

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Un instrumento de desarrollo

WILFREDO RIMARI ARIAS

PRESENTACIÓN

Dos enfermos terminales fueron internados en una misma habitación de un hospital. Uno de ellos fue ubicado en una cama cerca de una ventana. Cada día este hombre narraba al otro lo que podía ver a través de la ventana: los niños jugando en el parque, los enamorados tomados de la mano, las mamás paseando a sus bebés en sus cochecitos, los pájaros que chapoteaban en la fuente en el centro del parque, etc. Estos relatos eran el único punto de contacto con el mundo exterior del hombre que escuchaba a su compañero atentamente cuando con lujo de detalles le contaba lo que veía.

Hasta que un día al despertar el hombre que se maravillaba con los relatos de su compañero vio la cama de su amigo vacía. Había perecido durante la noche y su cuerpo había sido retirado. Pasado unos días, el amigo solitario pidió que le trasladaran a la cama cerca de la ventana. Cuando lo hicieron se percató de que lo único que se podía ver a través de la ventana era una enorme pared. Intrigado, preguntó a la enfermera ¿por qué su compañero de cuarto le contaba cosas inexistentes?

La enfermera respondió: “Su ex compañero de habitación era ciego. No podía ver nada. Me imagino que se lo contaba para hacerle la vida más agradable?”

¿Hemos desarrollado nuestra capacidad para ver en nuestras escuelas algo que los transforme en auténticos centros de desarrollo humano o es que nuestra visión de futuro está demasiado distraída por los ruidos del presente? ¿Qué tan agradables, fructíferas, divertidas, entretenidas, estimulantes, motivadoras, podemos hacer nuestras escuelas? ¿Cómo podemos convertir los muros de nuestras escuelas en escenarios abiertos a la libertad para la imaginación, la creatividad, la innovación, el descubrimiento, la investigación, el ensayo, la experimentación...? ¿Cómo pintar con nuestra imaginación un modelo de escuela que libere los talentos que duermen en el interior de cada uno de nuestros alumnos y alumnas y les permita desarrollarlos? ¿Cómo hacer posible nuestros ideales de una escuela abierta al diálogo, a la crítica, a la participación responsable, al trabajo en equipo, a la solidaridad, al amor, a la paz, a la vida...? En suma, ¿Cómo construir una escuela a la altura de las necesidades y demandas de nuestros educandos?

Una gran alternativa para ello es a través de los proyectos educativos innovadores, es decir, a través de propuestas orientadas a convertir nuestras escuelas en centros de desarrollo integral, centros de vida, centros de investigación, centros de aprendizaje significativo...

Debo señalar que un factor decisivo para el éxito de cualquier proyecto de innovación educativa es el apoyo del director o directora del centro y de la comunidad educativa. Sin este soporte, los proyectos difícilmente podrán prosperar. De allí la necesidad de su participación comprometida.

1. DEFINICIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

1.1 ¿Qué es Innovación?

La palabra innovación proviene del sustantivo latino *innovatio*. Su étimo es *novus*, que constituye la base de un extenso campo léxico: *novo, novitas, novius, renovo, renovatio, renovator, innovo e innovatio*. Es interesante resaltar la existencia en latín del verbo *novo (novare)*, sin prefijo, cuyo significado equivale al de los verbos *innovar y renovar* (RIVAS, 2003).

Según el criterio de la Academia, el prefijo *in-*, de origen latino, en su primera acepción equivale a *en, adentro, dentro de, al interior*. Por consiguiente, el prefijo *in-* aporta al lexema base *-nov-* un sentido de *interioridad*, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior; sea como obtención o extracción de algo, que resulta nuevo, a partir del interior de una realidad determinada. Innovación sería, entonces, tanto el ingreso de algo nuevo, *dentro de* una realidad preexistente, cuanto la extracción o emergencia de algo, que resulta nuevo, del *interior* de una realidad preexistente.

En suma, podemos afirmar que la innovación es una realización motivada desde fuera o dentro de la escuela que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente en la cual la actividad creativa entra en juego.

1.2 ¿Qué es Innovación Educativa?

Varios autores han aportado con definiciones de innovación educativa. Entre ellos está Jaume Carbonell (CAÑAL DE LEÓN, 2002: 11-12), quien entiende la innovación educativa como:

“(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo.”

Por su parte, Francisco Imbernón (1996: 64) afirma que:

“la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”.

De otro lado, Juan Escudero (PASCUAL, 1988: 86) señala que:

“Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la

transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...) innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar... cambiar.”

Escudero concluye afirmando que hablar de innovación educativa significa referirse a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada, y que esa transformación merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, funcionalidad, calidad y justicia y libertad social.

2. OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Si bien el principal objetivo de los procesos de innovación es mejorar la calidad de la educación, también es cierto que tiene otros objetivos como los siguientes

- a) Promover actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.
- b) Crear espacios y mecanismos en las instituciones educativas para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- c) Animar el desarrollo de propuestas educativas válidas que respondan a la realidad de nuestro país y que rescaten la creatividad, la riqueza humana y los recursos naturales y culturales que provee nuestro medio.
- d) Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas, acordes con las necesidades de los sujetos y de su comunidad, procurando una educación de calidad y de aprendizajes significativos.
- e) Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativas y docentes reconocidamente válidos, congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de buscar una mejor calidad de la educación.
- f) Estimular la investigación como un elemento cotidiano determinante de la formación profesional continua de los y las docentes a partir de su propia práctica educativa.
- g) Recuperar y sistematizar experiencias del personal docente, directivo, asesor y supervisor.
- h) Compartir y transferir a otras escuelas y docentes las experiencias educativas innovadoras para ampliar y generalizar la experiencia.
- i) Crear condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras se conviertan en una práctica institucionalizada, es decir, en cultural organizacional.

3. PRINCIPIOS DE INNOVACIÓN

Los principios que orientan el proceso de innovación educativa sólo se conciben dentro de un enfoque de educación liberadora de las potencialidades del hombre y de su entorno. Entre estos tenemos:

- a) La formación del estudiante constituye la esencia de las innovaciones educativas para la transformación cultural en procura de mejorar el nivel de vida individual y social.
- b) La autonomía para que se generen los procesos de innovación educativa.
- c) La investigación interdisciplinaria para la reconstrucción del conocimiento, como eje del proceso de innovación.
- d) La práctica misma que legitima la innovación educativa.

Es prudente advertir que no debe confundirse innovación con algo que es nuevo, ya que una innovación no es buena por el hecho de ser nueva, sino básicamente porque contribuye de manera diferente, confiable y válida a solucionar problemas educativos o a mejorar quehaceres educativos.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

¿Cuáles son las señas de identidad de una innovación educativa?, ¿qué elementos, aspectos o criterios nos permiten decir que estamos ante una innovación educativa?. Por el interés que reviste para nuestro trabajo presentamos a continuación dos caracterizaciones de la innovación. La primera pertenece a BLANCO-MESSINA y la segunda a ESCUDERO.

4.1 BLANCO y MESSINA

BLANCO y MESSINA, (2000) sostienen que uno de los problemas más importantes en relación con la innovación es la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado que permita identificar qué es o no innovador en el ámbito educativo.

A partir de un estudio del *Estado del Arte de las Innovaciones Educativas en América Latina y el Caribe*, propiciado por el Convenio Andrés Bello, y con el propósito de contribuir a una mejor identificación de la innovación educativa las referidas autoras proponen una serie de rasgos o criterios que pueden caracterizar una experiencia innovadora, frente a un simple cambio, ajuste o mejora del sistema educativo.

Su intención no es dar una definición única de innovación, sino proporcionar un marco general que permita la identificación y el análisis de las innovaciones. Conviene señalar que los criterios están estrechamente relacionados entre sí, y son el conjunto de todos ellos lo que puede definir las señas de identidad de una innovación educativa.

- a. **Innovación supone transformación y cambio cualitativo significativo, no simplemente mejora o ajuste del sistema vigente.**

Si bien la innovación implica cambio, existe consenso entre los diferentes autores respecto a que no todo cambio es una innovación. La innovación supone una transformación, un cambio cualitativo significativo respecto a la situación inicial en los componentes o estructuras esenciales del sistema o proceso educativo. La innovación supone, también, partir de lo vigente para transformarlo. Por lo tanto, parte de un cambio en las estructuras y concepciones existentes. Así, por ejemplo, la ampliación horaria o la adquisición y uso de nuevos materiales didácticos, son obviamente un cambio o mejora, pero sólo podrán llegar a considerarse como innovación si se producen cambios significativos respecto a la rutina establecida tradicionalmente en la escuela: la metodología, las relaciones interpersonales, la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, la organización o el funcionamiento de la escuela o el aula de aprendizaje.

La innovación educativa implica un cambio cultural que afecta a cada individuo, al grupo y al marco institucional. Implica cambios en las actitudes, en las creencias, en las concepciones y las prácticas en aspectos de significación educativa como la naturaleza y función de la educación y de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción y relación con el conocimiento, la estructura y funcionamiento, y las relaciones entre los diferentes actores involucrados. La innovación tiene un carácter sistémico por la naturaleza misma de la educación y de la escuela, que es un sistema abierto, de tal modo que la introducción de un cambio en algún componente tiene repercusiones más o menos mediatas en los otros componentes con los que se relaciona e interactúa. En consecuencia, la innovación implica repensar todo el orden establecido y propender a su mejora.

b. Una innovación no es necesariamente una invención, pero sí algo nuevo que propicia un avance en el sistema hacia su plenitud, un nuevo orden o sistema.

Las transformaciones que se producen en un sistema educativo determinado no han de ser necesariamente invenciones o algo totalmente nuevo, para ser consideradas innovaciones, sino más bien algo nuevo o cualitativamente distinto de lo existente anteriormente y, por tanto, nuevo y distinto para las personas que lo utilizan. Las innovaciones implican un nuevo modelo, orden o enfoque, una forma distinta de organizar y relacionar los componentes objeto de la innovación. El significado etimológico de innovar (del latín *innovare*) da cuenta de este aspecto, porque innovar significa mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades, mientras que inventar significa hallar o descubrir una cosa nueva o desconocida.

Lo nuevo se puede entender como una creación relacionada con el medio y con la historia del núcleo cultural en el que se origina, o, por el contrario, desvinculada de éste, es decir, como un emergente que prescinde de toda determinación previa. Con mucha frecuencia se entiende lo innovador como aquello que quiere ser original sin admitir precedentes, es decir, cambiar una realidad que hay que negar de modo absoluto. La mayoría de los autores coinciden en que lo nuevo se define en función de una situación determinada y en relación con lo antiguo.

c. La innovación implica una intencionalidad o intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada.

La innovación implica un cambio deliberado. Para muchos autores, los cambios que ocurren espontáneamente, sin una intencionalidad clara y una planificación no pueden ser considerados innovación. El elemento de planificación es asumido en las definiciones clásicas de Huberman y Habelock y es para la mayoría de los autores un elemento para diferenciar una innovación de un cambio general. Sin embargo, a juicio de BLANCO y MESSINA, el elemento clave es la significación del cambio y la alteración del sentido, y no tanto la planificación en sí. Obviamente la planificación es una estrategia que ayuda a hacer consciente el cambio que se pretende y contribuye a optimizar el proceso, siempre y cuando no se convierta en un elemento limitador que impida plantearse nuevas preguntas o crear nuevos espacios durante el curso de la innovación. Innovar es un proceso que puede tomar cursos muy diferentes que difícilmente pueden predecirse de antemano. En este sentido la planificación ha de considerarse también como un proceso constante que se va modificando en función de la dinámica que acontece en la práctica.

d. La innovación no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar los fines de la educación.

La mayoría de los autores de la región de América Latina consideran que cualquier innovación ha de servir para un mayor logro de los fines de la educación y la mejora de la eficacia y calidad del sistema educativo. En este aspecto es importante señalar que a pesar de que la mayoría de las reformas educativas en marcha tienen como grandes finalidades mejorar la calidad y equidad del sistema educativo, la innovación se menciona sobre todo como un medio para mejorar la calidad más que la equidad.

e. La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por aquellos que han de llevarlo a cabo.

Para que los cambios sean profundos y permanezcan es fundamental que tengan sentido y sean compartidos por aquellos que han de llevarlos a cabo, es decir, han de responder a sus preocupaciones y necesidades. La apropiación y significación del cambio será más factible cuanto mayor sea el grado de participación de los directamente involucrados. En este sentido, cuando las innovaciones no surgen de los propios docentes, sino que se promueven por agentes externos, es preciso llevar a cabo una serie de acciones para que los docentes se apropien y hagan suyo el sentido del cambio.

f. La innovación implica un cambio de concepción y de práctica.

La innovación educativa implica una nueva concepción y práctica educativa que, a su vez, quede abierta a nuevos cambios para evitar el inmovilismo dentro de la propia innovación. Este puede ser uno de los aspectos que diferencie claramente la innovación de la reforma; las reformas son aspiraciones que muchas veces no transforman realmente la cultura de las escuelas. Se podría decir que las reformas son los discursos del cambio y las innovaciones son cambios en acción.

g. La innovación es un proceso abierto e inconcluso que implica la reflexión desde la práctica.

La innovación no es tan sólo un producto sino, y sobre todo, un proceso y una actitud o posicionamiento ante el hecho educativo. Si la innovación se considera simplemente como un producto final se corre el riesgo de caer en la rutina y en la instalación de prácticas o modelos que en su día pudieron significar una ruptura, pero que no lo son al momento actual. Muchas veces se siguen considerando como innovaciones experiencias que llevan veinte años de funcionamiento.

El carácter dinámico y procesal se pone de manifiesto en dos hechos distintos. Por un lado, muchas innovaciones toman cursos diferentes en su puesta en práctica y van surgiendo nuevos elementos o propuestas que no estaban diseñadas en el proyecto inicial. Por otro, un mismo proyecto o programa innovador da lugar a innovaciones distintas en la práctica, en función de las peculiaridades de cada contexto en el que se desarrolla, que por definición es irrepetible. En definitiva, se puede concluir que el proceso innovador implica la innovación dentro de la propia innovación, tal como lo señalan diversos autores.

Considerar la innovación como proceso implica relacionarla estrechamente con la investigación y reflexión constante sobre la práctica, y con procesos de evaluación continua, como única vía de no caer en la rutina. Este aspecto es especialmente importante, porque, como ya se ha señalado, existe una gran carencia de procesos de investigación y evaluación de las innovaciones. La investigación no es tarea privativa de los investigadores profesionales; desde diferentes corrientes, como la Pedagogía Popular, se ha legitimado el papel del maestro investigador que observa, aprende y genera conocimientos a partir de su propia práctica.

La evaluación ha de ser también un componente fundamental de las innovaciones para identificar si realmente se ha conseguido transformar o mejorar cualitativamente el sistema y romper con el equilibrio rutinario. Dado el carácter dinámico de los procesos innovadores, la evaluación debe acompañar todo el proceso y no realizarse sólo al final del mismo. Además de los impactos, es

importante identificar los obstáculos que enfrenta la innovación en su desarrollo con el fin de reorientar adecuadamente el proceso. Otro aspecto importante, estrechamente relacionado con otros criterios señalados, es la participación de los protagonistas de la innovación en la evaluación y monitoreo de la misma. La evaluación formativa del proceso innovador es fundamental para el ajuste de la experiencia y su continuidad.

4.2 JUAN ESCUDERO

Escudero (PASCUAL, 1998) menciona, por su parte, cinco características que, en su opinión, son útiles para aproximarnos a la naturaleza de la innovación educativa.

a. La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social

La innovación en educación ha de ser pensada bajo categorías sociales, políticas, ideológicas, culturales...

Una definición de la innovación bajo estas categorías debiera obviar “aficiones” muy frecuentes a innovar por innovar, a la precipitación de reformas y a la falta de solidez, fundamentación y legitimación de las mismas, así como a la recurrencia, también frecuente, a planes innovadores como “imágenes de marca” para partidos en el poder, centros, grupos de profesores.

La innovación como categoría social, por el contrario, compromete en un proceso de deliberación social, de concertación y de planificación, dirigido a reconsiderar los contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico dado, a la luz de las coordenadas ideológicas, sociales, económicas y culturales del sistema social.

Bajo este supuesto el cambio educativo no es pensable al margen de las tensiones y contradicciones del mismo sistema social y de sus líneas de fuerza hacia el futuro. Igualmente, máxime en determinadas coyunturas históricas de un país, el proyecto de cambio educativo ha de ser ampliamente debatido y avalado por todo el cuerpo social, y no relegado a las decisiones coyunturales de la clase política o la clase de los expertos y especialistas. Desde el mismo presupuesto, innovar en educación requiere una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos.

b. La innovación educativa merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos.

Innovación educativa significa, entonces, una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación de pasado.

Dicho en términos más próximos a la realidad, innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar...cambiar.

c. La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos que a la implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones.

Esta idea pretende destacar cómo, hoy por hoy, goza de mayor credibilidad y validez educativa

una visión de la innovación como proceso de construcción institucional y personal que la correspondiente, ya superada, del cambio como tecnología del diseño y difusión de programas educativos.

En este sentido, una innovación ha de suponer un contexto, un espacio, para el aprendizaje y desarrollo de capacidades nuevas en los centros escolares, en los profesores, en los alumnos, y en la misma Administración, en los expertos, en el personal de apoyo.

d. La innovación educativa no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones

Es preciso que los proyectos innovadores, sin atender contra el punto precedente, elaboren perfiles del cambio unitario y comprensivos en los que se defina con toda claridad la filosofía del cambio y sus metas, las estrategias metodológicas más plausibles, los materiales y recursos más idóneos, los nuevos roles y relaciones entre los sujetos.

En ausencia de este nivel deseable de explicitación, los proyectos educativos de cambio suelen resultar inoperantes por lo difusos, opacos a la crítica por lo etéreos, y potencialmente poco incisivos en la práctica.

e. Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios

Un cambio educativo exige ser debidamente construido y definido socialmente. También requiere un cuidadoso diseño. A este respecto, sin embargo, parece superada la etapa en la que casi todas las energías innovadoras habían de centrarse en la elaboración de diseños de cambio sólidos y científicamente bien avalados. En estos momentos, aunque naturalmente sin obviar estos procesos, asistimos a la era en la que ha adquirido una importancia decisiva el relativo a la “implementación” con sus correspondientes implicaciones.

Un ámbito decisivo para cualquier proyecto de cambio es el de su puesta en práctica, el de su desarrollo en centros y aulas, y el de su transformación en procesos y resultados de aprendizaje para todos los sujetos implicados: profesores, alumnos, expertos, etc. De este modo, hoy constituye un imperativo pensar y decidir sobre el cambio tanto en las fases de su construcción y diseño como en las correspondientes a su implementación, evaluación e institucionalización.

El rol del profesor y su preparación profesional es decisiva en la realización del cambio, así como el papel del grupo de profesores, la función de los directores escolares, las funciones de apoyo de servicios externos y su organización a nivel regional o local. Sólo una adecuada complementariedad entre todas esas instancias y sujetos parece ofrecer algunas garantías más verosímiles para el éxito de proyectos innovadores.

5. TIPOLOGIA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Las innovaciones educativas que se vienen aplicando en nuestro país y en otras latitudes no son todas iguales. Sus intenciones, sus contenidos, sus temas preferidos, sus procesos y sus propósitos son diferentes. De otro lado, no es fácil establecer distinciones nítidas y límites precisos entre los diversos tipos y modalidades de la innovación educativa.

RIVAS (2000) propone una tipología de la innovación educativa que parte de la naturaleza misma de ésta y del análisis de sus propiedades. A continuación presentamos un resumen de sus investigaciones en cuanto a tipología de la innovación educativa.

Una tipología ofrece la posibilidad de caracterizar más fácilmente una innovación, comprender su significado y hacer un pronóstico sobre la viabilidad de su incorporación a la institución escolar o el aula. Al adscribirla a uno de los tipos, inmediatamente le quedan asignadas las características o propiedades del tipo respectivo.

La diversidad de la innovación educativa resulta primariamente del *componente* del sistema educativo al que más directamente afecta, de la *intensidad* de los cambios o alteraciones que produce, del *modo* en que se produce y, por último, de la extensión, *cantidad* o número de elementos del sistema que comprende.

En lo que concierne al *componente*, determinada innovación puede afectar directa y primordialmente a los objetivos de la educación, la organización de la institución escolar, la metodología didáctica, la orientación educativa de los estudiantes, el rol docente o cualquier otro de los componentes del sistema o institución escolar, así como a las relaciones con el entorno.

En lo que concierne a la *intensidad*, la innovación en cuestión puede producir ligeras modificaciones en las actitudes o cambios profundos en el comportamiento individual, grupal o institucional. Puede comportar alteraciones débiles o vigorosas en las estructuras educativas. Puede implicar modificaciones profundas o superficiales en los contenidos y los métodos de enseñanza.

Por último, en lo que concierne a la *cantidad* o extensión, determinada innovación puede implicar directamente a todos los miembros del sistema escolar, al conjunto de los que integran un centro educativo, sólo a un departamento o grupo docente o únicamente al comportamiento docente de un profesor en su aula. También en el ámbito de la innovación se percibe la relación inversa entre extensión e intensidad. Es el problema de las grandes reformas del sistema escolar, que lo que ganan en extensión lo pierden en intensidad.

5.1 Tipología de las innovaciones según los componentes

Mediante la innovación educativa se puede pretender la modificación de la totalidad de los componentes de la institución escolar o del sistema educativo en su conjunto, como en el caso de las "magnas reformas" educativas que, por otra parte, difícilmente alcanzan sus meritorios propósitos.

Más común es que se intente la innovación de determinados componentes, estructuras o procesos, particularmente de aquellos que son más *accesibles* y de mayor susceptibilidad al cambio, por su posición en la estructura escolar o en la secuencia de las operaciones. Por su valor estratégico, ciertos componentes se toman como *punto de apoyo*, estructural o funcional, para iniciar la innovación educativa, que luego se irradiará progresivamente a los restantes componentes del sistema, según el denominado factor de *eslabonamiento*. Cabe mencionar, como ejemplo, la implantación de una auténtica evaluación continua, con sus aspectos diagnóstico, correctivo y formativo, con sus irradiaciones a la individualización del aprendizaje, adaptación curricular, recuperación discente, tutoría-orientación, etc.

Los componentes mismos del sistema escolar han constituido la base de ciertas tipologías de la innovación educativa, como las formuladas por el norteamericano Matrew B. Miles o el noruego Pier Dalin. Miles establece una pormenorizada clasificación que ilustra sobre una variedad de innovaciones. Un proyecto innovador puede incluir uno o más componentes. En una reforma del sistema educativo pueden concurrir la mayoría. Tomando como base los enunciados de las 11 categorías establecidas por dicho autor, se realiza una descripción actualizada de los contenidos concernientes a los tipos de innovación educativa, según los componentes:

1. Innovaciones en las **operaciones para el mantenimiento de los límites del sistema**. Tanto el sistema educativo, como una institución escolar, pública o privada, establecen unas delimitaciones que permiten definir la pertenencia o no al sistema o institución

correspondiente. En virtud de ello se realizan operaciones para preservar dichos límites y mantener la propia identidad. Determinadas innovaciones afectan directamente a estos aspectos, como la definición de su ideario pedagógico o proyecto educativo, la modificación de los criterios para la selección del personal docente, los procedimientos de admisión de alumnos, las formas de participación social pretendidas o aceptadas por la institución escolar.

2. Innovaciones concernientes al **tamaño y la extensión**. Afectan al aumento o reducción del número de unidades de la institución escolar. También incluyen las modificaciones por aumento o disminución de la *ratio* profesor-alumnos. Diversos estudios y experiencias han tratado de determinar el tamaño óptimo de los centros escolares y la mejor *ratio* profesor-alumnos. En este tipo de innovaciones se incluyen las referentes a la delimitación y organización de circunscripciones escolares, de base territorial, para las funciones de intendencia escolar, la coordinación a efectos de cooperación interescolar o el ámbito de actuación de servicios técnicos de apoyo o evaluación de centros.
3. Innovaciones en las **instalaciones escolares**. Para el logro de los objetivos, las instituciones escolares realizan sus operaciones enmarcadas en ciertos espacios y tiempos escolares. Esta categoría se refiere a las formas de estructuración y utilización de los espacios escolares, nuevas fórmulas para su aprovechamiento, el uso múltiple y flexible de los mismos, la adaptación de espacios, mobiliario e instrumentos didácticos a las distintas formas de agrupación y situaciones de aprendizaje de los estudiantes. Comprenden reforma, adaptación y organización del aprovechamiento de recursos instrumentales, como laboratorios de aprendizaje lingüístico, laboratorios de ciencias experimentales, talleres de tecnología y formación profesional, bibliotecas escolares, aulas de informática, instalaciones deportivas, etc.
4. Innovaciones concernientes al **tiempo escolar**. Las actividades educativas se organizan, distribuyen y suceden dentro de un marco temporal, fragmentado en períodos o módulos de tiempo académico. Las variaciones en las distintas unidades de periodización del tiempo escolar o módulos temporales, desde la configuración de la jornada escolar hasta la duración de cada clase o unidad didáctica, da lugar a diversas innovaciones. En la última década la incidencia del tiempo sobre el aprendizaje ha sido objeto de múltiples investigaciones y correlativas innovaciones (Rivas, 1996).
5. Innovaciones en los **objetivos instructivo-formativos**. Los centros escolares han sido creados y funcionan con un propósito definido. Realizan operaciones para alcanzar objetivos específicos. Determinadas innovaciones están enderezadas a una redefinición de los objetivos, la variación en las prioridades, la introducción de algunos nuevos, la modificación de los vigentes, potenciando unos, reduciendo el predominio de otros o dando una nueva configuración al conjunto de ellos.
6. Innovaciones concernientes a los **procedimientos**. Son de una gran amplitud y variedad. Conciernen al conjunto de operaciones que sirven al logro de los objetivos. Comprenden la ordenación de actividades, tiempos y personas para la realización del trabajo que conduce al logro de los objetivos del sistema. Dentro de este tipo se identifican varias modalidades de innovaciones que comprenden:
 - a) Procedimientos **didácticos** de carácter general o específico como el desarrollo de un modelo de enseñanza individualizada, el aprendizaje en pequeños grupos, el estudio independiente o la didáctica especial de cada área o disciplina.
 - b) Procedimientos para la **organización y desarrollo del currículo**, como la representada por el plan de progreso dual, una departamentalización didáctica que combina áreas, cursos y niveles, la estructuración del currículo basada en los conceptos de ciclo didáctico y área educativa, con enseñanza integrada o

interdisciplinar.

- c) Procedimiento de utilización de **materiales curriculares e instrumentos didácticos** como soportes para el desarrollo de los contenidos: documentos, textos, libros, películas, diapositivas, elementos científicos y técnicos, programas informáticos, etc.
 - d) Procedimientos de **estructuración de las clases**, según distintas formas de agrupamiento de los alumnos, como grupos fijos de distinta amplitud, grupos móviles para la enseñanza de idiomas modernos, grupos alternativos, fijos y móviles, en la diversificación curricular o adaptaciones para la atención a la diversidad de los alumnos
7. Innovaciones en la **definición de los roles**. Las instituciones escolares especifican los comportamientos esperados de sus miembros -expectativas, prescripciones y proscipciones- en relación con la realización de las tareas para el logro de los objetivos institucionales. Determinadas innovaciones conciernen a la redefinición de funciones o roles, como el rol de director, de jefe de departamento didáctico, el rol de los profesores como tutores y como docentes. Puede tratarse de la creación de nuevos roles como coordinador de ciclo y responsables de nuevos departamentos, como el de orientación psicopedagógica, de actividades extraescolares, de recursos didácticos o el rol de administrador escolar.
8. Innovaciones que afectan a los **valores, concepciones y creencias**. Determinadas innovaciones pueden afectar de forma directa a los valores, creencias, concepciones, normas y sentimientos, como los implícitos en el proyecto educativo o ideario del centro docente. Ciertas innovaciones implican un fuerte ingrediente axiológico o normativo. Otros cambios, como la organización del currículo centrado en las necesidades e intereses de los alumnos, frente al currículo centrado en las disciplinas de base científica y cultural; un enfoque del trabajo escolar que se funda en la denominada pedagogía del esfuerzo, las connotaciones del agrupamiento de los alumnos por sus capacidades, son tipos de innovaciones con implicaciones axiológicas.
9. Innovaciones concernientes a la **estructura y relaciones entre las partes**. Los miembros y partes de la institución escolar -departamentos didácticos, grupos de alumnos, escalones directivos, roles específicos- están sometidos a unas relaciones determinadas. Unas unidades escolares, cursos o disciplinas controlan las resultados de las precedentes. Entre algunas unidades existe un mayor flujo de comunicaciones e interactúan más intensamente. Puede convenir a la institución escolar que tales conexiones sean mejoradas o que la estructura organizativa sea modificada en su eje horizontal o vertical, que constituyen un tipo de innovación de notoria trascendencia.
10. Innovaciones en los métodos de **socialización**. Se trata de las innovaciones referidas a los procesos de integración social en la cultura del sistema o institución escolar de aquellas personas, procedentes de distintos sectores de profesionalización, que se incorporan como profesores. Así mismo, comprenden la integración de los propios alumnos. Los nuevos miembros deben captar, aceptar e integrar los valores y elementos de la cultura institucional, asumir su función o rol dentro de una red de roles, de modo que contribuyan eficazmente al logro de los objetivos específicos. Tales procesos psicosociales de acogida e integración son susceptibles de distintos cambios.
11. Innovaciones de la **conexión entre los sistemas**. Las instituciones escolares, como sistemas abiertos, están conectadas con el entorno, necesitando establecer canales y regularidades para lograr intercambios eficaces con otros sistemas o subsistemas. Algunas de estas relaciones tienen el carácter de negociaciones con personas, grupos o subsistemas de la comunidad. Ciertas conexiones con instituciones docentes, pedagógicas, científicas y técnicas tienen por objeto obtener *aportaciones* o *recursos* para

la propia mejora. Las conexiones entre instituciones escolares entrañan formas de cooperación e intercambio de indudable valor. La coordinación y articulación del paso de los estudiantes a otros centros docentes, al promocionar a las sucesivas etapas educativas, requiere la cooperación entre ellos, con acciones de acogida y adaptación.

5.2 Tipología de las innovaciones según el modo de realización

En función del modo en que se producen las innovaciones pueden distinguirse seis tipos:

1. **Adición.** Este tipo de innovaciones educativas consiste en agregar algo nuevo al sistema educativo, sin que sean alteradas las restantes partes o estructuras. Se añade la utilización de medios audiovisuales o informáticos, sin que el modelo didáctico vigente resulte alterado en sus características sustanciales. Puede incorporarse un nuevo objetivo, como la educación para el tráfico; un nuevo contenido, como la historia del Japón; una nueva asignatura, como la enseñanza de la informática, la economía o un nuevo idioma extranjero, permaneciendo inalterados el conjunto de las estructuras escolares y procesos didácticos tradicionales. Sin embargo, hay que contar con ciertos efectos sistémicos.
2. **Reforzamiento.** Este tipo de innovaciones consiste en la intensificación o consolidación de algo ya existente, en la misma línea de lo ya vigente, con la pretensión de mejora de determinados aspectos docentes o discentes. Son los casos del incremento del horario semanal de una asignatura, la intensificación del dominio de determinadas técnicas, el refuerzo de ciertas formas de comportamiento. A este tipo pertenece también un programa de actualización del profesorado, en la respectiva ciencia, arte, tecnología, la didáctica correspondiente o la mejora en el conocimiento de la psicología del niño y del adolescente, particularmente a efectos de tutoría y orientación educativa.
3. **Eliminación.** En mayor o menor medida se produce una innovación que mejora el sistema, cuando se elimina cierto elemento, modelo de comportamiento o viejo hábito. Son los casos de la eliminación de la lectura "coral", del aprendizaje memorístico no significativo, en sentido de memoria mecánica, de ciertas formas de competición, de los exámenes tradicionales o la supresión de ciertas facetas de la denominada conferencia o "lección magistral", en determinadas áreas y etapas educativas.
4. **Sustitución.** Este tipo de innovación se produce cuando, en el sistema o institución escolar, uno de sus elementos es reemplazado por otro. Un libro de texto se sustituye por una nueva edición mejorada o distintos medios audiovisuales son sustituidos por equipos multimedia. También suele incluirse la sustitución de unas personas por otras: unos profesores por otros, el cambio de director o del jefe de departamento didáctico.
5. **Alteración.** Es la sucesiva modificación de una estructura o modo de operar existente, que se convierte en una nueva forma dentro de su propia especie, sin perder su existencia. El cambio en el uso de la película muda de 16 mm. por la película sonora de 8 mm. representó, más que una simple sustitución, la alteración en el modo de operar docente en el empleo de este medio. En este tipo puede incluirse la función de orientación educativa de los estudiantes, que pasa de los propios profesores a profesionales específicamente destinados a esta función psicopedagógica, alterándose la realización de la función orientadora.
6. **Reestructuración.** Son reorganizaciones que afectan a la estructura del sistema. Comportan la modificación en los roles, las relaciones interpersonales y ciertas operaciones. La enseñanza en equipos docentes significa una distinta organización del tiempo y del uso de los espacios escolares, nuevas situaciones de aprendizaje y agrupamiento de los alumnos, nuevas responsabilidades y formas nuevas de cooperación

docente. En este tipo se incluirá la enseñanza interdisciplinar, la adopción de un sistema didáctico de enseñanza individualizada, la escuela abierta o las nuevas formas de organización, funcionamiento y gestión, en virtud de una mayor autonomía escolar. con la mayor participación de miembros de la comunidad. Estas innovaciones, que extrañan una mayor *cuantía* de cambio, afectan a las actitudes, las relaciones y los comportamientos. Implican una mayor complejidad y centralidad, ya que conciernen a las normas y aspectos nucleares de la institución escolar, incluidas las finalidades.

5.3 Tipología según la intensidad del cambio

Ciertas tipologías de la innovación educativa se fundan en la intensidad del cambio o grado de alteración que produce la innovación.

De considerable productividad conceptual y notorio valor operativo es la tipología de la innovación educativa formulada por el británico McMullen. Con una amplia experiencia como director de! *Countesthorpe College, Leicestershire*, donde llevó a cabo una fecunda tarea de innovación educativa, utiliza como criterio la intensidad del cambio producido en el comportamiento docente. Dicho autor distingue tres tipos de innovaciones: marginales, adicionales y fundamentales.

5.3.1 Innovaciones marginales

Son aquellas que no modifican el rol del profesor y, por tanto, no significan alteración esencial alguna en su comportamiento docente de base. Las innovaciones marginales se añaden al rol que viene desempeñando el profesor, reforzando y mejorando algún aspecto de aquél, pero dentro de la misma especie. Cuando en un sistema clásico de exámenes se introduce la aplicación de pruebas de reconocimiento o elección de respuesta, sólo se ha producido una innovación marginal. Persiste el procedimiento de exámenes diferidos y discontinuos, aunque haya sido mejorado en su forma e instrumento empleado. Pero no se ha transformado en un procedimiento de auténtica evaluación continua, en sus dimensiones diagnóstica y formativa, con efectos inmediatos en la información correctora del alumno, su motivación y reducción de las dificultades.

Constituye una innovación marginal la incorporación del uso del magnetófono a un procedimiento clásico de la enseñanza de un idioma extranjero, que continúa basándose en el método indirecto, con predominio de la atención a la lengua escrita y culta. Esta innovación marginal no cambia el rol del docente, ni tampoco altera la estructura del método, aunque mejora alguna de sus facetas.

Las innovaciones marginales son innovaciones en cuanto que representan la introducción de algo nuevo en el quehacer docente, aunque su significado sea marginal y la cuantía del cambio débil. Son obviamente las más frecuentes.

5.3.2 Innovaciones adicionales

Se trata de aquellas innovaciones educativas que sin transformar el rol básico del docente modifican sus procedimientos. Mientras que las innovaciones marginales se reducen a mejorar determinadas facetas de un método, que sustancialmente persiste, las innovaciones adicionales representan una modificación relevante en el método o el cambio de un método por otro, aunque el rol básico del docente permanezca incambiado.

En la enseñanza de un idioma la adopción del método directo de carácter audiooral, centrado en el desarrollo de drill-sobre la base de un vocabulario básico y estructuras lingüísticas fundamentales- con el apoyo, al menos, del magnetófono de doble pista (MC), constituye una innovación educativa de tipo adicional. No se ha transformado el modelo básico del rol docente, pero el método didáctico ha resultado sustancialmente modificado, respecto a un método clásico, hasta tal punto que puede

considerarse sustituido por otro.

5.3.3 Innovaciones fundamentales

Son aquellas que conducen a la transformación de la función o rol docente, constituyendo una mutación nuclear del comportamiento educativo en sus diversas dimensiones. El rol de "expositor" de saberes se transforma en un nuevo rol, como organizador de situaciones significativas de aprendizaje, guía del estudiante en la construcción de sus propios saberes, orientador de las actividades de aprendizaje individualizado, animador de un grupo de aprendizaje cooperativo, miembro integrado en un equipo docente.

Estas innovaciones comportan una modificación en los objetivos e intenciones, en los procesos educativos y las estructuras escolares. Implican alteraciones en la metodología, en los contenidos educativos, en las relaciones interpersonales, en la toma de decisiones, en el clima escolar, incluyendo el cambio en los valores y la cultura de la institución escolar.

La innovación fundamental significa un cambio sustancial de modelo didáctico, como en el caso de la implantación de la enseñanza en equipos docentes o la adopción de un sistema de educación personalizada. Por su complejidad, centralidad y cuantía del cambio presentan mayores requerimientos a los actores de la innovación. Generan mayores y variadas resistencias. Son cambios lentos. Por consiguiente, es el tipo de innovación menos frecuente. Este tipo de innovaciones puede incrementar inicialmente la tarea del profesor.

5.3.4 Tipología según la amplitud de las innovaciones

Determinado docente puede llevar a cabo cierta innovación que afecte directa y únicamente a su propio comportamiento individual, en el ámbito de su propia clase, cuyos efectos se extienden a sus propios alumnos. Por el contrario, una innovación puede ser de gran envergadura, en el orden cuantitativo y cualitativo, implicando al conjunto de los que integran la institución escolar. Lleva consigo alteraciones del comportamiento docente, individual, grupal e institucional, con nuevos patrones de relaciones interpersonales, formales e informales, nuevos modelos de cooperación, tal vez la redefinición de los roles y funciones.

Entre uno y otro tipo, el rasgo distintivo más importante viene dado por la singularidad o pluralidad de quienes llevan a cabo la innovación educativa y se hallan implicados en ella. En el primer caso, solamente entran en juego los saberes, actitudes y decisiones de un individuo. En el segundo tipo, entra en juego una serie de relaciones interpersonales que se proyectan sobre las expectativas y desempeño de los roles, la articulación de los comportamientos grupales, la toma de decisiones, etc. Las innovaciones que implican un cambio en el comportamiento grupal presentan una mayor dificultad y requieren un mayor período de tiempo para su adopción e institucionalización, en comparación con aquellas en que sólo el comportamiento individual se halla afectado por la innovación.

Puede hacerse una distinción entre innovaciones institucionales, que son aquellas en las que resultan implicados todos los miembros de la institución, profesores y alumnos, e innovaciones facultativas o parciales, que son las realizadas por un profesor o un grupo de profesores, sin que los restantes miembros de la institución escolar se vean directamente afectados por ella. Se ha estudiado la relación entre el número de individuos implicados en cada tipo de innovación y el tiempo requerido para la definitiva incorporación de la respectiva innovación. Naturalmente, se incrementa con el aumento de las personas implicadas.

Havelock y Huberman han desarrollado una tipología de la innovación educativa en la que se conjugan los aspectos cuantitativos y cualitativos. El rasgo diferenciador está constituido por lo que denominan envergadura de la innovación. La variable cuantitativa está representada por el número de elementos implicados en la innovación. Entre los elementos (EL) se incluyen las personas - alumnos, profesores, técnicos, administradores-, los recursos que se adscriben o agregan -

recursos económicos, materiales y técnicos- y lo que denominan "conexiones" -planes, coordinación, comunicaciones, decisiones-, que vinculan a las personas entre sí y con los materiales. De este tipo de innovaciones es un programa para adaptar o actualizar a todo el profesorado de un país o la implantación de un nuevo currículo.

Junto a la dimensión cuantitativa de la innovación, representada por el número de elementos (EL), los autores citados toman en consideración la dimensión cualitativa de la innovación, representada por la intensidad o grado de cambio del comportamiento (CC) que se pretende producir en los miembros del sistema. Una determinada innovación educativa puede incluir un mayor o menor número de elementos e implicar un grado mayor o menor de cambio en el comportamiento específico de las personas afectadas por la innovación. De la consideración combinada de ambas dimensiones, representadas por la cantidad de elementos (EL) y el grado de cambio en el comportamiento (CC), resultan cuatro tipos de innovaciones o reformas educativas.

6. RESISTENCIA AL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN

Diversas variables impiden, obstaculizan o condicionan los procesos de cambio e innovación educativa. Algunos, de carácter subjetivo, tienen que ver más directamente con la actitud, la conciencia y la cultura docente. Otros, por el contrario, se relacionan más directamente con las condiciones en que el profesorado ejerce su oficio. Con frecuencia, no obstante, confluyen de forma interdependiente los factores objetivos y subjetivos.

6.1 **Carbonell** (CAÑAL DE LEÓN, 2002) agrupa estos factores contrarios, o como él los llama, **los siete pecados capitales de la innovación educativa**, en los siguientes:

6.1.1 *La inercia institucional*

Existe una predisposición a continuar trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida. Lo nuevo asusta e inquieta al profesorado porque pone en cuestión la acomodación a lo ya conocido y el mantenimiento de intereses y rutinas personales y profesionales muy arraigados. La docencia gusta, en su versión más alienada y funcional, de la estabilidad, la comodidad y la previsibilidad. Además, históricamente, las instituciones se han basado más en la continuidad que en el cambio.

6.1.2 *El individualismo*

La cultura del individualismo docente se relaciona con metáforas del aula como caja de huevos. Su seña de identidad es la excusa de la autonomía o la independencia, entendida en clave de aislamiento y soledad absolutos. Se trata de un poder débil, pero el apego del profesorado al aula como territorio o finca particular, en el que nadie ni nada se inmiscuye ni lo altera un ápice, le proporciona una gran seguridad.

6.1.3 *El corporativismo*

Este tiene dos expresiones organizativas: la constitución de pequeños grupos dentro de la institución escolar atendiendo a su pertenencia a un ciclo, departamento o área de conocimientos que pugnan entre sí por la obtención de más recursos, cuotas de poder y una mayor legitimidad; y la del colectivo docente en su conjunto que antepone la defensa de sus intereses particulares -no siempre justos ni justificados- a los generales de la comunidad educativa. En este sentido, muestra su poder hegemónico en la toma de decisiones ante el alumnado y las madres y padres, sectores a los que ignora o minusvalora o con los que busca más el enfrentamiento que la colaboración.

6.1.4 *La formación del profesorado*

Al margen de su mayor o menor predisposición al cambio, se constatan grandes lagunas en su formación inicial y permanente. Un amplio sector del profesorado sólo está capacitado para la mera transmisión de contenidos. Y es obvio que enseñar la asignatura no basta; hay que disponer también de estrategias y recursos diversos para provocar un aprendizaje significativo y vinculado a las necesidades del alumnado y del entorno. Su capacitación, por otra parte, ha sido y continua, siendo muy academicista y no se piensa el desarrollo profesional para la reflexión en la acción ni el trabajo cooperativo, condiciones imprescindibles para lograr una autonomía responsable y generar procesos de innovación.

6.1.5 La falta de un clima de confianza y consenso

No hay posibilidad de innovación sin un clima de confianza en el seno de los equipos docentes y en la comunidad escolar para compartir objetivos y proyectos comunes. Son requisitos previos o paralelos para emprender cualquier tipo de iniciativa. Ello requiere, sobre todo, modificar aspectos de la organización del centro, así como los mecanismos de comunicación, representación y comunicación entre todos los sectores afectados. Se trata de crear el ambiente psicológico y ecológico adecuado para la mejora de las relaciones humanas y profesionales.

6.1.6 La intensificación del trabajo docente y el control burocrático

Son diversos y ampliamente difundidos los análisis en torno a la intensificación de las tareas docentes y la proletarización del profesorado. Cada vez más los cambios acaecidos en la sociedad se traducen en nuevas demandas a la escuela como si ésta tuviese la clave para la solución de todos los problemas. Esto conlleva un agobio y el aumento del llamado malestar docente. Al respecto, conviene tener claro que las responsabilidades de la educación han de ser compartidas por todos los agentes sociales y en ningún caso pueden afrontarse desde la soledad de la escuela.

6.1.7 La falta de apoyos de la administración educativa

La escasa sensibilidad de los poderes públicos hace que los presupuestos de educación sean bajos, los recursos técnicos y humanos escasos y los apoyos a la labor docente insuficientes. Esta desidia es aún mayor en la planificación, seguimiento y evaluación de los proyectos innovadores.

6.2 **RIVAS** (2000) por su parte, habla de los **elementos restrictores de la innovación** desde una perspectiva cualitativa, y los agrupa del siguiente modo:

a. Esfuerzo suplementario.

Son las restricciones que entraña el proceso de incorporación e integración de la innovación al conjunto de la actividad docente. Los profesores perciben la tarea innovadora con cierto grado de antagonismo en relación con las tareas docentes habituales u ordinarias con las que han de compartir tiempo, esfuerzo e intenciones. La actividad innovadora es percibida como una tarea adicional, complementaria, extraordinaria y sobreañadida a las tareas docentes ordinarias. Es decir, uno de los factores que restringen la incorporación de innovaciones radica en el hecho de que tal proceso se concibe como una tarea adicional o sobreañadida que incrementa los esfuerzos cotidianos, comportando un esfuerzo complementario.

b. Respuesta docente inmediata.

Generalmente la tarea docente ordinaria tiende a prevalecer por la necesidad de dar *respuestas inmediatas* a los múltiples requerimientos en el desarrollo del currículo. La necesidad de atender, en forma inmediata, a las múltiples y variadas demandas de los estudiantes en las clases, restringe la realización de las tareas adicionales que la innovación educativa representa. Esto es más sentido en los momentos iniciales del proceso de implantación; sin embargo, alcanza hasta su definitiva incorporación a los quehaceres ordinarios.

c. Rigidez del sistema educativo.

Desde esta consideración pueden entenderse también los enunciados, formulados en las entrevistas, que aparecen como imputaciones de los docentes a las exigencias de los programas escolares y las prescripciones de la legislación escolar. Aparecen como elementos restrictores de la innovación educativa, pudiendo sintetizarse como una supuesta *rigidez del sistema educativo*.

d. Inseguridad.

La prioritaria dedicación a la realización de las tareas ordinarias o habituales representa una mayor seguridad en el desarrollo de la acción docente. En cambio, el nuevo comportamiento docente que la innovación reclama, entraña ciertas dosis de *inseguridad*. Las tareas docentes ordinarias obedecen a unos esquemas teóricos del profesor y se desarrollan de acuerdo con unas pautas bien consolidadas. La utilización de rutinas aseguran la normal gestión de la clase y el logro de los resultados previstos.

e. Limitada formación pedagógica.

Por otra parte, bastantes profesores revelan que las *limitaciones de su formación pedagógica* o su parcial nivel de profesionalización específica constituye un importante factor que restringe la introducción de innovaciones didácticas. Estas afirmaciones han sido más frecuentes entre los profesores de educación secundaria.

f. Falta de apoyo profesional.

Reiteradamente surge la expresión de la *falta de apoyo* y acompañamiento que los profesores perciben como necesario para acometer acciones innovadoras de carácter complejo. Emerge una percepción de desamparo e inseguridad ante la aventura innovadora. Esta percepción genera asertos tales como los que se refieren al mínimo apoyo de la Administración, la falta de asesoramiento didáctico, la escasa comunicación pedagógica e intercambio de experiencias entre los profesores.

g. Incomprensión y actitudes inadecuadas.

Asimismo, añaden, la *incomprensión* de los padres y las *actitudes inadecuadas* de los alumnos respecto de determinadas innovaciones como elementos que restringen las decisiones innovadoras.

h. Los recursos instrumentales.

Otro factor restrictor está representado por la carencia o escasez de *recursos instrumentales* facilitadores o de ayudas materiales que posibiliten las acciones innovadoras, como espacios escolares idóneos, instrumentos didácticos, científicos o tecnológicos, material fungible, etc.

i. Incertidumbre de los resultados.

Desde la perspectiva de los profesores otro núcleo de elementos restrictores de la innovación se inscribe en el ámbito de los resultados académicos de las innovaciones. En el fondo de los enunciados referidos a elementos que restringen la acción innovadora late la preocupación por la incertidumbre de los resultados de la innovación. La posible acción innovadora se halla contrarrestada por la necesidades de unos resultados previsibles o ciertos, comúnmente aceptados, verificables a corto plazo por distintos miembros de la comunidad escolar. Los profesores creen que los resultados de las innovaciones son difícilmente previsibles e inciertos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA SUIZA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN (1997). *Monitoreo. Mantener el contacto con la realidad*, Serie de cuadernos temáticos sobre planificación, evaluación, monitoreo y aplicación, Berna, Suiza.
- ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana.
- ALVARADO OYARCE, Otoniel (1989). *Supervisión Educativa, Teoría y Práctica*, Lima-Perú.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1999) *Diccionario de Pedagogía*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.
- AUSUBEL, David (1995). *Psicología Educativa*, Editorial TRILLAS. México.
- ATEES (2000), *Diseño de proyectos educativos - Metodología de trabajo en los proyectos ATEES*.
- BARKER, Arthur (1996). *El poder de una visión (Paradigmas: Descubriendo el futuro)*, Edición en video.
- BID, *Curso de Monitoreo y Evaluación de Proyectos*, <http://www.iadb.org/int/rtc/ecourses/esp/>
- BLANCO GUIJARRO, Rosa y MESSINA RAIMONDI, Graciela (2000), *Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina*. Santiago de Chile, Convenio Andrés Bello.
- CAMARGO, Marina y DUSSÁN, Marina (2002). *Investigación Educativa e Innovación Pedagógica*. Colombia Ciencia y Tecnología – COLCIENCIA. Bogotá.
- CAÑAL DE LEON, Pedro, y otros (2002). *La Innovación Educativa*, Madrid.
- CONVENIO ANDRES BELLO (2000). *IX Encuentro de Innovadores e Investigadores en Educación*, Bogotá-Colombia, septiembre.
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel (1995). *Formación de actitudes y valores: Un reto a las escuelas del futuro*. Colombia.
- DISEÑO CURRICULAR BÁSICO, Ministerio de Educación. 2001.
- DISEÑO CURRICULAR BÁSICO, Ministerio de Educación. 2004.
- FERNÁNDEZ-BALLESTERO, R. (1996), *Evaluación de Programas: Una Guía Práctica en Ambitos Sociales, Educativos y de Salud*. Edt. Síntesis, Madrid.
- FERREIRA, Sebastiao Mendonça (2001). *Elaboración y negociación de proyectos de desarrollo*. Tarea, Asociación Gráfica Educativa. Lima.
- FLOREZ OCHOA, Rafael (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Fundación Alberto Merani, Santa Fé, Bogotá.
- GIMENO, José (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. Madrid - España.
- HERNÁNDEZ, Fernando y VENTURA, Montserrat (2000). *La Organización del Curriculum por Proyectos de Trabajo*. Editorial Grao- 9ena edición. Barcelona – España.
- IMBERNÓN, Francisco (1996), *En busca del discurso perdido*, Edt. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires-Argentina.
- MEDIANERO BURGA, David (1999). *El Marco Lógico y la Gestión de Proyectos*, Serie: Guías de Consultoría N° 04.

- MINISTERIO DE EDUCACION – DINESST – Equipo de Innovaciones Educativas (2003) *Guía de Monitoreo*. Lima-Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN - DINESST - Equipo de Innovaciones Educativas (2003). *Guía de formulación de Proyectos de Innovación Educativa*. Lima, Perú.
- MONEREO y otros (2000). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje - Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. Octava Edición. ESPAÑA.
- MURILLO, Eunicia, y otros (1996). *Innovaciones técnico-pedagógicas para una mejor calidad de la educación*, Impresos Amón S.A., San José, Costa Rica.
- NOVAK, Joseph y GOWIN, Bob (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Editorial Martinez Roca, España.
- PANZSA, Margarita. *Pedagogía y Curriculum de las Ciencias Sociales*. México.
- PASCUAL, Roberto (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid.
- PISCOYA HERMOSA, Luis. *Metapedagogía*. Lima, Perú.
- PROVINCIA DE MISIONES (1998). *Sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación de proyectos*, Argentina.
- P.U.C.P. (2000). *Orientaciones para elaborar el Proyecto de Innovación Curricular*. Lima, Perú, 1998.
- RIMARI ARIAS, Wilfredo (2003). *Guía para la formulación de Proyectos de Innovación Educativa*. Asociación Cultural “San Jerónimo”, Lima – Perú.
- RIMARI ARIAS, Wilfredo (1996), *Supervisión de la Educación*, Suplemento de la Revista Pedagógica “San Jerónimo”, Lima-Perú.
- RIVAS, Manuel (2000). *La innovación educativa*. Edit. Síntesis, Madrid.
- SAPAG, Nassir, y SAPAG, Reinald (2000). *Preparación y evaluación de proyectos*. Editorial McGraw-Hill, Chile.
- ROSALES, Carlos (1990). *Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza*. Editorial NARCEA, Madrid, España.
- SOLLEIRO, José Luis (2002). *Formulación y administración de proyectos de investigación y desarrollo*.
- VASQUEZ, Enrique, y otros (2001). *Gerencia Social. Diseño, Monitoreo y Evaluación de Proyectos Sociales*, Universidad del Pacífico, Lima, Perú.
- VIGOTSKI, Lev y otros (1979). *Psicología y Pedagogía*. Akal Editor.
- VIÑA, Verónica, y OCAMPO, Ada (2004). *Breve Guía. Conceptos clave de seguimiento y evaluación de programas y proyectos*. Programa para el Fortalecimiento de la Capacidad de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos FIDA en América Latina y el Caribe (PREVAL). www.preval.org
- VOGLIOTTI, Ana y MACCHIAROLA, Viviana (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Colombia.