

Formación para la innovación curricular en el posgrado a través de proyectos integradores

Training for curricular innovation in postgraduate studies through project method

¹ Juanita de la Cruz Rodríguez Pech, ² Gladis Chan Chi, ³ Sergio Quiñonez Pech & ⁴ Gabriel Hernández Ravell

Rodríguez Pech, J. de la C., Chan Chi, G. I., Quiñonez Pech, S. H., & Gabriel Hernández Ravell, G. (2022). Formación para la innovación curricular en el posgrado a través de proyectos integradores. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 8-22. <https://doi.org/10.29035/rce.11.8>

[Recibido: 03 mayo, 2022 / Aceptado: 19 mayo, 2022]

RESUMEN

El presente estudio analiza los resultados obtenidos de la experiencia de implementación del programa de Maestría en Innovación Educativa de una universidad pública mexicana, que busca desarrollar competencias para la innovación curricular mediante la realización de proyectos formativos integradores. Para ello, se examina el contenido de 22 informes de proyectos realizados entre 2016 y 2021, en diversos contextos educativos desde el nivel primaria hasta el superior, involucrando distintas poblaciones de actores educativos. Se encontró que los proyectos se centraron principalmente en el diseño de currículos de nueva creación, abordando temáticas como la enseñanza del inglés, cultura maya, herramientas tecnológicas, comprensión lectora, alfabetización digital y metodologías activas, entre otras. Los rasgos de innovación adoptados incluyen la flexibilidad curricular, la enseñanza centrada en el estudiante y la inclusión de tecnologías de información. Se concluye que la realización de estos proyectos ha promovido el desarrollo de las competencias pretendidas en el posgrado, y que los rasgos de innovación que adoptan son congruentes con las tendencias actuales, y compatibles con las agendas nacional e internacional en materia de educación, encaminadas a garantizar oportunidades de aprendizaje para todas y todos, de manera permanente, inclusiva, equitativa y de calidad.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos; formación de profesores, innovación curricular, posgrado en educación.

¹ Doctora en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.
<https://orcid.org/0000-0002-9124-5382> | ropech@correo.uady.mx

² Doctora en Educación. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.
<https://orcid.org/0000-0001-7885-8136> | ivette.chan@correo.uady.mx

³ Doctorado. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.
<https://orcid.org/0000-0001-5220-9912> | sergio.quinonez@correo.uady.mx

⁴ Maestro en Innovación Educativa. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
<https://orcid.org/0000-0003-4261-2286> | ghernan@correo.uady.mx

ABSTRACT

The results obtained from the implementation of the Master's program in Educational Innovation of a Mexican public university, aimed at training competencies for curricular innovation by carrying out integrative training projects, are analyzed. The content of 22 projects is analyzed, carried out between 2016 and 2021, in various educational context from primary to higher level, involving different populations of educational actors. It was found that the projects have focused mainly on the design of newly created curricula, addressing topics such as the teaching of English, Mayan culture, technological tools, reading comprehension, digital literacy, active methodologies, among others. Innovation traits adopted include curricular flexibility, student-centered teaching, and the inclusion of information technologies. It is concluded that the incorporation of these projects in the postgraduate curriculum has promoted the development of the intended competences, and that the innovation traits adopted in the projects are consistent with current trends, and compatible with national and international education agendas, aimed at ensuring learning opportunities for all, in permanent, inclusive, equitable and quality manner.

Key words: Students projects, teacher education, curriculum innovation, master programs.

INTRODUCCIÓN

El cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas, dirigido a conseguir una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a brindar oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016), establece un verdadero reto para los sistemas educativos a nivel mundial. La práctica educativa se ve continuamente sometida a las condiciones del contexto y a las necesidades de los sujetos de la educación, insertos en una cultura cada vez más dinámica y global, de modo que la meta de una educación para todos requiere propuestas de acción adaptadas a la situación particular de cada escenario educativo.

Más recientemente, la pandemia por COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de responder a los cambios imprevisibles de un mundo globalizado. Aún se desconocen todos los efectos de esta crisis mundial en el ámbito educativo, especialmente en los países de América Latina y el Caribe; sin embargo, se anticipan afectaciones en diversos órdenes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL – UNESCO], 2020). Ante esto, la figura de las y los educadores, así como sus capacidades para responder eficazmente a las necesidades de aprendizaje de su alumnado en todos los niveles y modalidades educativas, cobra gran relevancia.

El desarrollo de competencias para la innovación educativa es una condición fundamental para alcanzar la mejora de la calidad de los sistemas educativos, así como para enfrentar los desafíos del escenario global actual. Hoy más que nunca, el profesorado se ha convertido en un actor clave para preservar el funcionamiento de los sistemas educativos, desplegando una serie de recursos y estrategias de intervención que confirman la importancia de mantener actualizadas sus competencias para innovar la práctica educativa en escenarios

complejos. Ante esto, se hace necesario que las instituciones educativas revisen sus referentes actuales e incluyan como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la promoción de experiencias innovadoras apoyadas en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a fin de generar cambios en el sujeto y en el contexto.

En este sentido, la formación de profesionales para la innovación educativa se convierte en una necesidad que debe ser atendida a partir de la educación formal, con el propósito de brindarle a las y los educadores la posibilidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan atender las necesidades de la sociedad actual, proponiendo soluciones de mejora desde la innovación educativa en sus diferentes vertientes.

Para responder a las demandas actuales en la formación de profesionales para la innovación educativa, la Universidad Autónoma de Yucatán [UADY] (México) ofrece desde el año 2005 la Maestría en Innovación Educativa [MINE]; se trata de un posgrado de nivel “consolidado”, dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad [PNPC] del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACyT].

El programa busca ofrecer una formación innovadora, asumiendo que el desarrollo de competencias para la innovación se produce fundamentalmente a partir de experiencias de aprendizaje prácticas, en las que el profesorado en formación acceda a los contextos educativos y reflexione acerca de las situaciones que en ellos acontecen (Herrera-Seda, 2018, p. 18). En este sentido, el currículo de formación busca incidir en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes hacia la innovación, impulsándola como una práctica educativa no necesaria y factible.

En el año 2013, el programa adoptó una estructura y organización curriculares en función de proyectos integradores, trazando sus líneas de acción en dos vertientes: la innovación tecnológica-pedagógica, y la innovación curricular; en ambas, el alumnado realiza prácticas de aprendizaje encaminadas a la profesionalización del trabajo educativo.

En relación con la organización curricular, ésta se refiere a la agrupación de los contenidos de un plan de estudios para conformar unidades coherentes, lo que deriva en la identificación de los cursos que integran la propuesta; en cambio, la estructuración se refiere al establecimiento de las secuencias o trayectorias formativas al interior del plan, considerando las dimensiones vertical y horizontal (Díaz-Barriga et al., 1990). Ambas tareas, organizar y estructurar, implican decisiones fundamentales para el diseño de una propuesta curricular con características innovadoras.

Los diseños curriculares generalmente responden a alguno de los cuatro principios organizacionales señalados por Schwab (s. f., citado en Posner, 2005): la materia, el educando, el profesorado y el contexto. Siguiendo a Posner, los principios organizacionales relacionados con la materia han predominado en los diseños curriculares de nivel macro, generando propuestas formativas donde los cursos se perciben aislados unos de otros, en función de los contenidos que abordan.

Considerando lo anterior, el plan de estudios de la MINE toma como base un principio diferente al de la materia para organizar y estructurar su propuesta formativa: el contexto. Así, busca estar acorde con la perspectiva adoptada sobre la innovación educativa, que la concibe como un proceso tendiente a la solución de problemas. De esta manera, la formación del alumnado toma como eje central el abordaje de necesidades y problemáticas educativas prevaletentes en un contexto y momento determinados, supeditando a ello los contenidos de las asignaturas que conforman el plan. Estas últimas se diseñaron considerando elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales susceptibles de aplicarse flexiblemente a las diversas circunstancias y escenarios en los cuales se realizan las prácticas estudiantiles, mismas que se desarrollan a partir de la estrategia de aprendizaje por proyectos.

En cuanto a los proyectos integradores como forma de organización curricular, se entienden aquí como “conjuntos articulados de actividades para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con base en la planeación, ejecución y socialización de uno o varios productos relevantes” (Tobón, 2010, citado en Tobón 2013, p. 231), involucrando el aprendizaje de contenidos correspondientes a distintas dimensiones del saber. Además, y debido a que implican un enfoque colaborativo en la interacción entre los actores involucrados en la experiencia (Casanova et al., 2018), los proyectos integradores resultan ser la forma de organización más apropiada para abordar el currículo desde el enfoque adoptado en la MINE.

La identificación y definición de los proyectos integradores ha sido fundamental en el diseño e implementación curricular de la MINE, y en atención al principio de organización adoptado, precede incluso a la determinación de las asignaturas que conformarían cada ciclo o semestre, de modo que las decisiones sobre éstas se basaron en la relevancia de los contenidos que habrían de abordar, contribuyendo al proyecto formativo al cual estarían asociadas. Así, se buscó corresponder al principio organizacional dando prioridad al problema o necesidad del contexto que representa el objeto central de cada proyecto integrador, para derivar de éste el contenido de las asignaturas.

La experiencia educativa que aquí se analiza, se centra en el segundo ciclo del citado programa, durante el cual se aborda la formación para la innovación curricular, misma que durante los últimos años ha tenido ciertas características importantes para destacar.

REFERENTES TEÓRICOS

Desde la década de los noventas, se reconoce en México un interés por identificar las principales tendencias que orientaron los proyectos curriculares y para ello, se analizaron las tendencias involucradas en distintas tareas asociadas al desarrollo curricular, tales como la “planeación, selección y organización de contenidos curriculares, la generación y puesta en marcha de propuestas innovadoras para la elaboración de planes y programas de estudio” (Díaz-Barriga & Lugo, 2003, citado por Díaz-Barriga et al., 2013, p. 109).

Estos análisis llevaron a identificar que el término innovación estuvo principalmente asociado con el diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares, así como la implantación de nuevas estrategias metodológicas

para la enseñanza, lo cual representó la respuesta de la educación mexicana ante la “sociedad del conocimiento” (Díaz-Barriga et al., 2013, p. 111). La citada autora destaca que la innovación educativa obedecía a tres condicionantes: la aparente necesidad del cambio, la influencia de tendencias internacionales y el impacto de políticas de diverso orden.

Considerando estas reflexiones, se hace necesario explorar nociones más amplias sobre el concepto; así, se tiene que la innovación educativa consiste en una “serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (Carbonell, 2006, p. 17). En este sentido, la innovación educativa no se ve reducida a la modificación de elementos formales e instrumentales, sino que implica la generación de cambios de fondo, al referirse a elementos subyacentes (actitudes, ideas, culturas), que por su misma naturaleza tienen el potencial de provocar cambios más significativos y permanentes en las prácticas educativas.

Por su parte, Estrada (2009) contribuye a ampliar la noción bajo análisis, al referirse a la innovación educativa como una “acción tendiente a solucionar problemas educativos que han sido claramente detectados por las comunidades educativas” (p. 192). De este modo, se establece como condición relevante para la innovación su vinculación con el interés de las y los agentes educativos respecto de las situaciones particulares que les aquejan, dejando de lado los dictados procedentes de política y tendencias ajenas.

De manera particular, y en relación con la innovación en el ámbito curricular, Pérez (2008) señala que ésta se refiere las “dimensiones sustantivas del hecho educativo” (p. 225), en este caso: la estructura curricular, la acción didáctica y el profesorado, su formación y su capacidad de intervención. En este mismo sentido, Pérez (2000) señala que la innovación curricular busca la mejora permanente del currículo, en función de su naturaleza dinámica, desde la cual emergen y se desarrollan “nuevas ideas y conocimientos, tanto por profesores como por alumnos, verdaderos protagonistas del desarrollo curricular” (p. 215). Se insiste aquí en el papel central de los actores educativos como agentes esenciales para producir la innovación, destacando nuevamente que los elementos involucrados en ésta son más bien del orden estructural y no solo superficial.

A partir de estos planteamientos, la MINE adopta un enfoque de innovación educativa centrado en la resolución de problemas, mediante un proceso que busca satisfacer necesidades reales detectadas en los usuarios del servicio, quienes tienen un papel central en el mismo; según esta perspectiva, la innovación se caracteriza por la realización de estudios diagnósticos participativos y rigurosos, desde los cuales se establecen las necesidades y se generan las alternativas de solución. Estas deben corresponder a las condiciones del contexto y propiciar cambios dirigidos a modificar las estructuras de los centros, así como mejorar las prácticas de los actores educativos (Huberman et al., 1980, citados por Barraza, 2005). Al igual, se aboga por propuestas que incorporen la reflexión acerca de las implicaciones y el impacto que tendrían al implantarse en una determinada cultura escolar.

CARACTERIZACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA

Como se ha señalado, en el presente artículo resultan de especial interés la experiencia formativa que tiene lugar en el segundo semestre del programa. Dicho semestre está constituido por cuatro asignaturas obligatorias, cuyas competencias se establecieron de manera integrada, para favorecer al desarrollo de la capacidad para innovar en el ámbito curricular a través de un proyecto integrador. En la Tabla 1 se sintetiza la contribución de cada una de las asignaturas que conforman el semestre, al proyecto formativo integrador.

Tabla 1

Articulación de asignaturas en el proyecto de innovación curricular.

Asignatura	Contribución al proyecto
Diagnóstico de necesidades	Análisis de los problemas y necesidades del contexto para determinar la necesidad por atender, su relevancia y pertinencia.
Instrumentos de recolección de datos	Construcción y utilización de instrumentos de investigación requeridos en las distintas etapas del proyecto.
Diseño de proyectos curriculares innovadores	Diseño de los elementos que integran la propuesta curricular, con base en la necesidad detectada.
Evaluación de proyectos curriculares innovadores	Diseño de los elementos del sistema de evaluación del proyecto de innovación, considerando el contexto y los participantes.

Fuente: elaboración propia, con base en UADY (2018).

A partir de esta estructura se lleva a cabo la planificación, ejecución y seguimiento de los proyectos de acuerdo con el enfoque de resolución de problemas que adopta la Maestría en Innovación Educativa.

Una herramienta fundamental para lograr la concurrencia exitosa de las asignaturas es el documento denominado “Guía para la escritura del proyecto de innovación curricular”, que funciona como un lineamiento de contenido e integración de los elementos procedentes de cada asignatura, tanto para profesores como para estudiantes. En la elaboración de estos lineamientos se siguieron las recomendaciones de Tobón (2017, p. 86-87) en el sentido de establecerlos de manera colaborativa con el profesorado involucrado en el proyecto, lo que permite contar con orientaciones precisas, pero con la flexibilidad necesaria para dar cabida a las diversas condiciones e intereses que demanda cada propuesta de innovación curricular.

Para realizar el proyecto, el alumnado acude a instancias educativas de la localidad, que les permiten acceder a un escenario y sus actores educativos, posibilitando que la experiencia formativa se desarrolle en ambientes reales de aprendizaje. Los proyectos integradores incluyen la revisión y planteamiento de fundamentos teórico – metodológicos, así como la incorporación de rasgos asociados con modelos y tendencias de innovación que resulten pertinentes según la necesidad detectada. El producto que se genera de esta experiencia consiste en un informe escrito basado en la Guía previamente citada, el cual se evalúa de manera colegiada por el profesorado a cargo de las asignaturas involucradas.

Como resultado de esta estrategia formativa, en los últimos años se ha generado un conjunto de propuestas curriculares cuyo análisis resulta de interés para dar cuenta del tipo de intervenciones que el programa ha propiciado en los centros educativos de la localidad que se han visto beneficiados con esta vinculación.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Para analizar las características más significativas de los proyectos integradores de innovación curricular realizados en los últimos seis años del programa, se tomó como unidades de análisis los documentos denominados “Informes finales del proyecto integrador curricular”, elaborados por distintas generaciones de estudiantes del programa, en el período de 2016 a 2021. Se analizaron un total de 22 documentos.

Los informes se recuperaron y examinaron, practicando en ellos un análisis de contenido como método para estudiar la información “de manera objetiva, sistemática y cuantitativa” (Berelson, 1971, citado en Hernández et al., 2006, p. 356).

Como instrumento, se diseñó una matriz de contrastación, que permitió centrar el análisis en cinco categorías de tipo “asunto o tópico” (Krippendorff, 1980, citado en Hernández et al., 2006, p. 361): a) tipo de propuesta, b) niveles educativos implicados, c) actores/participantes en el proyecto, d) contenido curricular y e) rasgos de innovación adoptados. Estas categorías fueron establecidas a priori en función del propósito del análisis.

Una vez completada la matriz de análisis, se examinaron los resultados para establecer subcategorías de información dentro de cada categoría. En el caso de las primeras tres (tipo de propuesta, niveles y actores) las subcategorías también se establecieron a priori, mientras que en las dos últimas (contenido y rasgos de innovación), las subcategorías se generaron de manera emergente, en función de los planteamientos de cada proyecto.

Finalmente, se procedió a contabilizar las incidencias dentro de cada subcategoría, con el fin de reportar las características más frecuentemente evidenciadas en los proyectos analizados. A partir de esto, se procedió a establecer las conclusiones y derivar algunas reflexiones acerca de los logros y áreas de oportunidad, que el análisis de estos proyectos nos permite reconocer.

RESULTADOS

Tipo de proyecto, niveles educativos y actores involucrados

Para realizar el proyecto integrador, el alumnado puede elegir entre dos tipos: a) diseño de un currículo de nueva creación, y b) rediseño o modificación de un currículo ya existente. En esta decisión, y de acuerdo con el enfoque del posgrado, es determinante la naturaleza de la necesidad detectada ya que la propuesta responde a las condiciones del contexto.

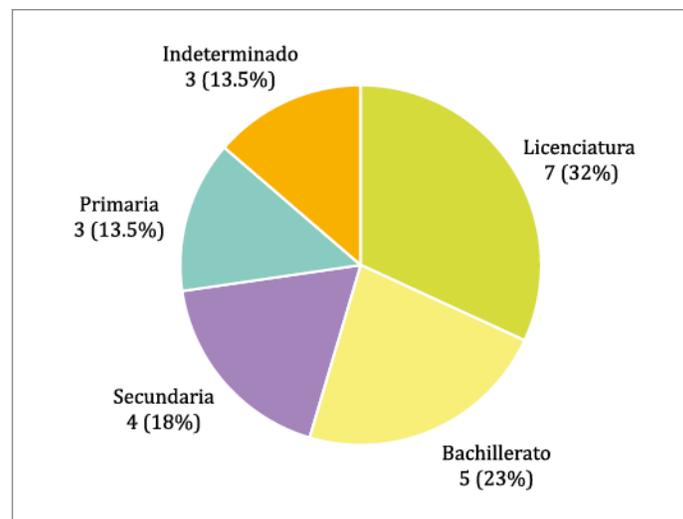
De los 22 proyectos analizados, 13 fueron de nueva creación y 8 consistieron en rediseños curriculares. Se tiene de esto que las instancias educativas con las que se ha trabajado han demandado en mayor medida nuevas propuestas, bien sea como alternativas o complementarias a los currículos con los cuales trabajan.

Esta es una condición favorable para los propósitos del posgrado, ya que el trabajo con currículos de nueva creación propicia el aprendizaje de tareas como la fundamentación de la propuesta y su argumentación en términos de pertinencia y factibilidad; así mismo, al tratarse de diseños que no deben sujetarse a ciertas condiciones preexistentes, como en el caso de las modificaciones o rediseños curriculares, permiten un margen más amplio en la adopción de tendencias y rasgos innovadores.

Por otro lado, los proyectos curriculares han estado dirigidos a innovar en distintos niveles educativos de la educación formal. La Figura 1 muestra la cantidad de proyectos que se han realizado en cada nivel. Es importante señalar que los proyectos catalogados con nivel educativo “indeterminado”, corresponden a propuestas de innovación curriculares en áreas como el aprendizaje del inglés y la lengua maya, que por su naturaleza y propósito no están dirigidos un nivel educativo en particular, aunque en su construcción intervinieron expertos y académicos principalmente del nivel superior.

Figura 1

Niveles educativos atendidos mediante los proyectos integradores.



Como se observa, los proyectos han estado dirigidos a casi todos los niveles educativos, con excepción del nivel preescolar, que representa un área de oportunidad para el programa. Destacan en número los proyectos dirigidos al nivel Licenciatura (32%).

La mayor parte de los proyectos se han realizado en educación superior, mediante propuestas enfocadas en el diseño de talleres, cursos, rediseño de asignaturas y estrategias que permiten la mejora de los planes de estudio, así como la utilización de recursos o estrategias que complementan

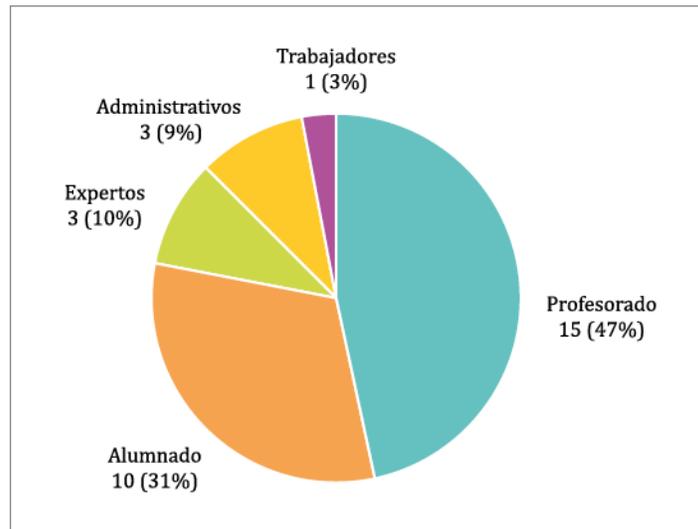
la formación del profesorado para lograr la calidad del aprendizaje en los programas a los que se refiere la intervención.

De todos los proyectos integradores analizados, sólo uno se ha referido al ámbito empresarial mediante un programa de capacitación laboral para el sector manufacturero. Esto representa otra área de oportunidad para el programa, ya que la innovación en ámbitos no escolares es un espacio laboral que no ha sido ocupado por las y los egresados, aun cuando las competencias para la innovación educativa pudieran ser aplicadas en tales ambientes, incidiendo en la mejora de la formación ocupacional.

Finalmente, y como se ha señalado, los actores educativos tienen un papel fundamental en la determinación de las necesidades por atender en los proyectos integradores. En cuanto a este rubro, la Figura 2 muestra la participación que han tenido las distintas poblaciones de agentes educativos en los proyectos curriculares.

Figura 2

Actores participantes en los proyectos integradores.



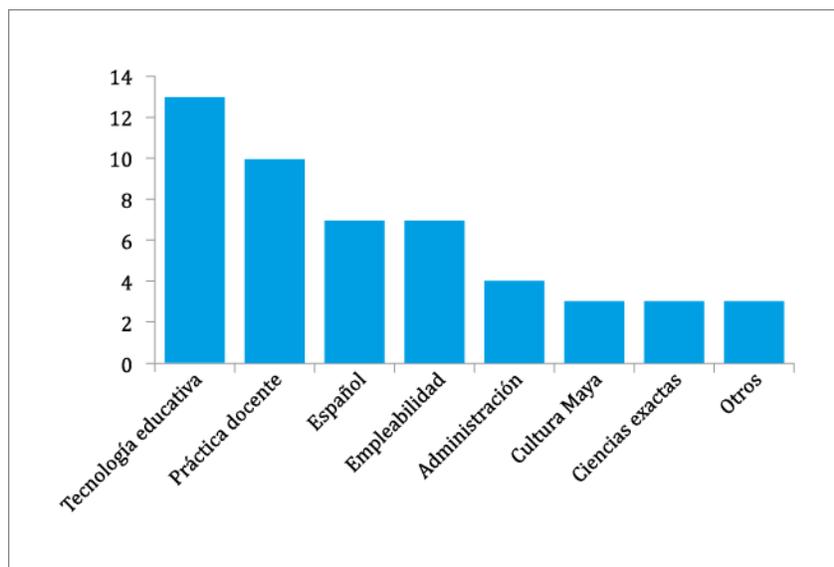
Se observa de esto que el profesorado es la población que más ha estado involucrada en los proyectos integradores, ya que tomó parte en 15 de ellos (47 %); en segundo lugar, figura el alumnado, que tuvo participación en 10 proyectos (31 %). Es importante mencionar que la naturaleza y propósitos específicos de algunos proyectos, ha implicado la participación simultánea de dos o más tipos de actores.

Contenido curricular y rasgos de innovación

Se analizaron los campos de conocimiento o disciplinas que constituyeron los contenidos o temas de estudio principales abordados como objeto en los proyectos de innovación curricular; como resultado, se tiene que los proyectos se han referido a una amplia variedad de contenidos que se resumen en ocho temas principales. La Figura 3 muestra estos temas, así como la cantidad de proyectos en los cuales han sido abordados; es importante señalar que algunos proyectos se refirieron simultáneamente a dos o más temas.

Figura 3

Temas abordados en los proyectos integradores.



Destaca el tema general de “tecnología educativa”, que fue abordado en 13 (59%) de los proyectos; algunos de los contenidos específicos abordados fueron: desarrollo de la alfabetización digital, ciudadanía digital, fuentes informáticas, competencias digitales, recursos digitales, uso de software libre e inclusión digital. En segundo lugar, los proyectos se refirieron al tema de “práctica docente”, que estuvo presente en 10 de ellos (45%); entre los temas específicos abordados se encuentran: estrategias de aprendizaje, herramientas de evaluación, metodologías activas, aprendizaje basado en problemas, dimensiones de la formación integral y materiales didácticos.

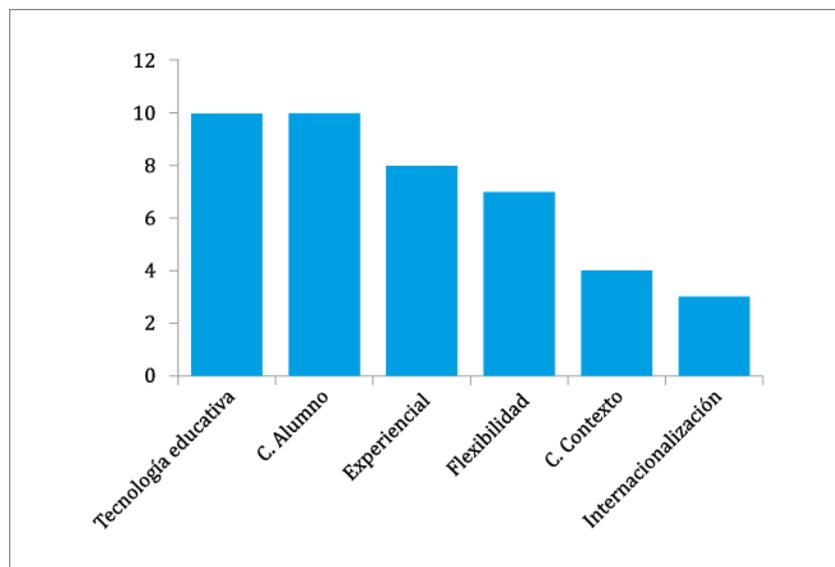
Finalmente, como contenido destacado se encuentra el tema de “aprendizaje del español”, siendo el contenido académico de formación básica más abordado en los proyectos, ya que estuvo presente en 7 de ellos (32%); en este caso, algunos de los temas específicos fueron: competencias lectoras, comprensión lectora, comunicación, producción e interpretación de textos, sintaxis y ortografía. Con igual porcentaje, se abordaron temas relacionados con el desarrollo de la “empleabilidad” (32 %), tales como: habilidades blandas, relaciones humanas, resiliencia, motivación y resolución de problemas.

En menor medida, se generaron proyectos relacionados con la enseñanza de idiomas y la capacitación en la empresa privada; estos proyectos centran su atención en el diseño de perfiles que hagan más eficiente el trabajo, tanto en el ámbito docente como el empresarial, buscando asegurar la idoneidad del personal para la realización de actividades profesionales. En el caso de la enseñanza de idiomas, se atiende la adecuación de este tipo de enseñanza, para la utilización de estrategias encaminadas a lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como se ha señalado previamente, se espera que los proyectos integradores incorporen tendencias curriculares innovadoras en el abordaje de las necesidades detectadas; en este sentido, el análisis de los proyectos integradores mostró la presencia de seis rasgos destacados. En la Figura 4 se muestran estos, así como la cantidad de proyectos en los cuales han estado implicados; cabe destacar que algunos trabajos registraron la presencia simultánea de dos o más rasgos.

Figura 4

Tendencias de innovación en los proyectos integradores.



El análisis muestra que la “tecnología educativa” (45%) y el enfoque “centrado en el alumnado” (45%), son las dos tendencias innovadoras más recurrentes en los proyectos curriculares, ya que fueron abordados en 10 de ellos. Le siguen la “perspectiva experiencial” (36%) y la “flexibilidad” (32%), abordados en 8 y 7 proyectos, respectivamente. Al igual que en los otros rubros, este análisis permite identificar áreas de oportunidad para el programa, en el abordaje de otras tendencias igualmente relevantes pero que no han sido incorporadas, tales como la educación dual, la transversalización y la diversificación curricular, por citar algunas.

CONCLUSIONES

La estructura organizativa de la MINE ha favorecido el desarrollo de proyectos de innovación curricular basados en un enfoque de resolución de problemas, tendientes a la “creación de nuevos escenarios que posibiliten la transformación de la educación en el presente y la anticipen en términos de prospectiva” (Pérez, 2008, p. 225). De esta manera, se promueve en el alumnado la adquisición de competencias que los preparan para ofrecer respuestas innovadoras ante los desafíos que enfrentan los sistemas educativos. Al referirnos aquí a respuestas innovadoras, coincidimos con Ruiz-Bernando et al. (2018), en el sentido de que las propuestas de este tipo representan líneas de acción que no se habían llevado a cabo en los escenarios en los que surgieron.

El análisis de las características de los proyectos integradores elaborados en años recientes, permite reconocer en ellos su pertinencia como estrategia formativa, ya que el método de proyectos conlleva actividades complejas al mismo tiempo que notables ventajas para estimular el aprendizaje del alumnado, desde una visión de compromiso social y colectivo (Torrego & Martínez, 2018).

Además, evidencia que tanto las tendencias de innovación como los temas incorporados, son compatibles con las agendas educativas nacional e internacional. En este sentido, los currículos centrados en el alumnado y en el contexto, flexibles y experienciales, con perspectiva internacional, dirigidos a mejorar la empleabilidad, la práctica docente y el aprendizaje de contenidos curriculares fundamentales como el español, la matemática y la cultura maya, representan propuestas educativas que contribuyen a la meta global de garantizar oportunidades de aprendizaje para todas y todos, de manera permanente, inclusiva, con equidad y calidad.

Si bien los proyectos analizados son congruentes con el objetivo de la MINE, pues evidencian la utilización del conocimiento para generar propuestas innovadoras dirigidas a la solución de problemas, mediante la introducción de cambios en el currículo en distintos ámbitos educativos, también se reconoce en ellos ciertas áreas de mejora.

En primer término, es necesario abordar contenidos académicos diferentes al español y la matemática; en segundo, se identifica que la mayoría de los trabajos elaborados se han enfocado en las necesidades del profesorado y estudiantado, en diversos niveles de la educación formal. Lo anterior, evidencia oportunidades para el desarrollo de proyectos en educación no formal, que involucren temas relativos a otros campos del conocimiento y que incrementen la participación de otros actores, tales como expertos, trabajadores, personal administrativo e incluso, padres y madres de familia.

Por otra parte, y de acuerdo con Díaz-Barriga (2010), una noción recurrente de la innovación curricular era considerar que bastaba con incorporar:

las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa (p. 40).

En este sentido, la tecnología educativa ha sido la categoría más recurrente en esta manera de entender a la innovación, por lo que su adopción en los currículos ha sido interpretada, incluso por muchos educadores, como muestra fehaciente de que la innovación se está produciendo.

Por esta razón, uno de los retos de la MINE ha sido proyectar a la innovación educativa más allá de la implantación tecnológica, abogando por el referido enfoque de resolución de problemas, puesto que este modo de entender a la innovación recupera el papel de las comunidades en la detección de los problemas y necesidades, los cuales se atienden “a través de ideas creativas, que generen nuevas propuestas que representen un cambio significativo en determinada realidad socioeducativa” (Estrada, 2009, p. 192).

No obstante, el análisis de los proyectos integradores muestra que, aunque todas las propuestas incorporan el enfoque de resolución de problemas, la tecnología educativa continúa destacando como contenido y como tendencia de innovación. Por ello, una mayor diversificación de los contenidos y tendencias constituye otra de las áreas de oportunidad por las cuales trabajar en los próximos años.

Estos resultados son una primera aproximación al análisis de los logros del posgrado, examinados mediante productos generados en una fase intermedia de la formación (segundo semestre). En este sentido, los proyectos integradores representan unidades de análisis útiles para valorar el proceso, a diferencia otros objetos como las tesis o trabajos terminales, orientados a la valoración sumativa del aprendizaje. No obstante, se advierte la necesidad de continuar profundizando en las características adoptadas por estos productos intermedios; específicamente, convendría profundizar el análisis de asuntos como: a) en qué medida se logra interpretar las necesidades de los actores, y b) en qué medida la propuesta generada se vincula efectivamente con tales necesidades.

Finalmente, y para dar continuidad a la contribución que hace la MINE en materia de innovación curricular, se advierte la importancia de indagar acerca del sentido que cobra esta experiencia para el alumnado del programa, ya que como señala Díaz-Barriga (2010), no es suficiente con la adopción de determinados modelos de innovación, sino que también es recomendable esclarecer el significado real de éstos para las y los actores educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (3ª ed.). Morata.
- Casanova, E., Arias, L., & Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil. *Contextos educativos*, 22, 79-95. <http://doi.org/10.18172/con.3185>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Díaz-Barriga, F., Heredia, A., Canto, P.J., Tejada, M.A., Barrón, C., Valenzuela, G.A., Padilla, R.A., Ramírez, J.L. & Gracia, M.G. (2013). Innovaciones curriculares. Introducción y antecedentes. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011)* (pp. 109-196). COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-curricular-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57, <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Estrada, M. J. (2009). Evaluación de impacto de un centro de innovación educativa (INED) en Chiapas, México. Una mirada desde la evaluación cualitativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 189-206. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5409/5847>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed). Mc Graw Hill.
- Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesorado para una Educación Inclusiva: desafíos, oportunidades y Transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>**
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Aljibe.
- Pérez Pérez, R. (2008). Reforma educativa e innovación curricular. En A. Medina, J. Rodríguez & M. Sevillano, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas, Tomo I* (pp. 179-234). Universitas.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo* (3ª ed). Mc Graw Hill.
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas en los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Tobón, S. (2017). *Guía metodológica de diseño y rediseño curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo*. Kresearch.

Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. Trillas.

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. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Universidad Autónoma de Yucatán (2018). *Modificación del plan de estudios de la Maestría en Innovación Educativa*. Gaceta universitaria Órgano oficial de publicación de la Universidad Autónoma de Yucatán. <https://www.abogadogeneral.uady.mx/documentos/3.-%20Maestr%C3%ADa%20en%20Innovacion%20Edu.pdf>

Datos de correspondencia

Juanita de la Cruz Rodríguez Pech
Doctora en Investigación Educativa
Universidad Autónoma de Yucatán
Mérida, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9124-5382>

Email: ropech@correo.uady.mx



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0