los demás y con el entorno, como medio de crecimiento personal.

En cuanto a su importancia epistémica, la educación continua se fundamenta en la producción e interpretación de teorías que inciden en la práctica docente; como resultado de las vivencias culturales y los aspectos valorativos del proceso educativo con base en lo epistémico y filosófico de las teorías del conocimiento, al confrontar las potencialidades cognoscitivas que

explican su realidad subjetiva sobre la base de su cultura y otras similares. Sin la “investigación continua” el docente no lograría acceder a la raíz de la problemática desde su propio campo de estudio, estaría condenado a ser sólo un peón cultural, por tanto, sólo replicará lo mismo que le enseñaron y de la misma forma en que le fue enseñado.

De esta manera el proceso educativo tiende a ser de deformación y/o destrucción, por lo que debe orientarse hacia su propia corrección, rectificación y superación en las prácticas cognitivas de acción problematizadora de los contenidos teleológicos de orden superior, manifestándose, tanto a nivel del proceso de formación conceptual y de investigación continua, como de génesis psicológica y pedagógica en la formación de conceptos. Allí donde la formación y la corrección de errores operan sobre la base de la norma social de una cultura científica cambiante, que juzga el error como lo que es, y los conocimientos anteriores como superados, dado que la pedagogía es inseparable de la epistemología (Díaz, 2003).

La vieja racionalidad simplificadora, concibe la realidad como un rompecabezas disociado, enfocado a los problemas de manera aislada y unidimensional, sumado a la incertidumbre que nos rodea. Esto nos debe llevar de una práctica docente problematizadora a una compleja en la cual, la rectificación y el repensar de la educación, se constituyan en núcleos fundantes de la práctica educativa, debiéndose configurarse una reformar de la práctica pedagógica desde los primeros momentos de la formación pedagógica (Bachelard, 2003).

Considerando, que la reforma del pensamiento opera como condición “sine qua non” de la reforma de la enseñanza (Morín, 1999, p. 21), por tanto, la universidad necesita superar su enclaustramiento y entropía, expresada en la súper especialización que fragmenta el saber para cumplir con nuestra función de formadores y no de meros instructores. La reconceptualización del pensamiento, a la que conduce este proceso formativo, permitirá establecer puentes que faciliten encarar la reforma de la enseñanza, como paradigmática procesal, conducente a la reorganización del conocimiento a partir de la investigación continua.

En consecuencia, la creación de puentes entre la teoría y la práctica apunta al fortalecimiento de capacidades estratégicas mediante la crítica y la actitud filosófica, permitiendo con ello una función educativa de calidad, como base de una acción sustentada en permanente interrelación dialéctica con el conocimiento, donde la teoría fundante de una nueva praxis, permite corregir, comprobar o transformar la práctica.

DESARROLLO

Investigación continua en el contexto universitario

La investigación continua, entendida como proceso, es aquella que a través de la implementación de programas lectivos valida los saberes y el conocimiento que buscan solucionar los problemas cognitivos, tanto del estudiante como del profesional que atiende a las demandas de la sociedad al innovar mediante los contenidos curriculares.

La investigación en educación como proceso requiere renovarse y transformarse en función de su práctica profesional y el contexto universitario donde se desarrolla, por tanto, demanda un docente comprometido y sensible a los cambios de la sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales que se desarrollan en la sociedad. Un profesional con habilidades y destrezas para la investigación y la toma decisiones, cónsonas al dominio de conocimiento disciplinar, crítico de su quehacer profesional, consciente de la responsabilidad social que debe caracterizarle no sólo en la universidad sino en la sociedad, pero, ante todo, un profesional dispuesto a aprender y desaprender sobre su propia praxis, que se distingue del resto de profesionales por su capacidad de liderazgo y trabajo en equipo.

Desde esta perspectiva, son bastantes las cualidades, conocimientos, actitudes y aptitudes que se esperan de los docentes universitarios, como gestores de los cambios sociales. Considerando, que el profesor universitario es aquel que adquiere y desarrolla saberes propios de un campo disciplinar y los transfiere a su contexto social. Por tanto, las instituciones educativas requieren de profesores investigadores que lideren cambios y transformaciones que impacten de forma asertiva no sólo en la comunidad donde se desarrollan profesionalmente, sino a la sociedad para la cual está formando (Muñoz, & Garay, 2015, p. 394).

Autores como (Ferraro, & Martínez, 2011, p. 1099), sostienen que para el avance en la investigación universitaria se requiere de equipos de investigación multidisciplinarios, caracterizados por la innovación y la creatividad que apliquen métodos rigurosos y el juicio crítico entre pares, los autores señalan además, que la investigación continua en el contexto universitario requiere evaluarse y transformarse desde la revisión y asunción estratégica de experiencias exitosas, realizadas y aplicadas en otros contextos, pero que bien pueden ser aplicadas y transferidas a nuestra realidad como país multiétnico, por un equipo multidisciplinar, que permita crear vínculos profesionales e institucionales a través de las comunidades de aprendizaje, que más que espacios formativos académicos, sean espacios de encuentros para la discusión y reflexión sobre la praxis del hecho educativo, un espacio de creación de experiencias que permita proponer y desarrollar estrategias innovadoras a partir de verdaderos referentes investigativos.

Es innegable que de las acciones institucionales y el desarrollo docente dependerán la cultura y la investigación como práctica continua dentro de la universidad (Delgado, 2016, p. 62).

Innovación curricular en la formación continuada. Utopía o realidad

Durante décadas la innovación curricular a nivel universitario ha sido un constructo difícil de capturar, ya que ha sido objeto de numerosos acercamientos a nivel metodológicos y tecnológicos, sin realmente llegar a profundizar en la configuración que debe caracterizarle, por cuanto, el

concepto de innovación pareciera ser homologable al concepto de cambio, sin embargo, ésta es configurada según sus características distintivas.

La innovación en el contexto educativo no parece tener claro su definición como en otras áreas del conocimiento, debido a que en este campo debe atender a dos cuestiones fundamentales: la definición del concepto de mejora según el grupo que emprende los cambios, y las finalidades del acto educativo (Peris, 2016).

La crisis en que se debate la educación universitaria, pone en entredicho la eficacia de las diferentes estrategias y métodos educativos actualmente en uso, pues el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, no son atribuibles como pareciera a los contenidos curriculares aprendidos en las aulas, por el contrario se asocian más a sus vivencias fuera del aula, pues son estas experiencias empíricas las que logran cambios de actitudes en los estudiantes, que escapan a la supervisión docente, incluso a su conocimiento, y que, por lo tanto, no pueden ser acreditadas. Paradójicamente, la causa principal de tal debilidad es el docente, debido a que exigen contantemente la repetición de los contenidos “estudiados”, pero sobre todo, debido a su posición dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje; pues es la “autoridad”, el “que sabe”, porque de él o de ella depende la nota, así las sesiones de enseñanza -aprendizaje se convierten en una clase insustancial de transmisión de enunciados, y no de construcción de conocimientos a partir de procesos investigativos, que debería ser la meta de la educación universitaria.

A partir de los planteamientos que hace la UNESCO en 1998 (Jiménez, & Barrios, 2014) señalan que el aula es la vitrina donde habrán de observarse los cambios que demanda la realidad educativa. Considerando que, una de las mayores aspiraciones del nivel universitario, es provocar los cambios y transformaciones sustanciales que requiere la sociedad, sin embargo, esto requiere de la renovación del currículo a partir del compromiso de todos los actores que participan en el proceso educativo.

Por consiguiente, es necesario fortalecer y adaptar el conocimiento del currículum desde la práctica, por cuanto es una tarea básica que no se puede soslayar. En este sentido, la innovación educativa tiene una intencionalidad

específica: la transformación de la realidad, con miras a generar un contexto más eficaz para el logro de los objetivos planteados (Guzmán, Maureira, Sánchez Vergara, & González, 2015).

Sin embargo, tal conceptualización pareciera ser homologable al concepto de cambio, por lo que, al tratar de validar tales señalamientos, los autores antes mencionados citan a Ruiz, quien sostiene que la innovación se ubica en el ámbito de las intenciones, mientras que el cambio se visualiza en la realidad concreta (Ruiz, 2010, citado por Guzmán, et. al., Ob. Cit.). Se puede decir que la innovación educativa son los cambios introducidos de forma sistemática y coherente en la práctica educativa y, que son asumidos por todos los integrantes de una comunidad académica como concepto de mejora (Fernández, 2016, p. 31).

Por consiguiente, la innovación curricular se ha convertido en una necesidad de la universidad por comprender desde lo antropológico y social, el proceso transformador del futuro profesional, por cuanto engloba lo dialéctico, dialogizante y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje en un área disciplinar (Nieva, & Martínez, 2017).

En este sentido, para responder a la demanda social y a las necesidades e intereses del estudiante, los contenidos curriculares producto de la investigación continua son permanentemente modificados e, incluso reemplazados, ejemplo de ello son los movimientos de renovación pedagógica, que muestran un afán crítico y transformador, tanto del proceso educativo como de la sociedad injusta en la que éste se desarrolla (Torrego, & Martínez, 2018, p. 1).

Desencuentros entre los conocimientos convencionales y el saber propio

En las últimas décadas y en el marco de los cambios curriculares que viven algunos países latinoamericanos se habla de la importancia de configurar una estructura curricular que respondan definitivamente a los intereses y necesidades de los países en proceso de transformación, desde tres formas de ver el mundo, es decir, desde los saberes y el conocimiento ancestral indígena originario, popular e institucional. Tres maneras de analizar, transformar e, interpretar de manera equilibrada el mundo.

Por consiguiente, las carencias en la investigación docente, pudiera traer en consecuencia, dos espacios culturales autoexcluyentes: por un lado, los conocimientos convencionales y por el otro, el saber propio, debido a la falta de capacidad del docente para detectar las afectaciones psicológicas que pudieran estar padeciendo los estudiantes, sumado a la no identificación de sus actitudes y conocimientos previos.

Mora (2012) señala dado que la mayoría de la población piensa y reflexiona desde su propia cotidianidad y realidad, muchas veces concretas, pero en otros casos, abstractas e imaginadas, no obstante, se logra desarrollar y fortalecer la reproducción y producción del conocimiento a través de una conciencia crítica, según la capacidad creadora e innovadora y, la transferencia dialéctica interna entre los docentes investigadores y los grupos e instituciones de investigación.

En este sentido, un estudio realizado por (Faria, Reis, & Peralta, 2016), en el cual los investigadores adoptaron diferentes procedimientos metodológicos, permitió observar los efectos de la formación académica en el desarrollo de competencias profesionales, además de cuestionar las contribuciones de la formación postgraduada (FPG) al desarrollo de distintas prácticas pedagógicas desde la reflexión y la comprensión.

Incorporación permanente de contenidos curriculares significativos

Para responder a las necesidades e intereses del estudiante y a la cambiante demanda social-laboral producto de la investigación continua, los contenidos curriculares son permanentemente modificados, e incluso reemplazados. Por consiguiente, esto implica que:

1. La investigación continua sea un proceso sistemático, que requiere de la investigación y el diálogo entre sus actores.
2. Los contenidos curriculares significativos, deben propiciar la autotransformación del estudiante.
3. Debe ser un proceso intencional, interdisciplinario y desarrollador.
4. Debe considerar todas las potencialidades de aprendizaje de los

sujetos, a partir de la unidad cognitiva-afectiva.

5. Debe responder a las necesidades de desarrollo personal, cultural y social de los mediadores del proceso educativo.

6. Debe ser de impacto para el desarrollo de la sociedad.

7. Debe ser innovadora.

Según diversos autores, los procesos cognitivos implican una relación interactuante entre el docente, los estudiantes y los elementos que condicionan la transmisión de los contenidos curriculares, contextualizándolos y validándolos con los saberes propios (conocimientos empíricos). Por tanto, la concepción teórica y epistemológica que se tenga del currículo, reflejaran la estructuración de los procesos educativos y del tipo de pedagogía a implementar. Sin embargo, la posibilidad de innovar en el currículo, dependerá en gran medida, de la forma en que estos se difunden a través de documentos impresos (documento base con el modelo educativo, la nueva propuesta curricular), pero casi siempre estos carecen de prescripciones claras para el trabajo en el aula.

CONCLUSIONES

La investigación educativa es un proceso de formación continua, en el cual el profesor enriquece sus conocimientos teóricos y los valida desde la práctica. En su hacer, la investigación continua tiene dos objetivos a estudiar, por un lado, las debilidades cognitivas de los estudiantes y por el otro, las demandas propias del entorno social, económico y cultural, donde se encuentra la ubicada la universidad.

La formación continua constituye la parte fundamental del andamiaje en la transmisión y reproducción del conocimiento, en el que se integra el mecanismo de reproducción de la fuerza de trabajo. En tanto, la pertinencia del currículo según sea influenciado por su entorno local-global, irá evolucionando y construyéndose en el tiempo, dado no es un producto acabado ni terminado.

Por su parte, la innovación curricular comprende tres niveles rediseño, ajuste y complemento curricular, según el cual se modifica el fondo y/o la forma del currículo, con la premisa de mejorar sustantivamente las condiciones presentes, optimizando la pertinencia de los objetivos con el perfil profesional que demanda la sociedad. Vista de esta manera, la innovación curricular queda entendida como el proceso a través del cual los docentes y los alumnos, en un trabajo colaborativo, ponen el currículo de formación, en sintonía con las demandas actuales de la sociedad. En consecuencia, la innovación curricular se enmarca en la lógica de la mejora continua a través de la investigación.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (2003). *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós. Citado por Díaz, E. El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica. Cap. III. Laborde Editor.
- Cuentas, S. (2018). La gestión del capital humano en una unidad académica de educación superior: analysis of a university. *Educación*, 27(53), 57-72. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.004>
- Delgado, L. (2016). Universidad e Investigación. *Revista Estomatológica Herediana*, 26(2), 61-62. <https://dx.doi.org/10.20453/reh.v26i2.2866>
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica*. Rosario-Argentina: Laborde.

- Faria, R., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 289-296. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.254891>
- Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández Navas y N. Alcaraz Salarirche (coord.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*, pp. 27-40. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ferraro, A. y Martínez, A. (2011). *La formación en investigación en la profesionalización docente*. Actas del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (pp. 1095-1100). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fuentealba, L. (1986). Reflexiones sobre sociología de la educación. *Revista de Sociología*, (1). doi:1 <https://doi.org/0.5354/0719-529X.1986.27541>
- Guzmán, M., Maureira, O., 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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300004
- Hawes, G., Rojas-Serey, A., Espinoza, M., Oyarzo, S., Castillo-Parra, S., Castillo, M., & Romero, L. (2017). Concept frame for curricular innovation in health care schools. *Revista médica de Chile*, 145(9), 1193-1197. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000901193>
- Levy, C. (1998). *Perspectivas antropológicas de un mundo sin ideologías*. México: Fondo de cultura económica.
- Margalef, L., Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional formación de profesores*, 47, pp. 13-31, <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Mora, D. (2012). Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos.

Rev. de Inv. Educ. 5(3)

- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento*. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión. <https://doctoradousbcienciaseducacion.files.wordpress.com/2013/01/morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf>
- Muñoz, M. & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Nieva, J. & Martínez, O. (2017). Una nueva perspectiva de la formación docente en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia. *Revista cubana de educación superior*. Número 1, pp. 109-119
- Peris, L. (2020). Qué entendemos por innovación. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, Núm. 38, <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/371572>
- Torrego, L., & Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los movimientos de renovación pedagógica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(2), 1-12. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. La Contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto*. Documento final sobre conferencia de la educación superior mundial. París, p.03, file:///C:/Users/User/Downloads/DECLARACION_MUNDIAL_EDUCACION_SUPERIOR.pdf