

TRANSFORMACIÓN DIGITAL CENTRADA EN EL SER HUMANO, UNA REFLEXIÓN DESDE EL CURRÍCULUM RECONCEPTUALISTA

HUMAN-CENTERED DIGITAL TRANSFORMATION, A REFLECTION FROM A RECONCEPTUALIST CURRICULUM PERSPECTIVE

Camila Javiera Ruz-Reveco

Encargada de Gestión Educativa, Fundación Nativo Digital

Magíster en Educación mención Estudios Curriculares

Santiago, Chile

camlarz19@gmail.com

ORCID: [0009-0007-9341-186X](https://orcid.org/0009-0007-9341-186X)

Resumen: La educación superior busca el desarrollo integral de los estudiantes y su contribución al progreso del país, sin embargo, enfrenta desafíos al adaptarse a entornos cambiantes, como la incorporación y masificación del uso de las tecnologías digitales. Desde los estudios curriculares, esta transformación debe analizarse críticamente, ya que incluir tecnología sin revisar las estructuras que rigen las instituciones puede degradar el rol del ser humano en el proceso educativo. Este artículo reflexiona sobre cómo el currículum reconceptualista puede contribuir a priorizar al ser humano en los procesos de transformación digital en la educación superior, específicamente desde el quehacer de los equipos de gestión. Para esto, se realiza una revisión de bibliografía y documentos normativos y orientadores, desde el análisis temático. Como resultados, se destaca que la perspectiva reconceptualista, permite oportunidades de reflexión y trabajo colaborativo en los equipos de gestión académica. Sin embargo, releva la importancia de desarrollar competencias digitales y reflexivas que garanticen la coherencia entre innovación tecnológica y el quehacer institucional. Así, el reconceptualismo ofrece un marco crítico para repensar la transformación digital, resaltando la importancia de la formación continua de los equipos y la valorización de perfiles que sostengan un cambio sostenible centrado en las personas.

Palabras clave: transformación digital, currículum reconceptualista, gestión educativa, competencias digitales.

Resumo: A educação superior busca o desenvolvimento integral dos estudantes e sua contribuição para o progresso do país; contudo, enfrenta desafios ao adaptar-se a contextos em constante mudança, como a incorporação e a massificação do uso das tecnologias digitais. A partir dos estudos curriculares, essa transformação deve ser analisada criticamente, uma vez que a inclusão de tecnologia sem a revisão das estruturas que regem as instituições pode degradar o papel das pessoas no processo educativo. Este artigo reflete sobre como o currículo reconceptualista pode contribuir para

Fecha recepción: 27 de mayo de 2025

Fecha aceptación: 05 de septiembre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2025.82548



priorizar o ser humano nos processos de transformação digital na educação superior, especificamente a partir do trabalho das equipes de gestão. Para isso, realiza-se uma revisão de bibliografia e de documentos normativos e orientadores, com base na análise temática. Como resultados, destaca-se que a perspectiva reconceitualista possibilita oportunidades de reflexão e de trabalho colaborativo nas equipes de gestão acadêmica. No entanto, ressalta-se a importância de desenvolver competências digitais e reflexivas que garantam a coerência entre a inovação tecnológica e o fazer institucional. Assim, o reconceitualismo oferece um marco crítico para repensar a transformação digital, enfatizando a importância da formação contínua das equipes e da valorização de perfis que sustentem uma mudança sustentável centrada nas pessoas.

Palavras-chave: transformação digital, currículo reconceitualista, gestão educacional, competências digitais.

Abstract: Higher education aims at the comprehensive development of students and their contribution to the country's progress. However, it faces challenges in adapting to changing environments, such as the incorporation and widespread use of digital technologies. From a curricular perspective, this transformation must be critically analyzed, since including technology without reviewing the structures that govern institutions can degrade the role of human beings in the educational process. This article reflects on how a reconceptualist curriculum can contribute to prioritizing human beings in digital transformation processes in higher education, specifically from the perspective of management teams. To this end, a review of bibliography and normative and guiding documents is conducted, based on a thematic analysis. The results highlight that the reconceptualist perspective allows for opportunities for reflection and collaborative work among academic management teams. However, it highlights the importance of developing digital and reflective competencies that ensure coherence between technological innovation and institutional work. Thus, reconceptualism offers a critical framework for rethinking digital transformation, highlighting the importance of ongoing team development and the valorization of skills that support sustainable, people-centered change.

Keywords: digital transformation, reconceptualist curriculum, educational management, digital competencies.

INTRODUCCIÓN

La educación superior tiene como objetivo principal «la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico» (Ley 20.370, 2009, art. 21). Dicha formación busca desarrollar un estudiantado capaz de «participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo con sus diversos talentos, intereses y capacidades» (Ley 21.091, 2018, art. 1).

En este marco, las instituciones de educación superior (IES) enfrentan el desafío de adaptarse a entornos cambiantes, donde la incorporación de tecnologías digitales ha adquirido un rol protagónico, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19

(Unesco, 2021). Sin embargo, la educación a distancia implementada durante la emergencia sanitaria no implicó necesariamente una verdadera transformación digital. Esta última supone un proceso profundo y complejo que aprovecha el potencial de las innovaciones tecnológicas en las diversas áreas del quehacer educativo.

En su expresión más desarrollada, tal transformación impulsa la evolución del pensamiento humano y la configuración de nuevas prácticas y hábitos mediados por la tecnología (Unesco, 2024). Además, exige cuestionar la manera en que se conciben las instituciones de educación superior (Unesco, 2021), situando al ser humano en el centro. Es decir, el uso de la tecnología debe entenderse como un medio para facilitar los procesos formativos, no como un fin en sí misma (Unesco, 2024).

Por su parte, los Estudios Curriculares buscan comprender y mejorar las propuestas de las instituciones educativas al preguntarse por los intereses que subyacen a ellas y la coherencia que tienen con su quehacer. Grundy (1998), retomando a Habermas, distingue tres intereses cognitivos que orientan el diseño curricular: el técnico, orientado al control del aprendizaje; el práctico, centrado en la comprensión mutua entre docente y estudiante; y el emancipador, enfocado en la autonomía y autorreflexión.

Estos intereses han guiado históricamente el quehacer educativo, dando lugar a propuestas como el currículum por competencias. No obstante, los principios expresados en las leyes 20.370 (2009) y 21.091 (2018) sobre el desarrollo integral del estudiantado y su participación en la sociedad, junto con lo señalado por la Unesco respecto de la transformación digital y la evolución del pensamiento humano (2024), podrían vincularse, en una primera lectura, con el interés emancipador, en tanto buscan fomentar la autonomía del estudiantado (Grundy, 1998).

Dentro de las corrientes asociadas a este interés se encuentran las perspectivas críticas y poscríticas. Entre estas últimas destaca el currículum reconceptualista, que concibe los procesos de enseñanza-aprendizaje como una «conversación complicada» en la que los participantes dialogan en condiciones de igualdad, otorgando relevancia a la experiencia personal (Pinar, 2011). Desde ahí, cuestionar la inclusión de la tecnología implica reflexionar sobre el papel que el quehacer institucional asigna al ser humano. Supone analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión, administración, investigación y vinculación con el medio, reconsiderando así el rol de las universidades en la sociedad contemporánea.

Las IES son organizaciones complejas que abarcan múltiples ámbitos de acción. La perspectiva reconceptualista favorece el diálogo, por lo que se plantea el inicio de una conversación complicada que busca problematizar la incorporación tecnológica en la educación, más que ofrecer fórmulas definitivas para su implementación.

Dada la extensión del artículo, el análisis se centrará en el impacto de la transformación digital en los equipos de gestión académica y administrativa. Pues en este nivel de concreción curricular (Van den Akker, 2010) se toman decisiones que inciden directamente en el quehacer del aula, como la definición de modelos educativos o de sistemas de aseguramiento de la calidad.

En consecuencia, se aborda la pregunta: ¿Cómo puede contribuir el reconceptualismo a propiciar la centralidad en el ser humano en los procesos de transformación digital de la Educación Superior? Analizar la transformación digital desde esta perspectiva curricular, implica tener una visión crítica de su integración al quehacer institucional. Esto propicia que sea coherente con la misión y visión de las IES, pero, al mismo tiempo, que tribute a los objetivos establecidos por la ley y referentes internacionales como Unesco. Desde ahí, se otorga valor a los equipos de gestión académica y administrativa, quienes aseguran la coherencia y continuidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en un nivel meso-curricular al garantizar la conexión entre los lineamientos entregados a nivel de referentes normativos y orientadores y lo que finalmente ocurre en el aula. Para responder a la pregunta planteada, se desarrolla una revisión bibliográfica considerando 4 tipos de fuentes:

- 1) Documentos orientadores de nivel supra curricular sobre tecnología y educación, restringidos a publicaciones de la Unesco posteriores a 2020 (año del inicio de la pandemia y el confinamiento que aumentó la educación a distancia);
- 2) Artículos académicos sobre tecnología y educación, que permitan precisar conceptos de lo planteado por los referentes orientadores;
- 3) Normativas que regulan la educación superior en Chile, como la Ley General de Educación y la Ley sobre Educación Superior.
- 4) Artículos y textos sobre perspectivas curriculares, en particular los aportes del currículum reconceptualista desarrollados por William Pinar y Fernando Murillo.

A partir de estas fuentes, se realiza un análisis temático, que según Braun y Clarke (2006) permite identificar, analizar y reportar patrones recurrentes en los materiales revisados. De esta manera, el texto se organiza en dos apartados: el primero aborda los fundamentos del currículum reconceptualista y su aplicación en las IES; el segundo presenta reflexiones en torno a la innovación tecnológica, destacando la relevancia de los equipos de gestión y su formación en el contexto de la transformación digital.

DESARROLLO

Curriculum y Curriculum Reconceptualista

Curriculum Guiado por un Enfoque Técnico, Práctico y Emancipador

Gimeno Sacristán (2010) plantea que el currículum es un fenómeno complejo, pues puede entenderse como una construcción social que se configura mediante la selección y organización del quehacer educativo, con el propósito de garantizar cierto consenso dentro de un territorio en disputa. En esta línea, la selección se concibe como una operación de poder que privilegia determinados saberes entre múltiples posibilidades (Tadeu, 2001). Así, la organización del aprendizaje en torno a disciplinas o asignaturas —que favorece la especialización en áreas específicas— constituye solo una de las muchas formas posibles de estructurar la acción educativa, y por lo mismo, puede ser objeto de cuestionamiento desde la innovación curricular.

Esta concepción implica reconocer que el paradigma que orienta la construcción curricular no es neutro, sino que se vincula directamente con la manera en que se comprende la educación y su función en la sociedad. En consecuencia, los intereses técnico, práctico y emancipador conducen a configuraciones curriculares diferenciadas por su enfoque y propósito, ya que responden a preguntas educativas distintas.

El interés técnico, desde lo planteado por Grundy (1998), se basa en lógicas positivistas que tienden a la obtención de resultados, es decir, entiende el currículum como un producto en el que se prioriza el control y la manipulación del ambiente, tendiendo a una división del trabajo pedagógico en diseñadores y ejecutores curriculares, ya que los docentes de aula, desde esta perspectiva, se centrarían en reproducir los lineamientos establecidos a nivel meso curricular, siendo fiscalizado su quehacer por mediciones que evalúan el éxito de la enseñanza. Por lo que esta perspectiva resta oportunidades de flexibilidad y contextualización curricular, limitando la labor docente.

Un ejemplo de currículum basado en el interés técnico es lo planteado por Tyler en su texto *Principios básicos del currículo* (1949) en el que establece cuatro preguntas para guiar el desarrollo curricular, orientadas a definir objetivos de la escuela, metodologías de enseñanza, organización curricular y métodos de evaluación. Sin embargo, estas preguntas orientadas a la organización de las experiencias formativas, no interpelaba al rol del estudiantado dentro del proceso formativo.

Un segundo interés definido por Grundy (1998) es el práctico. Este interés, a diferencia del técnico, busca la comprensión por sobre el control, es decir «comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado» (p. 32). Así, se propicia la pregunta moral, del «¿qué hacer?» en una situación, comprendiendo que la respuesta a esta pregunta es subjetiva, pues, cada individuo interactúa con el ambiente de una manera distinta. Desde lo curricular, este interés se centra en el acto y el actor por sobre el resultado; entendiendo a sus participantes como sujetos y no como objetos.

Un ejemplo de un currículum diseñado bajo este paradigma es el currículum por competencias, cuyo uso en la educación superior se ha visto incrementado. Para Rosales (2021) este tipo de currículum se define como un enfoque educativo que organiza y combina conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiantado debe desarrollar para el ámbito laboral. Si bien, se centra en el logro de resultados, entrega importancia al estudiantado, en miras de que pueda aplicar lo aprendido en situaciones reales, es decir, que ocurra la interacción individuo-entorno.

Finalmente, el último interés descrito por Grundy (1998) corresponde al interés emancipador, que puede entenderse como una proyección del interés práctico. Sin embargo, se diferencia de este en que requiere una transformación en la forma en que el estudiantado se percibe y actúa en el mundo, por su carácter crítico que tiende a la búsqueda de la libertad ante las hegemónías. Así, concibe la educación como una construcción de significados que se dan en la interacción con el mundo, es decir, que los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación ocurrren en la interacción de los actores educativos, que se encuentran en el mismo nivel jerárquico.

Un ejemplo de un currículum emancipador correspondería a las teorías críticas, surgidas a mediados de siglo XX, en respuesta a las teorías tradicionales, como la de Tyler y su centralidad en la organización del currículum, cuestionando el status quo y el rol de la educación en la sociedad (Tadeu, 2001). Un representante de esta corriente fue Paulo Freire, que, desde el concepto de educación bancaria, problematiza la jerarquización de los roles en el aula, es decir, un docente como ente activo que entrega conocimientos a sus estudiantes, concebidos como un ente pasivo (Tadeu, 2001).

Curriculum Reconceptualista

Tras el surgimiento de las teorías críticas, emergieron las corrientes poscríticas, que buscaron un cuestionamiento más profundo del currículum tradicional. Dentro de ellas se encuentra el currículum reconceptualista, el cual, según Tadeu (2001), surge de la insatisfacción frente a los parámetros tecnocráticos impuestos por modelos como el de Tyler. Desde una perspectiva fenomenológica, estas críticas señalaban que el aprendizaje, los objetivos, la medición y la evaluación no se vinculaban con los significados mediante los cuales las personas construyen y comprenden su existencia. En esta línea, el currículum comienza a entenderse como:

Un lugar en el cual docentes y alumnos tienen la oportunidad de examinar, de forma renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver como dado y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia. (Tadeu, 2001, p.20).

En consecuencia, el reconceptualismo propone visiones del currículum alejadas de la lógica de medición de resultados, centradas en la relación entre los actores del proceso educativo para la construcción de significados compartidos. En este sentido, Pinar advierte que «en estas instituciones deformadas, que alguna vez fueron sitios de conversación complicada, ahora se convierten en centros de preparación de exámenes; los sujetos humanos se convierten en números, por ejemplo, en puntajes de exámenes» (2011, p. 12). De este modo, plantea la necesidad de valorar la interacción que ocurre en el aula por encima de la evaluación entendida como fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De forma complementaria, Murillo (2020) sostiene que el reconceptualismo implica «comprender el fenómeno de la experiencia formativa desde el modo en que es experimentado y vivenciado por el sujeto, en la intersección entre el conocimiento académico y lo existencial» (p. 2). Esta visión coloca nuevamente en el centro del quehacer educativo a las personas que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En palabras de Pinar, «el plan de estudios es una conversación complicada [...] se trata de una conversación entre alumnos y profesores, individuos efectivamente existentes en determinados lugares y días, a la vez personales y públicos» (2011, p. 1). Así, el aprendizaje deja de diseñarse para sujetos abstractos y adquiere sentido en la interacción viva entre docentes y estudiantes.

¿Cómo Abordar el Reconceptualismo Desde la Educación Superior?

Lo anteriormente mencionado se asocia a la conversación complicada entre estudiantes y docentes, entendidos como iguales. A partir de este foco, surge la pregunta: ¿cuáles son los ecos de esta conversación en otros actores del proceso educativo? La inclusión de las tecnologías digitales, tal como se planteó al inicio de este escrito, debe tender a la transformación de la cultura organizacional (Unesco, 2021). Esto implica considerar a todos los participantes de una institución, quienes, desde el reconceptualismo, deberían construir significados comunes a partir del diálogo. Pero ¿cómo abordar la conversación complicada desde la gestión académica y administrativa?

Al reconceptualismo se le ha cuestionado que, si bien responde de una manera distinta al quehacer curricular, acepta muchos elementos del currículum dominante. Esto puede resultar problemático cuando celebra el individualismo por sobre los fines más elevados que busca la educación. Además, al tender al idealismo, podría no responder adecuadamente a las necesidades prácticas de la educación (Reid, 1998), tales como el cumplimiento de criterios de calidad, la gestión de personal o la definición de modelos educativos; tareas que son lideradas por los equipos de gestión académica y administrativa. Siendo estos equipos quienes deben mediar entre la conversación complicada, definida por Pinar, y el cumplimiento de las demandas de un sistema educativo que tiende al control y la medición, por ejemplo, en la obtención de financiamiento.

La educación escolar y superior se enmarca en una serie de directrices gubernamentales que orientan su quehacer y definen sus prioridades. Es importante tener esto presente, ya que las políticas públicas existentes influyen en los procesos de transformación digital de las instituciones educativas (Unesco, 2024). En América Latina, los enfoques regulatorios son diversos y reflejan distintas concepciones sobre el rol del Estado, el mercado y la sociedad en la configuración de las IES.

Por ejemplo, Brasil ha privilegiado un modelo de regulación pública con énfasis en políticas estatales y el fortalecimiento de los programas de posgrado, implementando políticas tendientes al desarrollo universitario (Portes, 2024). Por su parte, Colombia ha optado por una combinación de control regulatorio y búsqueda de calidad mediante acreditación y estándares, impulsando reformas para elevar las exigencias (Pajares, 2024). Finalmente, Perú ha fortalecido significativamente sus agencias de supervisión mediante organismos con capacidad sancionadora, lo que ha derivado en el cierre de instituciones deficitarias y en la mejora de las condiciones de las universidades licenciadas (Pajares, 2024).

A partir de lo planteado y a la luz de los intereses constitutivos del conocimiento, puede inferirse que los enfoques puramente mercantilistas muestran menor afinidad con orientaciones emancipadoras. Esto se debe a que la competencia institucional por fondos ha favorecido a las instituciones ya consolidadas, dejando rezagadas a otras y afectando la equidad estructural del sistema (Ganga Contreras et al., 2024). Asimismo, se ha cuestionado la brecha persistente entre el cumplimiento administrativo de estándares y los resultados reales en aprendizaje y pertinencia social (Hidalgo, 2025; Li, 2025). Con ello, se pone en duda la noción de calidad medida por criterios técnicos como equivalente

al mejoramiento de la formación universitaria, dado que este tipo de medición tiende al control y resulta contraria a los principios emancipadores del currículum reconceptualista.

En este contexto, y siguiendo a Pires et al. (2025), se sostiene que los países latinoamericanos enfrentan el desafío de articular modelos regulatorios que, más allá de la eficiencia técnica y la competencia de mercado, incorporen genuinamente perspectivas emancipadoras. Ello permitiría promover la democratización del conocimiento, la equidad en el acceso a una educación de calidad y el desarrollo de capacidades críticas y transformadoras en sus sociedades, superando así la comprensión de los sistemas educativos guiada exclusivamente por intereses técnicos.

En el caso de Chile, se ha adoptado un modelo basado en el mercado, caracterizado por la competencia entre instituciones para acceder a fondos destinados a proyectos de desarrollo (Unesco, 2024), lo que limita la capacidad de las IES de construir proyectos sostenibles y generar confianza en nuevas estructuras. El quehacer educativo se rige por la Ley 21.091 (2018), que regula el quehacer de instituciones públicas y privadas, bajo el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con entes fiscalizadores como la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y la Superintendencia de Educación Superior.

Dentro de este sistema, el artículo 15 establece que la acreditación institucional es obligatoria (Ley 21.091, 2018), considerando dimensiones como: «docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio». Adicionalmente, «las instituciones de educación superior podrán acreditar la dimensión de investigación, creación y/o innovación» (Ley 21.091, 2018, artículo 17). Si una institución no obtiene la acreditación institucional, no puede matricular nuevos estudiantes ni impartir nuevas carreras; y si mantiene esta situación, se le puede revocar el reconocimiento oficial, llevando a su cierre (Ley 21.091, 2018, artículo 22).

Tal como plantea Barrientos (2024) el desempeño financiero de una universidad está intrínsecamente vinculado a su capacidad para obtener diversas fuentes de financiación, donde una mayor solidez financiera tiende a obtener períodos de acreditación más extensos. La acreditación desempeña un papel crucial en la mejora de esta capacidad, pues al acceder a niveles más altos de acreditación se accede a mayor financiamiento público y privado, atrayendo también a estudiantes y docentes de alta calidad; lo mejorando las tasas de matrículas, becas e investigación, consagrando un círculo virtuoso de acreditación y financiamiento, que se espera que mejore de forma continua la educación superior.

Sin embargo, aunque existen estos marcos regulatorios que presionan a las instituciones al cumplimiento de estándares y evaluaciones periódicas, desde el quehacer curricular es posible crear espacios para la toma de decisiones en los diferentes niveles de concreción curricular, que tiendan a centrar la transformación digital en el ser humano y su relación con el entorno. Sobre esto, Van den Akker (2010) plantea que existen cinco niveles que ayudan a entender el proceso de toma de decisiones en la educación, que van desde los acuerdos internacionales, hasta la experiencia individual en el aula; en los que las decisiones de cada nivel pueden influir en la efectividad de implementación del

currículo en su conjunto. Así, las propuestas de mejora o transformación digital requerirían el esfuerzo mancomunado de todos los actores de la comunidad educativa que participan en los diferentes niveles mencionados.

Innovación Tecnológica y el Rol de los Equipos de Gestión

Decisiones Curriculares y Transformación Digital

Uno de los niveles más visibles de la toma de decisiones curriculares propuestos por Van dé Akker (2010) es el nivel micro y nano, correspondientes al campo de acción de docentes y estudiantes. Desde la implementación de la educación a distancia de emergencia, fueron ellos quienes inicialmente adoptaron decisiones innovadoras que transformaron sus prácticas. Sin embargo, dichas innovaciones no siempre resultaron sostenibles en el tiempo, generando preocupación ante la posibilidad de que el retorno a la presencialidad implicara una vuelta a las prácticas previas, ralentizando los procesos de transformación (Unesco, 2024).

Por ejemplo, algunas instituciones de educación superior (IES) integraron el uso de la plataforma Zoom durante el confinamiento por COVID-19, mientras otros docentes optaron por sesiones asincrónicas u otras plataformas de videollamada. Actualmente, según la Unesco (2024), en Chile un 80% de las IES utiliza un único sistema de aula virtual, mientras que el 20% restante combina diferentes Learning Management Systems (LMS). Esta diversidad refleja que aún coexisten distintos entornos digitales dentro de una misma institución, lo que demuestra que los cambios sin directrices claras pueden transformarse en esfuerzos aislados, sin necesariamente generar transformaciones estructurales.

En una transformación institucional planificada, las decisiones sobre el uso de un LMS deberían abordarse desde un nivel previo de concreción curricular, considerando la pertinencia de la plataforma, la consulta a la comunidad y los aspectos económicos de su implementación, con el fin de garantizar su sostenibilidad en el tiempo. De este modo, el LMS se utilizaría no solo para clases remotas, sino también como un sistema articulador con otros entornos institucionales, optimizando procesos de gestión, seguimiento y aseguramiento de la calidad. Pues, aunque el profesorado y estudiantado no participen directamente en estas decisiones, sus efectos impactan de manera directa el quehacer educativo.

Gestión y Liderazgo en la Innovación

La importancia de visibilizar a los equipos de gestión académica y administrativa radica en que, aunque su trabajo suele pasar inadvertido en la experiencia estudiantil, son quienes evalúan y sostienen los procesos de mejora e innovación dentro de las instituciones. Estos equipos se sitúan en el nivel meso curricular, definido por Van den Akker (2010) como aquel en el que se contextualizan las políticas educativas según las particularidades de cada institución, sus recursos y características del estudiantado.

Desde esta perspectiva, este nivel puede comprenderse como una bisagra entre los lineamientos normativos y la práctica formativa concreta. En este sentido, Faúndez (2022) señala que la gestión no se limita a tareas instrumentales, sino que debe integrar

intenciones formativas y responder a las necesidades específicas de la institución y de sus estudiantes. Surgen entonces interrogantes sobre la transformación digital en la educación superior: ¿poseen los equipos de gestión las competencias necesarias para promover reflexiones sobre el uso de la tecnología, tanto a nivel personal como institucional? ¿Cuál es el perfil profesional de quienes lideran estos procesos? ¿Existen espacios institucionales para discutir la transformación digital?

Más allá de las respuestas, la Unesco (2024) destaca la necesidad de formación continua para los equipos de gestión como parte de cualquier propuesta de mejora educativa vinculada a la tecnología. Implementar innovación tecnológica requiere también hacerse cargo de las brechas digitales, lo que implica diagnosticar las competencias digitales del personal y diseñar procesos formativos ajustados a las necesidades institucionales.

Estos procesos, además, deben ser constantes, de modo que las instituciones puedan mantenerse vigentes en el contexto digital actual. Esta formación no debe reducirse a una capacitación técnica orientada al cumplimiento de objetivos, sino entenderse —desde el enfoque reconceptualista del currículum— como un espacio de diálogo sobre la inclusión de tecnologías y su sentido pedagógico. Ello implicaría propender a fomentar la investigación dentro de los equipos de gestión, o el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Durante la educación a distancia de emergencia, la colaboración adquirió un rol clave: docentes y directivos compartieron metodologías y recursos, asegurando la continuidad de la enseñanza (Bharaj y Singh, 2021, en Queupil y Cuenca, 2022). Este principio se alinea con la Ley 21.091 (2018), que reconoce la cooperación entre instituciones como un factor esencial para la calidad, la equidad y la transmisión de buenas prácticas.

Así, una propuesta pertinente para las IES sería trasladar este modelo colaborativo al nivel meso curricular, promoviendo comunidades profesionales de aprendizaje entre equipos de gestión. Estas permitirían compartir experiencias orientadas a la mejora educativa y al crecimiento personal y profesional (Aparicio y Sepúlveda, 2018). En este escenario, la tecnología se convierte en una aliada, al facilitar la conexión entre instituciones y contextos diversos mediante plataformas digitales.

Preparación de los Equipos de Gestión para la Transformación Digital

Una cuestión central es determinar en qué deben formarse los equipos directivos. Si bien se plantea la necesidad de diagnóstico y actualización permanente, resulta relevante definir qué dimensiones se evaluarán y qué competencias se priorizarán. Es necesario entonces volver a interrogar el perfil profesional de quienes trabajan en educación superior, ya que sus experiencias y trayectorias tienden a reflejar alguno de los intereses cognitivos descritos por Grundy (1998).

Desde esta mirada, la formación de los equipos de gestión debería orientarse hacia una comprensión práctica o emancipadora de la educación, centrada en el estudiante y en la construcción de significados. Esto contrasta con una visión meramente técnica o instrumental de la tecnología, que podría reforzar el control y la medición. Surge

entonces la pregunta: ¿para qué se utiliza la tecnología en los equipos de gestión? ¿Se concibe como una oportunidad o como una amenaza? ¿Qué tipo de reflexiones formativas se generan en este nivel?

En lo relativo a la transformación digital en la educación superior, la competencia digital se presenta como una habilidad clave para los equipos directivos. Aunque generalmente se asocia a la práctica docente, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) la define como el conjunto de «conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que deben ponerse simultáneamente en juego para implementar tecnologías digitales y resolver problemas o imprevistos en situaciones concretas» (s.f.).

Por su parte, el marco del International Society for Technology in Education (ISTE) establece estándares diferenciados según los actores educativos, que, si bien se orientan al ámbito escolar, son proyectables a la educación superior. Entre ellos, destacan los líderes que actúan como defensores de la equidad, planificadores visionarios, líderes empoderados, diseñadores de sistemas y aprendices conectados.

En consecuencia, el trabajo de los equipos de gestión supera las tareas administrativas o técnicas: implica reflexionar sobre el sentido de la tecnología en la educación, promover una cultura institucional de aprendizaje continuo y contribuir a una mejora educativa sostenible. Cabe preguntarse entonces si las IES y la normativa vigente fomentan efectivamente la profesionalización y el desarrollo integral de sus equipos de gestión.

Algunos Casos de Transformación Digital en la Educación Superior

A partir de lo planteado en los apartados previos, se presentan diversos estudios de caso que evidencian la importancia de los equipos directivos en los procesos de transformación digital educativa. Cada experiencia analizada permite comprender los principales desafíos que enfrentaron las instituciones durante estas transformaciones, así como las estrategias más efectivas que facilitaron su superación exitosa.

Mahbub et al. (2025) analizaron como una institución de educación superior logró adaptarse a la transformación digital, desde la implementación de un software de planificación de recursos (ERP). A través del análisis cualitativo de testimonios provenientes de dos líderes del cambio, los investigadores identificaron obstáculos concretos que afectaron a la gestión institucional, como las ineficiencias operativas; limitaciones funcionales del sistema; lentitud en la ejecución y modificaciones en la nómina (Mahbub et al., 2025).

Para abordar estos desafíos de manera sistemática, los autores propusieron la aplicación del modelo de ocho pasos de John Kotter, marco estratégico orientado a guiar procesos organizacionales complejos, al establecer una ruta estructurada para liderar transformaciones de gran escala (Mahbub et al., 2025). Sus etapas progresivas incluyen: generar un sentido de urgencia; conformar una coalición rectora; desarrollar una visión y una estrategia claras; comunicar la visión de forma amplia y constante; empoderar a los empleados eliminando obstáculos; obtener logros a corto plazo; consolidar los avances

alcanzados; y, finalmente, anclar los nuevos enfoques en la cultura organizacional para asegurar su sostenibilidad (Mahbub et al., 2025).

Por su parte, Du et al. (2025) estudiaron tres universidades de Heilongjiang, China, entrevistando a 15 participantes entre directivos y docentes con liderazgos informales. Los resultados evidenciaron cuatro estrategias de liderazgo esenciales para impulsar la transformación digital: la planificación estratégica y la visión institucional; el desarrollo profesional y el apoyo continuo; la promoción de una cultura colaborativa; y la adecuada asignación de recursos e incentivos.

Entre los desafíos más relevantes se encontraron la dificultad de armonizar las políticas nacionales con la práctica institucional; el riesgo de que los planes se redujeran a una mera retórica; la resistencia al cambio; la necesidad de modificar la mentalidad operante y la carencia de experiencia técnica y competencias digitales de los equipos (Du et al., 2025). No obstante, los autores establecen que un liderazgo efectivo tiene el potencial de convertir las metas digitales en logros tangibles, actuando como catalizador para integrar la tecnología en la enseñanza y la gestión. Esto se traduce en una mejora de la calidad educativa mediante la planificación estratégica, la inversión en el desarrollo del personal, el fomento del cambio cultural y la participación continua respaldada por recursos suficientes (Du et al., 2025).

En el ámbito latinoamericano, Pitre y Martínez (2025) abordaron el caso de la Universidad de La Guajira, en Colombia, en su búsqueda por implementar el concepto de Universidad 4.0. A partir de datos recolectados de profesores, estudiantes y personal administrativo, se propuso fortalecer los procesos de innovación institucional. La transformación fue concebida como un proceso sistémico, progresivo y estratégico que integró las tecnologías digitales en todos los niveles operativos. Su éxito, según los autores, dependió de un liderazgo institucional sólido y de una visión compartida entre los miembros de la comunidad universitaria.

Si bien se lograron avances significativos —como la adopción de plataformas de aprendizaje virtual (Moodle y Google Workspace) y la creación del Centro de Innovación Audiovisual—, persistieron desafíos relevantes. Entre ellos destacaron las limitaciones de infraestructura y conectividad, la ausencia de una hoja de ruta institucional que articulara la transformación digital con los modelos académicos y administrativos, y la insuficiencia de competencias digitales en el personal administrativo (Pitre y Martínez, 2025). Como medidas correctivas, se propuso desarrollar una planificación estratégica, invertir en infraestructura, promover la formación integral del personal y resguardar los recursos financieros mediante políticas de ciberseguridad y sistemas interoperables.

En conjunto, los estudios muestran que los procesos de transformación digital en las instituciones de educación superior enfrentan desafíos estructurales y culturales recurrentes, tales como la resistencia al cambio, la falta de competencias digitales en los equipos, las brechas de infraestructura tecnológica y la ausencia de una planificación estratégica sostenida. Desde una perspectiva reconceptualista, además, se puede establecer que la transformación digital no solo implica cambios tecnológicos o administrativos, sino también la construcción de significados compartidos entre docentes, estudiantes y equipos de gestión, promoviendo el aprendizaje crítico y colaborativo.

Ante este panorama, destaca el liderazgo institucional como motor fundamental de la transformación y la innovación. Así como la aplicación de modelos de gestión del cambio, la conformación de equipos comprometidos, la inversión en formación y recursos tecnológicos, junto con la construcción de una visión compartida. Factores clave para garantizar la eficacia y la sostenibilidad de la transformación digital en el ámbito educativo.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este escrito, se ha enfatizado la importancia de abordar la transformación digital en la educación superior desde una mirada crítica, entendiendo que esta no se limita a la incorporación de tecnología, sino que representa una oportunidad para repensar los fundamentos curriculares y organizacionales que guían a las instituciones. Desde una perspectiva reconceptualista, se valoriza el diálogo y la participación de todos los actores en los procesos de transformación, priorizando la experiencia educativa y la construcción compartida de significados.

Asimismo, esta perspectiva poscrítica ayuda a evitar la instrumentalización de la tecnología como un medio de control, recordando que objetivos, medición y evaluación no constituyen el fin de la educación, sino herramientas para diseñar propuestas formativas que generen aprendizajes significativos. En este marco, los equipos de gestión académica y administrativa adquieren un rol central, ya que deben asegurar que las transformaciones digitales sean coherentes con el quehacer institucional y los marcos regulatorios, sin despersonalizar la experiencia de aprendizaje, vivida por personas con experiencias y características particulares.

La formación continua de estos equipos, mediante espacios de diálogo con pares dentro de las instituciones, se convierte en un factor clave para que la toma de decisiones sea pertinente y significativa para toda la comunidad educativa. Pues, según lo planteado por ISTE, estos equipos no solo deben liderar los procesos de transformación digital, sino también ejercer una mirada crítica sobre su propio desarrollo.

A partir de los estudios analizados, queda en evidencia que los desafíos que enfrentan las instituciones en la transformación digital están estrechamente vinculados con su cultura organizacional y las competencias de los miembros de su comunidad; frente a los esfuerzos que se concentran en la infraestructura tecnológica, dejando en segundo plano el desarrollo de capacidades en los equipos, lo cual resulta esencial para generar cambios sostenibles. En este marco, fomentar espacios de colaboración y diálogo, en línea con el concepto de «conversación complicada», permite que la tecnología funcione como medio para facilitar la construcción de aprendizajes significativos y no como un fin en sí misma.

El reconceptualismo aplicado al nivel meso curricular contribuye a centrar en el ser humano la transformación digital, promoviendo espacios de diálogo y colaboración, tanto en el aula como en la gestión institucional. De este modo, los equipos de gestión asumen la responsabilidad de articular políticas y prácticas que integren la innovación tecnológica de manera ética y centrada en los aprendizajes.

No obstante, estos procesos también enfrentan amenazas. Por un lado, aunque el reconceptualismo ofrece herramientas críticas, se encuentra con lineamientos de un sistema educativo orientado a la evaluación y al control, lo que contrasta con sus principios emancipadores. Por otro, la falta de formación específica y continua de los equipos de gestión puede limitar su capacidad para liderar cambios significativos, siendo imprescindible desarrollar competencias digitales que permitan cuestionar y redefinir prácticas educativas.

Finalmente, este escrito plantea la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en los procesos de transformación digital desde la perspectiva de los equipos de gestión académica y administrativa, por ejemplo, caracterizando sus perfiles, competencias y concepciones sobre la educación. Asimismo, resulta relevante analizar cómo el reconceptualismo puede orientar la transformación digital en distintos niveles de concreción curricular, garantizando procesos educativos significativos y centrados en el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Barrientos Oradini, N. P. (2024). Desempeño financiero de las universidades chilenas y sus niveles de acreditación. *Observatorio Económico*. 1(191), 5-9. <https://doi.org/10.11565/oe.v1i191.557>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Du, B., Zhang, Y., Wu, Z., Li, R., Gan, X., & Cao, L. (2025). Leadership Strategies for Digital Transformation in Higher Education: A Qualitative Study of Heilongjiang Universities. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 10(8). <https://doi.org/10.47405/mjssh.v10i8.3557>
- Faúndez, M. P. (2023). Gestión Curricular: La Deliberación como Espacio de Diálogo entre la Prescripción Nacional y el Contexto Escolar Local. En J.P. Queupil (Ed.), *Transformación Socioeducativa en los Centros Escolares: Reflexiones y Desafíos para sus Equipos Directivos y Docentes* (pp. 199-216). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Ganga Contreras, F., Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L. (2024). An analysis of Chilean universities based on their research outputs and funded projects (2008-2022). *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*. 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.127>

- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlang=es
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Hidalgo, C. A. (2025). The Undergraduate Program Development Project - A Mechanism To Ensure The Quality Of Training. *International Journal of Environmental Sciences*, 11(21S), 97-106. <https://doi.org/10.64252/ym8byt72>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado [INTEF]. (s. f.). *Marco común de competencia digital*. Aprende INTEF. <http://aprende.intef.es/mccdd#:~:text=Estas%20competencias%20digitales%20se%20definen,pudieran%20presentarse%20en%20una%20situaci%C3%B3n>
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (s. f.). *Standards for For Education Leaders*. ISTE. <https://iste.org/standards/education-leaders>
- Ley No. 20370, Establece la Ley General de Educación, agosto 17, 2009, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley No. 21091, Sobre Educación Superior, mayo 11, 2018, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Li, I. Y. (2025). Comparative analysis of institutional accreditation systems in higher education: Paraguay, Argentina and Chile. *Seminars in Medical Writing and Education*. 4(727), 1-11. <https://doi.org/10.56294/mw2025727>
- Mahbub, A., Cassidy, A., Wallace, D. R., Sumrall, W., y Barhate, B. (2025). Adapting Digital Change in Higher Education Institutions: A Case Study. *The International Journal of Business and Management*, 13(4), 99-103. <https://doi.org/10.24940/theijbm/2025/v13/i4/bm2504-014>
- Murillo, F. (2020). El concepto de Bildung: recuperando al sujeto en la formación. “*Educación en Pandemia: Desafíos para América Latina*”. Webinar organizado por Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.researchgate.net/publication/344954027_El_concepto_de_Bildung_recuperando_al_sujeto_en_la_formacion
- Pajares Paz, A. M. (2024). Revisión teórica sobre políticas públicas y su impacto en la calidad de la educación superior en Latinoamérica: Un enfoque comparativo. *Ciencia Latina*, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12751
- Pinar, W. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. Springer.
- Pires, A., Vieira, A., y Rodrigues, L. (2025). Reseña. Acesso e permanência no ensino superior: Argentina, Brasil e Chile. *Integración Y Conocimiento*, 14(2), 1-4. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v14.n2.49813>
- Pitre, L., & Martínez Vásquez, F. (2025). Universidad 4.0 en Colombia: estudio de caso de la transformación digital sostenible de la Universidad de la Guajira. *Revista*

Científica Arbitrada Reporte Climatológico, 29(2), 55-72.
<https://doi.org/10.36390/psa23m36>

Portes, C. R. P. (2024). Las políticas públicas brasileñas: contribución para experiencias de movilidad académica internacional de doctorandos en educación (modalidad sándwich) en la Universidad Federal del Paraná (UFPR) y Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), en el marco de la internacionalización de la educación superior, en el período de 2011-2020. [Tesis doctoral].
<https://doi.org/10.35537/10915/174515>

Queupil, J. y Cuenca, C. (2022). La colaboración educativa antes y durante la pandemia: análisis de redes sociales en escuelas chilenas. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 49(92), 125-149. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1732>

Reid, W. (1998). “Reconceptualist” and “Dominant” perspectives in curriculum theory: What do they have to say to each other? *Journal of Curriculum and Supervision*, 13 (3), 257-296. <https://eric.ed.gov/?id=EJ562522>

Rosales, M. (2021). Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6544-6557.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.783

Tadeu da Silva, T. (2001). Teorías del currículum: ¿qué es eso? En T. Da Silva (Ed.) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum* (pp. 11-20). Octaedro.

Tyler, R. W. (1986). ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? En R. Tyler (Ed.) *Principios básicos del currículo*, 5.a ed. (pp. 9-13; 21-24; 30-37). Troquel.

Unesco (2021). *Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529/PDF/377529spa.pdf.multi>

Unesco (2024). *Transformar el panorama digital de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388361_spapdf/388361spa.pdf.mu_lti

Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. En M. Stoney (Ed.). *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe* (p. 175-195). National Council for Curriculum and Assessment, CIDREE.
https://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10_Beyond_Lisbon_2010.pdf#page=190