



Innovación Educativa

ISSN: 1665-2673

innova@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional
México

Barraza Macías, Arturo

Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa

Innovación Educativa, vol. 5, núm. 28, septiembre-octubre, 2005, pp. 19-31

Instituto Politécnico Nacional

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

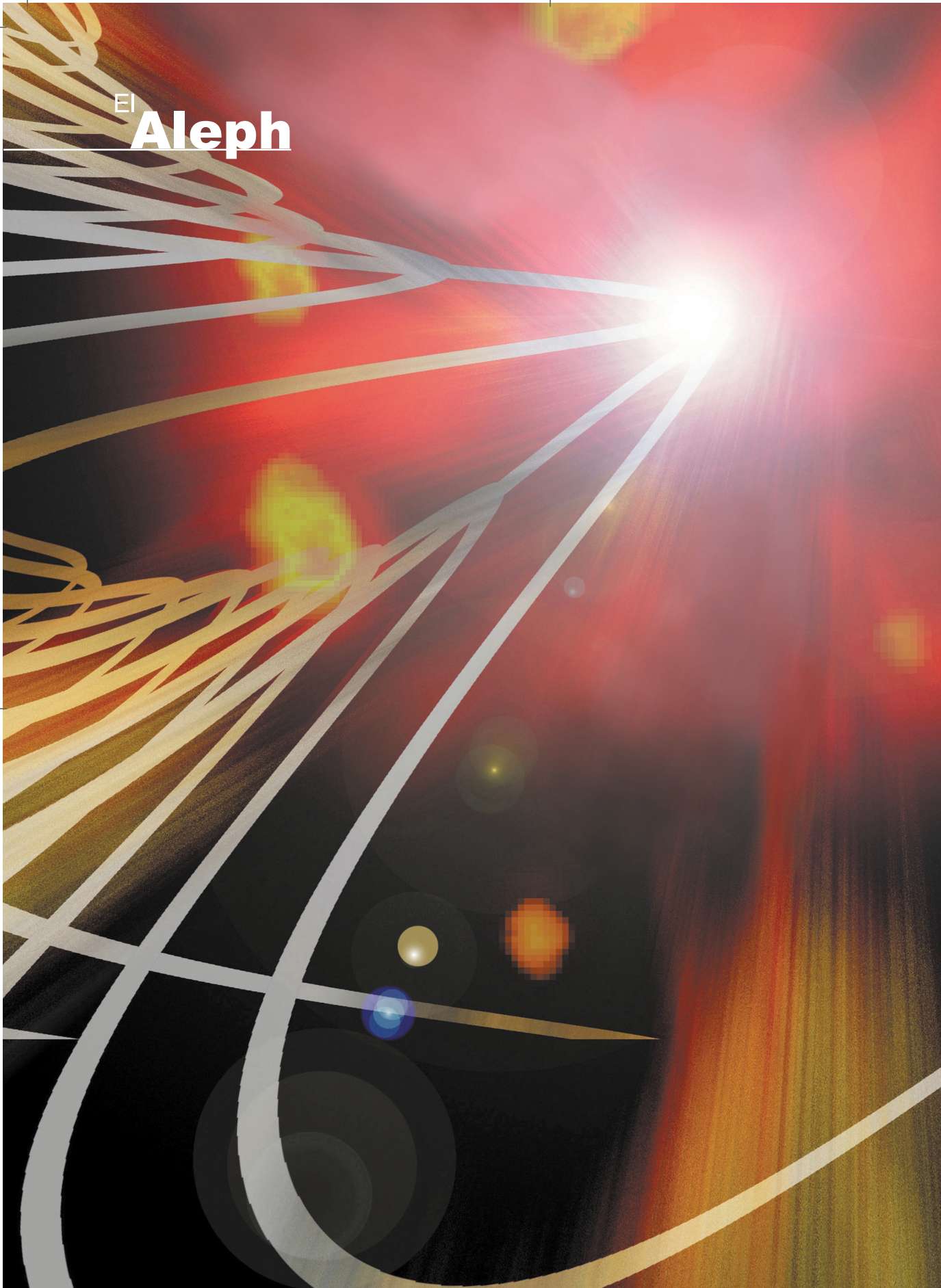
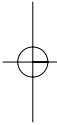
Sistema de Información Científica

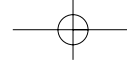
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



El Aleph





Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa

Arturo Barraza Macías*

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis de la innovación educativa a partir de cinco ejes: 1) aproximación conceptual sobre la innovación educativa; 2) modelos de la innovación desde una perspectiva procesual; 3) ámbitos de la innovación educativa; 4) el estado de arte sobre la innovación educativa; 5) elementos para una Teoría de la Innovación Educativa. El análisis realizado permite concluir con una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa.

Abstract

In the present article an analysis of the educative innovation from five axes is made: a conceptual discussion on the term educative innovation, the characterization of the innovation models. The identification of the scopes where the innovating experiences take shape, a revision of the state-of-the-art on the experiences of educative innovation and the description of the ideas forces of a Theory of the Educative Innovation. The made analysis allows to conclude with a comprehensive conceptualization of the educative innovation.

Palabras claves:

innovación, reforma, modelos de la innovación, ámbitos de la innovación, teoría de la innovación y experiencias innovadoras.

Key words:

innovation, the reformation, models of the innovation, scopes of the innovation, innovating theory of the innovation and experiences.

Presentación

El concepto de innovación educativa surge a fines de los años sesenta, pero no es sino hasta la década de los 70 que adquiere carta de naturalización en el discurso educativo contem-

*Licenciado en la educación de personas con problemas de aprendizaje por la Escuela Normal Regional de Especialización de Saltillo, Coahuila, maestro en educación con campo en la práctica educativa por la Universidad Pedagógica de Durango, actualmente funge como asesor en el área de posgrado y coordina el Programa de Investigación en la Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México. E-mail: tbarraza@terra.com.mx

poráneo. Ello se debe, principalmente, a una serie de trabajos publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre los que destacan *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación* (Huberman, 1973), *El tiempo de la innovación en materia de educación* (UNESCO, 1975), e *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo* (Have-lock y Huberman, 1980).

A partir de estos trabajos, la innovación educativa se constituye en un término que, de manera recurrente, aparece en el discurso educativo, sea en el campo de la política educativa (Pedro y Puig, 1999), o en el de la práctica profesional (Libedinski 2001, Moreno y Ferreira, 2004), sin olvidar su presencia en el campo de la formación de docentes (Calderón, 1999, Monné y Pujals, 2005), y más recientemente en el de la gestión institucional (Sancho *et al.* 1993, Gómez, 2002).

Esta aparente omnipresencia del término en cuestión, no ha sido acompañada de una evolución teórica conceptual que amplíe los límites de su significado; al contrario, se puede observar que su significado corre el riesgo de sufrir una reducción al quedar, por momentos, circunscrito a la innovación tecnológica (Pérez, 1999, Ramírez y Gómez, 2003, Rojano, 2003); ello se debe, sin lugar a dudas, al enorme desarrollo que han tenido en las últimas décadas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En la sociedad de la información, la tecnología más puntera trata de abrirse camino en el campo de la innovación presentándose como la panacea para la resolución de cualquier problema, y medios no le faltan para ensayar todo tipo de estrategias de *marketing* para lograrlo, algunas rozando la ilegalidad o la ética de lo permisible. Pero su aportación es más cuantitativa que cualitativa, más centrada en el cómo que en el por qué (Carbonell, 2001).

Ante esta situación, es necesario realizar una conceptualización comprensiva de la innovación educativa, que permita superar la concentración en aspectos accesorios y recuperar lo esencial del concepto, con el objetivo de vincularlo a una tendencia crítico-progresista que posibilite el distanciamiento de las visiones tecnocráticas en educación.

Estrategia de trabajo

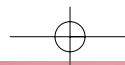
¿Cómo construir un concepto de innovación educativa que trascienda los límites estrechos de una orientación personal/profesional o las fronteras establecidas por el ámbito de referencia? La respuesta se puede encontrar en la posibilidad de construir un concepto que surja de un análisis múltiple, esto es, que el contenido se derive del análisis realizado en diferentes líneas discursivas. En ese sentido, es que en el presente trabajo el análisis se articula en cinco ejes: 1) una discusión conceptual sobre el término innovación educativa; 2) la caracterización de los modelos de innovación; 3) la identificación de los ámbitos donde se concretan las experiencias innovadoras; 4) una revisión del estado del arte sobre las experiencias de innovación educativa; 5) la descripción de las ideas fuerza de una Teoría de la Innovación Educativa.

El primer eje de análisis permite construir una aproximación conceptual sobre la innovación educativa que sirve de base para abordar, en el segundo, sus modelos a partir de su carácter procesual y, en el tercero, sus ámbitos. En el cuarto, se discute el nivel práctico de la innovación educativa a través de la revisión de las experiencias documentadas en el campo, y en el quinto se aborda el nivel teórico al esbozar las ideas fuerza que, pueden llegar a constituir el núcleo básico de una Teoría de la Innovación Educativa.

Posterior al análisis de cada uno de estos ejes se realiza, en el último apartado, la construcción de una conceptualización comprensiva de la innovación educativa que recupera lo esencial de los análisis desarrollados previamente.

Aproximación conceptual sobre la innovación educativa

Sólo se puede conocer un concepto si se conoce su dominio de aplicación, esto es, sus límites. El dominio de aplicación del término innovación educativa está determinado por aquellos elementos que son solidarios a su esencia, que limitan con su propio contenido cognoscitivo el de aquel y que, por lo tanto, pertenecen a su mismo sistema conceptual. Los conceptos que constituyen el sistema conceptual



de se inscribe la innovación educativa son: nuevo, mejora, cambio y reforma.

a) Nuevo e innovación

Etimológicamente, el término innovación procede del latín *innovare*, que se deriva de *novus* (nuevo). Los tres componentes léxicos que constituyen el término orientan su significado a la incorporación de algo nuevo (Sánchez, 2005): *in* (prefijo que por lo regular tiene sentido de negación, en este caso significa ingreso o introducción), *nova* (que significa renovar, cambiar, novedad, hacer de nuevo, o simplemente nuevo) y *ción* (sufijo que implica acción, actividad o proceso). En ese sentido, sus componentes léxicos permiten, en un primer momento, definir a la innovación como *la introducción de algo nuevo*, pero ¿cómo se debe entender lo nuevo?

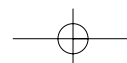
Lo nuevo, en un sentido estricto, es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían en realidad escasas o raras, ya que no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado.

La reflexión anterior conduce al planteamiento de lo nuevo en otro sentido, vinculado sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo, que admite entonces como *nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización*, etcétera.

b) Mejora e innovación

El significado esbozado, de nuevo deja abierta la posibilidad de que ese "algo nuevo" sea o no, motivo de una mejora; tan nuevo sería un método que facilita la comprensión de problemas con estructura aditiva como uno que la dificulta.

Algunas veces, el término innovación es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, estrategias, recursos didácticos, modos de organización grupal, etc., utilizados con anterioridad, pero una mejora por sí sola puede o no ser innovación. Por ejemplo, una estrategia de aprendizaje, como el caso del mapa conceptual, puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay una innovación.



mientras que si la estrategia mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación.

Así, una primera acotación al concepto de innovación derivado de sus componentes léxicos puede ser el de *introducción de algo nuevo que produce mejora* (Moreno, 1995). Esta identificación que establece que el término innovación está asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto provoca un cambio, trae consigo nuevas interrogantes sobre cómo debe de ser entendido el "cambio".

c) Cambio e innovación

Si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado de mejoría supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación; un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada. Por lo tanto, se puede afirmar que *la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que del cambio que, por lo general, es más espontáneo. En ese sentido el aspecto definitivo y diferencial entre ambos términos es la intencionalidad de ese cambio* (Sánchez).

Las precisiones realizadas en los párrafos precedentes permiten una plena coincidencia con la definición que Richland (citado por Moreno), da de innovación: *la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados.*

El hecho de que en la definición de innovación que se acaba de citar se hable de la conquista de un nivel más alto con respecto a ciertos objetivos, alude a una característica que, en la innovación educativa, resulta fundamental: *las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no son transferibles, sin más, de un sistema a otro.*

A estas características de la innovación es preciso

agregarle otra más: *una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.*

d) Reforma e innovación

Desde un punto de vista terminológico estas diferencias entre innovación y reforma no son demasiado precisas, lo que conduce a que en la mayoría de las ocasiones se les use como sinónimos porque la innovación y la reforma son conceptos que se relacionan con un orden de cosas preexistentes que implican la oportunidad de un cambio.

Esta situación obliga a reconocer que *la innovación y reforma educativa son, por lo menos en teoría, dos conceptos extremadamente relacionados. Aun así, en la práctica son a menudo conceptos que interrelacionados, contrapuestos*" (Pedro Puig). Es así que vale la pena recordar que la innovación está más vinculada a la práctica profesional de lo que lo está la reforma y, por lo tanto, la innovación implica el cambio con mayor fuerza.

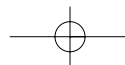
El concepto de innovación implica el cambio, mediado por tres condiciones:

1. El cambio debe de ser consciente y deseado, lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
2. El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.
3. El cambio no modifica sustancialmente la práctica profesional, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el *status quo* establecido.

Por su parte, la reforma implica un cambio del tema en su conjunto; un cambio estructural que impacta lo curricular y las condiciones en que se ofrece un servicio. Las reformas sólo se pueden presentar precedidas por una acción política, y su consecución requiere un marco legal, ya que el cambio impacta sustancialmente al sistema educativo.

Las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender. En el primer caso se localiza en los





Cuadro 1. Diferencias entre innovación y reforma

ÁMBITOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	ÁMBITOS DE LA REFORMA EDUCATIVA
Introducción de nuevas áreas o contenidos curriculares.	El gobierno y la administración del sistema escolar en su conjunto o de las escuelas.
La utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares.	La organización y la estructuración en niveles, etapas o ciclos del sistema escolar.
La aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	La financiación del sistema escolar.
El cambio de las creencias y presupuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos.	El currículum, decisiones sobre su contenido y cómo evaluar su desarrollo.
	La formación, selección y evaluación del profesorado. La evaluación del sistema educativo.

Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por Pedro y Puig.

tos y aulas mientras que en el segundo afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto (Carbonell).

Las diferencias entre innovación y reforma quedan mejor ilustradas si se observan los ámbitos empíricos en que se concretan cada una (cuadro 1).

Estos ámbitos permiten sustentar lo expresado en el sentido de que la reforma educativa es de carácter estructural y sus cambios son sustanciales, mientras que *la innovación educativa implica cambios en la práctica profesional esencialmente y no son sustancialmente importantes para el sistema educativo en su conjunto.*

Esta diferenciación de procesos, sin embargo, deja pendiente la relación entre ambos, por lo que se considera que la reforma educativa y la innovación educativa deben de ser procesos complementarios porque *una reforma de arriba abajo, sin una innovación de abajo hacia arriba, no creará, las escuelas que necesitamos para el mundo del mañana* (Hargreaves, citado por Gómez). En ese sentido, una reforma educativa debe consolidarse con una serie de políticas que creen las condiciones para el desarrollo de experiencias innovadoras.

Modelos de la innovación desde una perspectiva procesual

Los estudiosos de la innovación han realizado cuantiosos análisis de experiencias de innovación y aprendizajes, identificando, a partir de éstas, tres modelos de proceso (Huberman, Havelock y Huberman):

1. Modelo de investigación y desarrollo
2. Modelo de interacción social
3. Modelo de resolución de problemas

El modelo de investigación y desarrollo ve el proceso como una secuencia racional de fases, por la cual una invención se descubre, se desarrolla y se produce y se disemina entre el usuario o potencial consumidor. La innovación comienza con un conjunto de datos y teorías que son luego transformados en ideas para productos y servicios útiles en la práctica de desarrollo. El conocimiento se produce, por lo tanto, de modo masivo, y se procura difundirlo por todos los medios entre quienes pueda ser de utilidad.

Así se concreta el proceso, en etapas que van desde el conocimiento científico básico hasta su transformación en investigación aplicada y desarrollo, que a su vez se convierte en conocimiento práctico y finalmente en las aplicaciones que le da el usuario.



En el **modelo de interacción social** se hace hincapié en el aspecto de difusión de la innovación, en el movimiento de mensajes de individuo a individuo y de sistema a sistema; se subraya la importancia de las redes interpersonales de información, de liderazgo, de opinión, de contacto personal y de integración social. La idea general es la de que cada miembro del sistema recorra el ciclo o tome conciencia mediante un proceso de comunicación social con sus compañeros.

La unidad de análisis, en este modelo, es el receptor individual, se centra la atención en la percepción por parte del receptor del conocimiento exterior, y en su respuesta al mismo. Los estudios realizados en esta área concreta han revelado que el medio más eficaz para la difusión de una innovación es la interacción entre miembros del grupo adoptante.

Es habitual que los investigadores concentren sus esfuerzos en una innovación presentada bajo forma concreta y difundible (libro de texto, material didáctico, estrategia para facilitar el aprendizaje). Los investigadores de este modelo han identificado con precisión la forma en que la mayoría de los individuos pasan por un proceso de adopción de la innovación:

- ✓ **Toma de conciencia:** el individuo se ve expuesto a la innovación, pero carece de información completa sobre ella.
- ✓ **Interés:** el individuo busca información sobre la innovación, pero todavía no ha juzgado su utilidad con respecto a su propia situación.
- ✓ **Evaluación:** el individuo hace un examen mental de lo que supondrá en su momento y en el futuro la aplicación de la innovación, y decide si la va a experimentar o no.
- ✓ **Ensayo:** el individuo, si su examen mental resultó favorable, aplica la innovación a escala limitada para descubrir si, en su situación, tiene una utilidad real.
- ✓ **Adopción:** los resultados del ensayo de la innovación, o incluso alguna modificación de la misma analizada con detenimiento, servirán para determinar si se toma la decisión de adoptar o rechazar la innovación.

El **modelo de resolución de problemas** tiene como centro al usuario de la innovación. Parte del supuesto de que éste tiene una necesidad definida de que la innovación va a satisfacerla. En consecuencia, el proceso va del problema al diagnóstico, luego a una prueba y por último a la adopción. Con frecuencia es requerida la intervención de un agente externo de cambio que aconseje a los individuos sobre posibles soluciones y estrategias de puesta en marcha, pero lo que se considera más importante es la colaboración centrada en el usuario de la innovación y no en la manipulación desde fuera. Es pues un enfoque participativo.

Las características básicas del enfoque o método de resolución de problemas pueden sintetizarse en los cinco puntos siguientes:

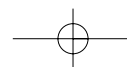
1. El usuario constituye el punto de partida.
2. El diagnóstico precede a la identificación de soluciones.
3. La ayuda del exterior no asume un papel de dirección sino de asesoría y orientación.
4. Se reconoce la importancia de los recursos internos para la solución de los problemas.
5. Se asume que el cambio más sólido es el que se genera e interioriza el propio usuario.

Quizá la principal bondad del modelo de resolución de problemas sea precisamente su enfoque participativo y su interés en que las innovaciones respondan a las necesidades reales de los usuarios, sean generadas por éstos.

De los tres modelos descritos, solamente los últimos pueden ser integrados a una visión crítica y progresista de la innovación educativa, y ello obedece a que esta visión se encuentra comprometida con el supuesto básico: reconocer en los actores del colectivo escolar a los agentes del cambio. Este supuesto encuentra en consonancia con los principios explícitos que definen a una teoría de la innovación y serán abordados en un apartado posterior.

Ámbitos de la innovación educativa

La definición de los ámbitos a tomar en consideración para procesos de innovación puede ser abordada desde diferentes perspectivas: desde las reduccionistas



que centran su atención exclusivamente en el proceso de enseñanza (Morrish, 1978, Blanco y Messina 2000, Libedinski), o en el proceso de la gestión institucional (Gómez, 2002, Fierro, 2005), hasta las más comprensivas e integradoras que intentan recuperar diferentes ámbitos para la innovación educativa (Rivas, 1983, ANUIES, 2003).

De las perspectivas comprensivas, se considera que la que propone la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2003), es la más completa; no obstante, adolece de problemas de construcción porque no cubre los criterios lógicos de exhaustividad y exclusión propios de toda tipología o proceso clasificatorio, además de que, por momentos, deja de lado la innovación educativa en aras de la innovación tecnológica. En ese sentido, se considera más pertinente elaborar una propuesta que rescate los ámbitos específicos donde se concretan las prácticas de innovación.

Éstos son el de la gestión institucional, el del currículum y el de la enseñanza. En el primer caso se habla de innovación institucional, en el segundo de innovación curricular y en el tercero de innovación didáctica.

Las prácticas involucradas en cada uno de estos ámbitos y, por ende, sujetas a innovación son los siguientes (cuadro 2):

La identificación de estas prácticas no pretende ser exhaustiva, pero aspira a establecer un proceso clasificatorio que cumpla el criterio de exclusión en ese sentido su identificación adquiere un carácter indicativo para el análisis de las experiencias innovadoras en el campo educativo, aplicando como criterio básico la predominancia estructural, ya que es imposible reconocer que una innovación puede impactar elementos estructurales o prácticas de más de un ámbito.

El estado del arte sobre la innovación educativa

La innovación educativa sigue siendo un campo atractivo y promisorio; sin embargo, ante los diferentes significados que suelen otorgársele, es imposible analizar las condiciones y características de las experiencias educativas que suelen denominarse “innovadoras”. Bajo este supuesto fue elaborado el estado del arte sobre la innovación educativa (Blanco y Messina), con base en una revisión documental, vertido en referencia obligada para los educadores e investigadores. Presenta elementos de reflexión y análisis acerca de la innovación educativa en América Latina durante la última década del siglo XX. Fue financiado por la cooperación internacional y realizado como parte de un convenio de colaboración entre varias instituciones (UNESCO, Secretaría del Convênio Andrés Bello y el Programa de Promoción de la

Cuadro 2. Prácticas de innovación

INSTITUCIONAL	CURRICULAR	DIDÁCTICA
Prácticas políticas: negociación del conflicto y toma de decisiones.	Prácticas de elaboración de diagnósticos: definición de modelos y construcción de estrategias de recolección de la información.	Prácticas de planeación didáctica: elaboración de registros, construcción de modelos y definición de procesos.
Prácticas administrativas: planeación, dirección, organización, comunicación y evaluación.	Prácticas de estructuración curricular: definición de modelos y enfoques.	Prácticas de intervención didáctica: construcción de estrategias didácticas y medios para la enseñanza.
	Prácticas de evaluación curricular: definición de modelos y construcción de estrategias de recolección de la información.	Prácticas de evaluación de los aprendizajes: diseño de instrumentos y construcción de estrategias.

Fuente: elaboración propia.

forma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]), se desarrolló desde 1997 hasta 1999, y culminó con la creación de un banco de innovaciones con 193 experiencias registradas de 17 países de la región.

Este estado del arte da cuenta de los propósitos y la metodología del estudio, observa un marco de referencia acerca de la innovación, reseña las principales tendencias de los programas innovadores —clasificándolos por área temática y subregión— conclusiones y recomendaciones.

Los principales aportes del documento son reflexiones relativas al concepto de innovación y la caracterización del movimiento educacional innovador en América Latina. Entre las conclusiones a las que arriban destacan:

- ✓ No hay un marco de referencia suficientemente desarrollado y compartido respecto a la conceptualización y práctica de la innovación educativa, que facilite la comprensión de algunas cuestiones claves para el campo: ¿cómo se dan los procesos de cambio?; ¿cómo y por qué se originan?; ¿qué estrategias se utilizan?
- ✓ El concepto de innovación tiene enorme grado de relatividad debido a que la valoración de qué es o no innovador está condicionado por diversos factores, entre éstos sobresalen las diferentes concepciones ideológicas, educativas y epistemológicas acerca de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ El problema mayor es la práctica misma de las innovaciones porque no se realizan procesos sistemáticos de evaluación o sistematización que permitan reconocer cómo se producen los procesos de cambio en diferentes contextos y realidades, y cómo se pueden mantener y optimizar estos cambios.
- ✓ Los contextos educativos y sociales en que se desarrollan las innovaciones presentan una serie de particularidades comunes: preocupación por la calidad de la educación, realización de reformas educativas dirigidas al logro de estos fines, y pobreza e inequidad como telón de fondo que afecta a todas las políticas públicas, incluidas las del sector educativo.

✓ Las estrategias más frecuentes para implementar las reformas e innovaciones que tienen amplia cobertura son la aplicación gradual, la realización de experiencias piloto, y las demostrativas que se generalizan de modo progresivo.

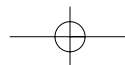
✓ Es difícil encontrar innovaciones en aspectos específicos, ya que la gran mayoría involucran cambios que afectan a más de un aspecto, lo que demuestra el carácter sistémico de la educación. Un cambio significativo en cualquier aspecto tiene repercusiones más o menos mediatas en otros aspectos con los que interactúa y está relacionado. Esta conclusión coincide con la idea de integralidad esbozada por la Teoría de la Innovación.

✓ El área en la que se registra mayor actividad innovadora es la de currículum (29.5%), seguida de las propuestas pedagógicas para la atención de la diversidad y la disminución de la repetición y abandono escolar (17.8%), formación docente (17.2%), autonomía escolar (12.5%), y políticas educativas y reordenación del sistema educativo (10.5%). Las áreas que registran menor frecuencia de experiencias innovadoras son las nuevas tecnologías de comunicación y la información (5.2%), gestión del sistema educativo (4.7%), y participación de la comunidad (2.6%).

✓ La mayoría de las innovaciones implican cambios de modelo o enfoque metodológicos, programáticos y de estructura y funcionamiento. Existen muy pocas innovaciones cuyo foco central sea el cambio de valores y actitudes, y las relaciones interpersonales. No obstante, en muchas de las innovaciones de las diferentes áreas se mencionan estos aspectos.

✓ La mayor parte de las innovaciones, sobre las de carácter macro-estructural, no tienen fundamentación o ésta es muy pobre. Es más difícil encontrar la justificación sobre el origen o necesidad de la innovación que el marco teórico o conceptual que la oriente. Esta situación refleja la tesis de un campo dominado por referencias empíricas y pragmáticas que obligan a realizar reflexiones o teorizaciones a partir de los hechos.

✓ En la mayoría de los países, el currículum y la evaluación se presentan como dos dimensiones de



único proceso, orientado a promover la autonomía de las escuelas y la calidad y eficiencia del sistema educativo en su conjunto. En este punto se pueden establecer coincidencias con la necesidad de la gestión democrática que se constituye en uno de los ejes centrales de la Teoría de la Innovación.

- ✓ La mayoría de las innovaciones contemplan objetivos genéricos e imprecisos. La gran diversidad y número de objetivos contemplados en cada programa innovador hace difícil la identificación de tendencias. No suelen aparecer metas concretas que permitan evaluar el logro de los objetivos que se persiguen.
- ✓ Gran parte de las innovaciones se generan para dar respuesta a necesidades, carencias y problemas más que por nuevos interrogantes o planteamientos ante el hecho educativo, lo que Havelock y Huberman denominaron innovaciones por defecto. Esta situación ha hecho que el modelo de resolución de problemas sea uno de los más utilizados.

Las principales recomendaciones del estudio hacen referencia a promover una cultura de innovación y evaluación de las innovaciones en las escuelas, creando un espacio regional de reflexión e intercambio de innovaciones, organizando un proyecto y una red regional y promoviendo sistematizaciones, estudios de caso y evaluaciones. Asimismo, se aspira a construir colectivamente un marco de referencia acerca de la innovación en América Latina. Todos estos esfuerzos se orientan hacia la transformación de la práctica pedagógica.

De estas conclusiones, cobran relevancia las dos primeras referidas a la conceptualización de la innovación educativa, porque constituyen la justificación del presente trabajo, asimismo, la ausencia de innovaciones en campos bien delimitados, la prevalencia de las innovaciones por defecto y el dominio pragmático y empírico del campo se constituyen en el correlato empírico de principios que se esbozarán en el siguiente apartado referido a la Teoría de la Innovación. Sin embargo, antes de continuar con ese apartado es necesario realizar una acotación sobre la situación nacional en el caso de las experiencias innovadoras.

En el caso de México no se ha realizado una sistematización de experiencias de innovación o, por lo

menos, de existir, no es accesible a todo el público. En esta situación hay que agregar el reduccionismo que es conceptualizada la innovación educativa, muestra se puede ubicar en el Programa de Innovación y Calidad SEP, de la Secretaría de Educación Pública que presenta una visión tecnocrática y asociada a la certificación, sin olvidar que en el caso de ANU su Programa de Innovación Educativa ha sido reducido, en la práctica, a la Educación a Distancia.

Una mención aparte merece la experiencia curricular denominada Licenciatura en Educación Plan 1 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya que en ésta se integra la innovación como eje articulador de su línea de formación metodológica, de tal manera que los alumnos tienen que, como parte de su experiencia formativa, desarrollar un proyecto de innovación. Los proyectos de innovación pueden ser de intervención pedagógica, de acción docente, de gestión escolar o de integración educativa (Rangel, 2003).

Esta experiencia no ha sido documentada lo suficiente, y tras ocho generaciones la propia universidad no ha realizado un proceso de sistematización y evaluación de los resultados obtenidos; no obstante se ha convertido en una práctica curricular recurrente en la institución y la innovación educativa se ha integrado a nuevos programas formativos (diplomados en Gestión Educativa para Directores de Educación Superior, UPN, 2003). Otra tarea pendiente, desde una perspectiva conceptual, es la discusión de la simbiosis establecida entre innovación e investigación (ciclos y fases de un proyecto de innovación) (Arias y Flores, 1995) que aparece regularmente en estas propuestas curriculares.

Este tipo de experiencia curricular, con las variaciones propias de cada plan de estudios, se presenta también en el nivel de posgrado por cinco instituciones que ofertan maestrías en innovación educativa, como sería el caso de la Universidad Champagnat en San Luis Potosí, el Centro de Estudios Universitarios en Londres en Guanajuato, Querétaro y Veracruz, la Universidad de Sonora, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Estas experiencias curriculares no han ido acompañadas por esfuerzos de sistematización que documenten las experiencias de innovación que desarrollan sus alumnos.





En síntesis, se puede afirmar que a pesar de que la innovación educativa aparece en el ámbito de la política educativa y del currículum, y su aparición debe asegurar la existencia de experiencias innovadoras, éstas no han sido objeto de evaluación o sistematización que posibiliten tener un registro general o registros parciales sobre las prácticas innovadoras que se realizan en México. Esta situación conduce a definir como un asunto prioritario la conformación de registros o bases sobre experiencias innovadoras que permitan construir una radiografía de como se encuentra México en este terreno.

Elementos para una teoría de la innovación

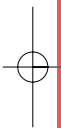
El término innovación es muy utilizado en el ámbito educativo, pero no siempre que se menciona se está haciendo referencia a lo mismo. En relación con el término se encuentran diferentes denominaciones, algunos autores utilizan simplemente el de innovación, mientras que otros emplean términos como innovaciones educacionales, innovaciones en educación, innovaciones educativas o innovaciones con efecto educativo, siendo el más utilizado el de innovación educativa (Blanco y Messina).

El hecho de que un término sea el más utilizado, no lo hace el más claro, en ese sentido Blanco y Messina reconocen que el primer problema al que se enfrentaron, al elaborar el estado del arte sobre la innovación educativa en América Latina, fue el que tiene que ver con el concepto mismo de innovación y con la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita identificar qué es o no innovador.

Esta afirmación, que ilustra y sintetiza el estado del arte sobre la innovación educativa, queda confirmada cuando se observa que los principales estudios sobre el tema han procedido bajo una lógica inductiva, esto es, se analizan las experiencias realizadas y se teoriza sobre éstas (Huberman, Havelock y Huberman, Sancho *et al.*, Parra *et al.* [1997], Blanco y Messina). Estas teorizaciones son utilizadas con frecuencia en las discusiones conceptuales y prácticas que se desarrollan alrededor del término "innovación educativa", al grado que algunos autores han llegado a acuñar el término "teoría de la innovación" para referirse a los aportes de estos autores.

En sentido estricto, es menester reconocer que se cuenta con los elementos suficientes para haberse desarrollado una Teoría de la Innovación, pero el uso de dicho término es pertinente, si se considera que remite a un campo de estudio en proceso de construcción donde los encuentros son más frecuentes que los desencuentros. Los principios explicativos o ideas fuerza que definen el núcleo básico de la denominada "Teoría de la Innovación" son los siguientes:

- a) **Resolución de problemas:** las innovaciones se definen como procesos de resolución de problemas donde necesariamente se establecen relaciones significativas entre los distintos saberes de los involucrados, de tal manera que éstos puedan ir adquiriendo una perspectiva más elaborada de su práctica profesional. En ese sentido cobra importancia el modelo de resolución de problemas.
- b) **Gestión democrática:** entre los factores estructurales más importantes para que la innovación se realice, se destacan la resolución de problemas con participación local y la receptividad en materia de aportaciones. Por lo que la gestión de proyectos de innovación debe estar mediada por un estilo democrático que impulse la participación de los involucrados y, por lo tanto, desarrolle procesos de empoderamiento en el ámbito institucional. En ese sentido, *el aparato administrativo debería estar concebido para favorecer un clima innovador* (Husén, 1975).
- c) **Experiencia personal:** si bien la innovación se caracteriza por su complejidad, es posible identificar algunos elementos que definen a un sistema innovador, tales como surgir de los profesores, poner en conflicto sus creencias y plantear nuevas formas de enseñar y aprender. En ese sentido la innovación es considerada una experiencia personal que adquiere su pleno significado en la práctica profesional de los involucrados y su éxito depende de que no entre en contradicción con los valores de las personas, de lo contrario tienen pocas posibilidades de éxito.
- d) **Cooperación:** la innovación no se emprende en forma aislada desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente con una fuente de contraste y enriquecimiento. Por ello se convierte en un imperativo de los procesos i



vadores la creación de redes o colectivos intra e interinstitucionales que fomenten el desarrollo de la cooperación y el intercambio profesional, ya que *la cooperación y el acuerdo general darán mejores resultados que una estrecha supervisión* (Husén). Esta cooperación puede darse a través del trabajo en grupo alrededor de un proyecto o por la formación de redes de profesionistas para la difusión y reconstrucción de una innovación creada (Estebaranz *et al.*, 1994).

e) **Integralidad:** una buena innovación es la que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico con los cuales ineludiblemente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad, cobertura y eficiencia. En este punto el proceso de innovación debe ser capaz de articularse con la dimensión curricular y la gestión institucional y, sobre todo, debe abordarse de manera sistemática integrando diversas acciones que, de manera coordinada, afecten a toda la institución escolar y no sólo a una parte.

f) **Dirección y carácter:** las innovaciones se caracterizan por una diversidad de formas, modalidades y alcances, e implican tanto cambios en las actividades como en las actitudes. Sin embargo, un sistema innovador sigue siempre la dirección de "abajo-arriba" porque las propuestas que vienen de fuera sin la participación de los profesores poco alteran la práctica profesional, y las propuestas de cambio son presentadas como hipótesis al no existir certeza acerca de a cuales anclarse durante el proceso. Asimismo, las contradicciones se asumen como parte de la historia, en ningún momento lineal, y la experiencia está abierta al contraste con otros colectivos de profesores que se convierten en el único espacio de validación y control. Así como la evolución de la historia no es lineal, tampoco lo es la innovación educativa, que se asemeja a la imagen de un largo río accidentado con aguas mansas que se agitan de golpe, con caudales que tan pronto se desbordan incontrolablemente como se desecan, con meandros que se alargan y estrechan, con muchos saltos y sobresaltos y, por supuesto, con unos cuantos afluentes por la derecha y la izquierda. Algo parecido a eso sucede con los procesos de innovación; existen fases de turbulencia y reposo; momentos y secuencias controladas e

incontroladas; propuestas que avanzan coherentemente hacia una misma dirección y otras que pierden gas y se ramifican en mil actividades conexas... Y con frecuencia se da un paso adelante y dos atrás. (Carbonell).

g) **Descentralización:** los principales obstáculos identificados son la centralización excesiva, la posición defensiva del personal docente, la ausencia de un agente de cambio, el enlace insuficiente entre teoría y práctica y la falta de conocimiento acerca de los procesos educativos por parte de padres, funcionarios locales y funcionarios administrativos del campo de la educación. En los temas descentralizados se deja un mayor margen de iniciativa a las personas, mientras que en los sistemas centralizados existe más tendencia a la imposición de las innovaciones.

h) **Objetivos:** la diferencia central entre innovación y cambio radica en que la primera se planifica y la segunda se improvisa. La planificación de la innovación que aumenta las probabilidades de lograr el cambio deseado. No obstante, es necesario reconocer que cuando más ambiciosos son los cambios, menos posibilidad de lograrlos o de exposición al fracaso hay, por tanto los objetivos deben ser modestos y alcanzables. Del mismo modo, es preciso tomar en cuenta la existencia de diferentes tipos de cambio: sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación y forzamiento. La utilidad de cada uno de ellos está determinada por la finalidad concreta que persiga y por las condiciones en las cuales opera el proceso de innovación.

Todos estos principios constituyen una base teórica de indudable valor para el desarrollo de prácticas innovadoras en el campo educativo pero, más allá de las bondades prescriptivas que se pudieran derivar de ellas, en este trabajo se consideran como los elementos configuradores de una visión crítica-problematizadora de la innovación educativa. Esta visión se encuentra en consonancia con las perspectivas que centran los esfuerzos del cambio educativo en el maestro, como agente, y en la institución escolar como espacio.

A manera de conclusión

El análisis hecho brinda información que hace posible formular una conceptualización comprensiva de



innovación educativa a partir de sus características centrales.

La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral. Estos ámbitos se concretan, como aportación de este trabajo, en una serie de prácticas que definen empíricamente los espacios praxiológicos susceptibles de innovación.

Para dar una respuesta integral se puede seguir un modelo centrado en la interacción social o en la resolución de problemas, lo que implicaría un conjunto de acciones que inevitablemente deben ser realizadas de manera deliberada y sistemática, con el objetivo de lograr un cambio duradero que pueda ser considerado como mejora de la situación preexistente.

El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsada por la gestión democrática que permita, por una parte, otorgarle dirección horizontal al proceso de elaboración y, por la otra, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal que, a su vez, involucra la cooperación de diferentes actores. El énfasis en la gestión democrática como rasgo distintivo de este trabajo y, a su vez, como uno de sus principales aportes, se erige en el elemento central que define la perspectiva crítico-progresista que refleja el posicionamiento teórico del autor, más allá del nivel descriptivo prevaleciente en el estudio de la innovación educativa.

Esta conceptualización, que constituye el producto central del análisis realizado en este trabajo, aspira a concretar una aportación al estudio de la innovación educativa bajo una doble vertiente: por una parte, el análisis realizado intenta superar el nivel descriptivo que prevalece en varias de las discusiones teórico-conceptuales que se realizan en este campo en el territorio nacional (Moreno Bayardo, 1995, Barraza, 2004), mientras que por otra parte, pretende convertirse en una estructura referencial para el diseño, análisis y evaluación de experiencias de innovación educativa bajo una perspectiva crítico-progresista.

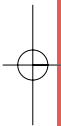
Por otra parte, esta forma de conceptualizar la innovación educativa hace ver como imperativo a la necesidad de democratizar la capacidad de innovar, así como la de promover las innovaciones asociadas con la equidad. En ese sentido, el fortalecimiento institucional es la clave de una política pública para las innovaciones. Es imperioso apoyar institucionalmente a los innovadores, y para ello requiere trabajar en torno a tres dimensiones: a) la autonomía institucional acompañada de la creación de redes y servicios centrales de apoyo; b) la profesionalización de los profesores; c) una política de incentivos materiales y simbólicos.

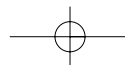
Recibido agosto 2005

Aceptado octubre 2005

Bibliografía

- Arias Ochoa, Marcos Daniel y Alberto Flores Martínez, *Hacia la innovación* (Guía del estudiante), México, 1995, UPN-UNAM.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Innovación educativa*, México, 2003, ANUIES.
- Barraza Macías, Arturo, *Innovación educativa*, México, 2004. Recuperado <http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.s>
- Blanco R. y G. Messina, *Estado del arte sobre innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Colombia, 2000, Convenio Andrés Bello.
- Calderón López-Velarde, Jaime, "Innovación educativa", en revista *Investigación Educativa*, núm., 1, 1999, Región Centro Norte de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Carbonell Jaume, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, España, 2001, Morata.
- Estebananz García, Araceli, Pilar Mingorance Domínguez y Cristina Mayor Ruiz, "Redes profesionales para la innovación en la educación infantil", en *Revista Fuentes*, núm., 2, 1994, US, España.
- Fierro, Cecilia, "La gestión de la innovación educativa", en *Antología electrónica*, del curso Innovación y Formación Docente del doctorado en ciencias de la educación del Instituto Universitario Anglo Español.





- Compilación a cargo de Manuel Muñiz, Durango, 2005, Instituto Universitario Anglo Español.
- Gómez Malagón, María Guadalupe, "La innovación y cambio para el mejoramiento escolar", en *Antología de expectativas, innovación y cambio de la función directiva*, del diplomado Gestión Educativa para Directivos de Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, 2002, Autor.
- Havelock R. G. y A. M. Huberman, *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*, Ginebra, Suiza, 1980, UNESCO-OIE.
- Huberman, A. M., *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*, París, Francia, 1973, UNESCO-OIE.
- Husén, Torsten, "Las estrategias de la innovación en materia de educación" en *El tiempo de la innovación en materia de educación*, México, 1975, SEP SETENTA.
- Libedinski, Marta, *La innovación en la enseñanza*, Argentina, 2001, Paidós.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe, 1995, "Investigación e innovación educativa", en *Revista La Tarea*, núm., 7. Recuperado <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Moreno, María Alejandra, y Adriana Ferreira, "La relevancia de las visiones de sentido común de los maestros en el desarrollo de propuestas innovadoras de enseñanza de las ciencias en primaria", en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 3, núm., 3, 2004, UVIGO, España.
- Monné Marsellés, Pilar, y Gemma Pujals Pérez, "Innovación en las prácticas escolares en la formación inicial del profesorado. Una contribución para la transformación educativa", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 3, núm., 1, 2005, RINACE, España.
- Morrish, I., *Cambio e innovación en la enseñanza*, Salamanca, España, 1978, Anaya.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *El tiempo de la innovación en materia de educación*, México, 1975, SEP SETENTA.
- Parra R., E. Castañeda, M. Camargo y J. C. Tedesco, *Innovación escolar y cambio social*, Bogotá, Colombia, 1997, Fundación FES-FRB-COLCIENCIA.
- Pedro, Francesc e Irene Puig, *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*, Barcelona, 1999, Paidós.
- Rangel, Adalberto, *De la indagación a la intervención pedagógica en la UPN*, Durango, 2002, Memoria Electrónica del Primer Taller Interinstitucional de Investigación Educativa realizado por la Universidad Pedagógica de Durango.
- Pérez Alcalá, María del Socorro, 1999, "Innovación de los aprendizajes en educación a distancia", en *Revista La Tarea*, núm., 7. Recuperado http://www.latarea.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=107
- Ramírez Romero, José Luis, y Norma Fabiola Gómez Baldenegro, "Panorama de la producción escrita en innovación educativa sobre medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el noroeste de México", en *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 5, núm., 2, 2003, UABC, México.
- Rivas Navarro, M., *El comportamiento innovador de las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*, Madrid, España, 1999, Universidad Complutense de Madrid.
- Rojano, Teresa, "Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyectos de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm., 33, 2003, RINACE, España.
- Sánchez Ramón, Juan Miguel, "La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 3, núm., 1, 2005, RINACE, España.
- Sancho, J. M., F. Hernández, J. Carbonell, E. Sánchez-Cortez y N. Simo, *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*, Madrid, España, 1993, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *Diplomado en Gestión Educativa para Directores de Educación Básica*, México, 2003, UABC.