

OI BOLETÍN N°01
Agosto 2026

Innovación curricular en educación superior: consensos, tensiones y desafíos para una agenda compartida ²

Boletín de Formación en Educación Superior ¹

Unidad de Docencia – Fundación Æqualis

Número 01 / Agosto 2026

ELABORACIÓN COLABORATIVA

Comisión de Innovación Curricular, con la participación de académicas y académicos de instituciones de educación superior asociadas.

TRES CAPAS DE EVIDENCIA

Análisis temático institucional, transcripción de la reunión de Comisión y síntesis bibliográfica reciente.

CONTACTO

comunicaciones@aequalis.cl
aequalis.cl

— Editorial

La discusión contemporánea sobre innovación curricular en educación superior ha dejado de entender el currículo como una simple malla o una secuencia de asignaturas. Tanto la literatura reciente, como la reflexión desarrollada por la Comisión de Innovación Curricular de la Fundación Aequalis, convergen en una idea más exigente: innovar curricularmente supone reconfigurar planes de estudio en coherencia con los perfiles de egreso, competencias, trayectorias formativas, estrategias de evaluación, articulaciones con el entorno y condiciones institucionales que permitan sostener el cambio más allá del rediseño formal. En esa dirección, la innovación curricular debe entenderse como una transformación planificada del currículo orientada a responder a cambios sociales, tecnológicos, profesionales y culturales, donde su criterio decisivo no es el cambio o ajuste documental, sino su capacidad de modificar prácticas, evaluación, coordinación docente y condiciones de implementación. Esta idea aparece con fuerza en el análisis temático elaborado por un grupo de expertos de distintas instituciones de educación superior que integran la Comisión, donde se reconoce que una innovación curricular solo puede considerarse como tal cuando está planificada institucionalmente, justificada, implementada, articulada y respaldada por evidencia de sus resultados.

Lo interesante es que el diálogo sostenido por la Comisión no solo confirma lo que la literatura ya ha descrito, sino que le agrega densidad analítica desde la experiencia situada de quienes lideran, acompañan o gestionan estos procesos en instituciones chilenas. En la conversación registrada en la reciente reunión de Trabajo de Comisión de Innovación Curricular – Fundación Aequalis, las y los participantes no cuestionan la necesidad de innovar; más bien, analizan de manera crítica qué se entiende realmente por innovación, qué condiciones la vuelven viable, y por qué muchas veces el desafío no radica en el diseño de un nuevo currículo, sino que no se desvirtúa (o fragmenta) en su implementación, en su sostenibilidad en el tiempo y en evitar que sea capturado por la inercia de las prácticas previas. En ese sentido, lo observado en la reunión dialoga directamente con hallazgos de Jara Wanner (2018), quien identifica la institucionalización como la fase más débil de los procesos de innovación curricular, y con Espejo, Romo y Cárdenas (2020), quienes muestran que, sin desarrollo docente, el rediseño tiende a permanecer en el plano declarativo.

I Innovación curricular: más que rediseñar, transformar las condiciones de formación

Uno de los consensos más claros del trabajo de la Comisión es que la innovación curricular no se reduce a “mover asignaturas” ni a realizar ajustes puntuales en los planes de estudio. Las respuestas a esta reflexión la describen como una práctica institucional de actualización profunda, pertinente y basada en evidencia, capaz de incidir en perfiles de egreso, competencias, planes y su duración, metodologías, evaluación y experiencia formativa en su conjunto. Esta definición coincide con el panorama analítico levantado en la bibliografía, donde se destaca que la innovación curricular implica la configuración de nuevas arquitecturas formativas, la incorporación de aprendizajes activos, el diseño de trayectorias más flexibles, la digitalización, la integración de competencias transversales y el fortalecimiento de vínculos con el entorno social y productivo. En otras palabras, tanto en la experiencia discutida por la Comisión, como en la literatura reciente, innovar curricularmente significa intervenir el currículo como sistema integrado y no como suma de componentes aislados.

Esta perspectiva adquiere especial relevancia al ponerse en diálogo con la advertencia crítica de Díaz Barriga (2020), retomada en la bibliografía, quien sostiene que muchas “innovaciones curriculares” en la educación superior no han modificado sustantivamente las prácticas docentes, porque continúan ancladas en estructuras rígidas organizadas por asignaturas y en un uso inflacionario del término innovación. Esta tensión está muy relacionada con lo observado en la discusión de la Comisión, cuando sus participantes distinguen entre actualización, rediseño, innovación y transformación, y advierten que no todo cambio curricular merece ser calificado como innovación. En este sentido, esta heterogeneidad conceptual no solo condiciona las expectativas sobre el alcance del cambio, sino que también incide en el tipo de esfuerzo requerido, las transformaciones pedagógicas que se promueven, orientan la asignación de recursos y afecta la manera en que las instituciones comunican y legitiman sus procesos internos. En este punto, la reflexión de la Comisión aporta una clave especialmente valiosa: no basta con adoptar una terminología institucional; es necesario construir criterios compartidos sobre alcance, evidencia, profundidad e impacto del cambio curricular, de manera que esto se traduzca en transformaciones de las prácticas docentes.

2 El currículo como cadena de valor y no como producto terminal

Otro hallazgo importante del análisis de la Comisión es la comprensión del currículo como una “cadena de valor curricular”. La síntesis de la discusión muestra que los roles institucionales vinculados a estos procesos no se concentran en una única función, sino que se articulan en una secuencia que incluye la definición de lineamientos, el acompañamiento técnico, la implementación, evaluación y aseguramiento de la calidad. Esta concepción es coherente con la literatura revisada, que describe el diseño curricular como un proceso sociotécnico y político en el que participan autoridades, comités curriculares, docentes, estudiantes, egresados, empleadores y asesores curriculares que acompañan metodológicamente el proceso. Desde esta perspectiva, el currículo deja de entenderse como un documento final para convertirse en un proceso de articulación institucional continuo, donde la calidad del cambio depende no solo del diseño, sino también de cómo se distribuyen responsabilidades, cómo se acompaña a los actores involucrados y cómo se monitorea, sistemáticamente, el despliegue del nuevo modelo formativo.

Esta comprensión procesual aparece con especial claridad en algunos de los casos chilenos priorizados en la síntesis bibliográfica. Villalobos-Abarca et al. (2021), en su estudio sobre una red de universidades chilenas, muestran que la innovación curricular exitosa requirió continuidad temporal, trabajo en red, participación de actores externos y financiamiento sostenido. En la misma línea, Araya, Díaz, Espinoza y Rojas-Serey (2024), en la experiencia del programa de radiología de una universidad chilena, describen un proceso organizado por etapas, con validación interna y externa de competencias, liderazgo visible y asesoría especializada. Estas experiencias revelan, y que es coherente con lo subrayado en la conversación de la Comisión, que la sostenibilidad del cambio depende menos de la idea inicial de innovación y más de la capacidad institucional para traducirla en procedimientos, apoyos, tiempos y estructuras de coordinación que viabilicen su implementación efectiva.

3 Las tensiones persistentes: tiempo, cultura, evaluación e implementación

Si hay un punto en el que la conversación de expertas y expertos de la Fundación Æqualis se alinea de manera especialmente nítida con la bibliografía, es en la identificación de las tensiones persistentes que dificultan la innovación curricular. En la reflexión respecto de este punto se destacan, de manera recurrente, que las principales tensiones son el escaso tiempo docente, la dificultad para mantener el ritmo de participación de los distintos actores durante el proceso, la resistencia disciplinar, los problemas de alineación entre competencias, resultados de aprendizaje y evaluación, así como las debilidades en la continuidad de su implementación e institucionalización posterior al rediseño. Esas mismas tensiones aparecen casi literalmente en la reunión de la Comisión: se discute la presión institucional por acelerar procesos que requieren deliberación y reflexión colegiada; se describe la resistencia de algunas unidades académicas o disciplinas a ceder frente a cambios de mayor alcance; se cuestiona la idea de que sumar más personas reduzca necesariamente los tiempos; y se advierte que muchos rediseños pierden fuerza cuando se producen cambios en los equipos directivos o cuando no existen mecanismos estables para cerrar, evaluar y consolidar las innovaciones.

La literatura permite interpretar estas dificultades no como fallas aisladas, sino como síntomas de un problema más estructural. Jara Wanner (2018) muestra que la implementación de innovaciones curriculares está profundamente condicionada por elementos culturales concretos, como el liderazgo, la existencia o no de una visión compartida, la calidad de la comunicación, el trabajo colaborativo y los incentivos. En una línea complementaria, Espejo et al. (2020) plantea que el rediseño curricular puede operar como dispositivo de desarrollo académico, siempre que logre involucrar al profesorado en una revisión sistémica del plan de estudios y no se limite únicamente a tareas técnicas acotadas. A su vez, Cisternas-San Martín, Guzmán y Pérez (2024) documentan, en programas de diplomado de una universidad chilena, una baja alineación entre competencias, resultados de aprendizaje, evaluación y metodologías, proponiendo el diseño inverso y matrices de coherencia como respuesta práctica para abordar estas brechas. La conversación de la Comisión recoge estas mismas preocupaciones cuando insiste en que innovar no consiste solo en definir perfiles o competencias, sino en asegurar una coherencia real entre diseño, implementación, evaluación y seguimiento, como condición necesaria para la consistencia del proceso formativo.

4 Flexibilidad, trayectorias y pertinencia: una agenda en expansión

La discusión desarrollada por la Comisión también permite observar que la innovación curricular ya no se limita a la lógica del rediseño de carreras tradicionales. En la reunión aparecen con especial énfasis temas como flexibilidad curricular, trayectorias formativas, articulaciones entre programas, carreras de menor duración, incorporación de inteligencia artificial, integración de tecnologías y necesidad de responder a perfiles de estudiantes que requieren trayectorias más heterogéneas. Esta ampliación del debate coincide con las orientaciones más recientes de política pública y con el marco internacional sintetizado en la revisión bibliográfica. En particular, el Consejo Asesor de la Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior sitúa las trayectorias formativas y los procesos académicos como un nudo central del desarrollo del sistema, vinculando flexibilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, articulación con entornos productivos e impacto territorial. En una línea similar, el informe de UNESCO (2026) propone avanzar desde programas rígidos y terminales hacia modelos conectados con aprendizaje a lo largo de la vida, indagación interdisciplinaria y pedagogías activas.

La bibliografía también muestra que esta agenda se expresa de maneras diferentes según el contexto institucional. Covarrubias, Mendoza y Espejo (2022) identifican que, en los modelos educativos de universidades chilenas, las competencias transversales suelen aparecer en modalidades paralelas o diferenciadas más que integradas, lo que sugiere que la integración real en la trayectoria formativa sigue siendo más difícil que su declaración institucional. Vásquez Valenzuela (2023), desde la percepción de egresados de una universidad privada chilena, evidencia que los sellos y competencias transversales son reconocidos como útiles, aunque su experiencia de desarrollo resulta desigual entre carreras. Por su parte, Fontenele (2024) advierte, desde el caso brasileño, que la apertura del currículo hacia la vinculación con el medio puede derivar en procesos de burocratización si no se integra con sentido pedagógico y territorial en los proyectos formativos. En conjunto, estos antecedentes enriquecen la discusión de la Comisión, al mostrar que la flexibilidad y la pertinencia no son atributos que se agregan desde fuera, sino dimensiones estructurales del currículo que exigen revisar arquitecturas, secuencias formativas, decisiones pedagógicas y formas de relación con el entorno.

5 Innovación curricular y transformación digital: entre oportunidad y exigencia institucional

Uno de los temas emergentes más relevantes en la reunión fue la incorporación de inteligencia artificial y tecnologías digitales en los procesos curriculares. Algunas instituciones compartieron experiencias preliminares de uso de IA para apoyar el trabajo de los comités curriculares, disminuir tiempos de respuesta o generar primeras propuestas de insumos, siempre bajo la premisa de que las decisiones siguen residiendo en equipos humanos. Si bien, la bibliografía disponible no ofrece una guía específica sobre IA en el ámbito curricular chileno, sí entrega marcos útiles para abordar este punto. En particular, el informe de la European University Association sobre currículo y evaluación en transformación digital destaca que la integración de tecnologías exige estrategia institucional, apoyo docente, evaluación alineada y alfabetización evaluativa, con el objetivo de que la digitalización no comprometa la equidad o el sentido formativo. A su vez, el informe de UNESCO (2026) plantea que los futuros del currículo universitario requieren pedagogías activas, conexión entre actores y sistemas más flexibles. En ambos casos, la innovación tecnológica no se concibe como sustituto del diseño curricular, sino como parte de una transformación más amplia que combina infraestructura, capacidades docentes, evaluación coherente y gobernanza institucional.

Este punto es especialmente relevante porque, en la conversación de la Comisión, la IA aparece menos como promesa abstracta y más como un problema práctico: cómo acelerar procesos sin empobrecer la reflexión; cómo aprovechar apoyos tecnológicos sin reducir la complejidad del juicio curricular; y cómo anticipar la formación de estudiantes que egresarán hacia escenarios laborales y sociales que hoy están en permanente cambio.. Esa inquietud encuentra eco en la bibliografía cuando se plantea que el diseño curricular debe considerar no solo el presente del sistema, sino también trayectorias futuras, nuevas capas de innovación y capacidades institucionales para adaptarse a transformaciones aceleradas. En ese sentido, la IA no debiera abordarse como un tema accesorio, sino como una expresión contemporánea de una pregunta mayor: cómo sostener una innovación curricular pertinente cuando el entorno evoluciona más rápido que los ciclos de rediseño tradicionales.

6 Hacia una agenda compartida de innovación curricular

Si algo deja en evidencia el trabajo de la Comisión en diálogo con la bibliografía reciente es que la innovación curricular debe entenderse como una capacidad institucional y no como una secuencia episódica de proyectos. La literatura priorizada insiste en que el mayor desafío no suele ser definir un nuevo currículo, sino su implementación, evaluación e institucionalización; la Comisión, por su parte, reconoce que la sostenibilidad depende de liderazgo, gobernanza clara, gestión del cambio, disponibilidad de recursos, acompañamiento técnico, sistemas de información pertinentes y una cultura de mejora continua. Esta convergencia permite formular una conclusión robusta: la innovación curricular no se consolida cuando se aprueba un rediseño, sino cuando este logra traducirse en transformaciones efectivas y sostenidas de las prácticas docentes, trayectorias formativas, sistemas de evaluación, articulaciones institucionales y experiencia formativa, en su conjunto.

Desde esa perspectiva, la agenda que se abre para la Comisión de la Fundación Æqualis es particularmente significativa. El propio diálogo sostenido por sus integrantes sugiere avanzar hacia un espacio más permanente de intercambio y producción analítica, incluso con la idea de un observatorio o una línea editorial estable que permita compartir experiencias, dificultades, aprendizajes y preguntas críticas. La bibliografía revisada entrega respaldo a esa dirección: los estudios de caso, tanto en Chile como en contextos comparados, muestran que los procesos más sólidos son aquellos que combinan pertinencia social, flexibilidad, aprendizaje activo, articulación con el medio, acompañamiento especializado y marcos institucionales que sostengan el cambio en el tiempo. En consecuencia, más que cerrar una discusión, este boletín abre un campo de trabajo: pensar la innovación curricular no solo como exigencia del presente, sino como una tarea estratégica para construir instituciones más reflexivas, más articuladas y con mayor capacidad de responder a las transformaciones de la educación superior contemporánea.

Fuentes integradas en esta versión

Para esta propuesta se articularon tres capas de evidencia:

1. Síntesis del análisis de respuestas institucionales en *Análisis_tematico_Conceptual.xlsx*, especialmente las secciones “Resumen temático” y “Lectura integrada”.
2. Transcripción de la reunión de la Comisión en Trabajo de Comisión de Innovación Curricular – Fundación Æqualis (1).docx, en particular la discusión sobre tensiones, flexibilidad, desarrollo docente, IA, sostenibilidad y agenda futura. [Trabajo de...qualis \(1\) | Word](#)
3. Síntesis bibliográfica en Innovación curricular en educación superior_bibliografía reciente, que prioriza estudios y documentos tales como Jara Wanner (2018), Espejo et al. (2020), Díaz Barriga (2020), Villalobos-Abarca et al. (2021), Covarrubias et al. (2022), Vásquez (2023), Araya et al. (2024), Cisternas-San Martín et al. (2024), UNESCO (2026) y documentos del Consejo Asesor de la Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior de 2025. [Innovación...a reciente | PDF](#)

Notas al pie

- 1 En este boletín se intentará usar un lenguaje inclusivo no sexista. Sin embargo, conscientes que las soluciones propuestas para ello en nuestro idioma muchas veces obstaculizan la lectura, en los casos que sea pertinente, se usará el masculino genérico que la gramática española entiende que representa a los distintos géneros en igual medida. Nota sobre el uso de inteligencia artificial:
 - El presente boletín ha sido elaborado a partir del análisis y sistematización de información proveniente de fuentes institucionales, discusión experta y literatura académica especializada. En su proceso de producción se utilizó Microsoft Copilot como herramienta de apoyo para tareas de organización, redacción y síntesis de contenidos. El uso de esta herramienta se enmarca en un enfoque de apoyo a la productividad académica, manteniéndose en todo momento la revisión crítica, validación y responsabilidad autoral del equipo responsable del documento respecto de los contenidos, interpretaciones y conclusiones presentadas.
 - Para la elaboración de esta búsqueda bibliográfica se utilizó ChatGPT, herramienta de inteligencia artificial generativa desarrollada por OpenAI, como apoyo en la identificación, organización preliminar y síntesis de fuentes académicas relacionadas con innovación curricular en educación superior. Su uso tuvo un carácter asistencial y no substituyó la revisión crítica, selección final ni validación académica de las fuentes. Las referencias identificadas fueron revisadas considerando criterios de pertinencia temática, actualidad, verificabilidad, tipo de fuente y aporte al análisis del estado del arte. La interpretación, evaluación crítica y uso final de la información son responsabilidad de quien suscribe el trabajo.
- 2 Colaboran Mesa Técnica de Innovación Curricular – Fundación Æqualis: Macarena Allende; Verónica García; Marcela Vásquez; José Ignacio Díaz; Rubén Palma; Francia Maulen; Tatiana Araya Espinoza; Carolina Morales; María Antonieta Gortari; Tatiana Zuñiga; Coordinan Mesa Técnica de Innovación Curricular – Fundación Æqualis: Mariela Henríquez Repetto; Ángela Pérez Astete