

Julián López Yáñez

LA PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y NUESTRO CONOCIMIENTO SOBRE ELLA  
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 14, núm. 1, 2010, pp. 3-7,  
Universidad de Granada  
España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113001>



*Profesorado. Revista de Currículum y Formación  
de Profesorado,*

ISSN (Versión impresa): 1138-414X

[mgallego@ugr.es](mailto:mgallego@ugr.es)

Universidad de Granada

España

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

**[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)**

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



**VOL. 14, Nº 1 (2010)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

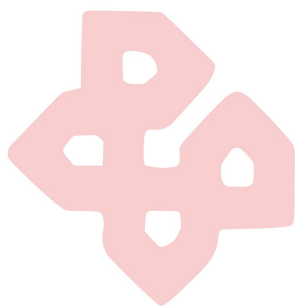
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 20/12/2009

Fecha de aceptación 10/01/2010

## **LA PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y NUESTRO CONOCIMIENTO SOBRE ELLA**

*The practice of innovation in education and our knowledge about it*



**Julián López Yáñez**  
Coordinador del Monográfico

**Universidad de Sevilla**  
E-mail: [lopezya@us.es](mailto:lopezya@us.es)

## **EDITORIAL**

Las escuelas cambian; todas sin excepción. La mayoría de estos cambios se producen de manera paulatina e imperceptible, y representan *ajustes* más que *revoluciones* o cambios radicales. Se trata del mismo proceso de cambio que acontece en todas las entidades dotadas de una organización compleja, es decir con una gran densidad de relaciones internas y con procesos autoproducidos que sólo pueden ser detonados, incentivados, desde el entorno, pero nunca controlados o determinados por él. En este tipo de entidades complejas, sólo en parte los cambios pueden ser planificados y dirigidos. En otra buena parte esos cambios se producen por una mezcla de factores difíciles de predecir. Por ejemplo, para Cuban (2008) el cambio simbólico más importante que han experimentado las escuelas en las últimas décadas ha sido el paso de un profesorado mayoritariamente enfadado y con corbata a otro alegre y en vaqueros. No es un cambio menor, desde luego, porque lleva asociados desde un cambio en las concepciones sobre la actividad de enseñar y la de aprender hasta otro sobre el papel

social que deben jugar las escuelas, y muchos más en el camino. Sin embargo, no han sido las reformas educativas las que nos han llevado hasta ese cambio, sino una mezcla de otros cambios culturales, económicos, sociológicos y generacionales, que la escuela como institución ha procesado a su modo, con su propia lógica interna.

Esta percepción del cambio educativo como un fenómeno complejo, que por ello no está en las manos de ningún agente interviniente, sea individual o colectivo, interno o externo, tiene la virtud de hacernos más humildes a la hora de elaborar teoría y conocimiento acerca de él. Pero no ha sido esa precisamente la percepción predominante. La época industrial trajo una confianza desmesurada en las posibilidades de los seres humanos de modificar nuestro entorno. Y vaya si lo cambiamos... pero a peor, pues ese camino nos condujo por el interior del siglo más terrible de la historia de la humanidad, el XX. Por tanto, si los pedagogos y los políticos reformadores hemos sido demasiado optimistas en nuestra capacidad para dirigir el cambio, no se nos puede culpar completamente. Al fin y al cabo era ese el *zeitgeist*, el *air du temp* de nuestra época.

Ahora bien, nosotros hemos mezclado ese exceso de optimismo sobre las posibilidades de racionalizar, y en cierto modo *domesticar*, los procesos de cambio con una tendencia muy sólidamente instalada en nuestra disciplina, la de decirle a los demás *lo que tienen que hacer*, y eso, desde mi punto de vista, ha alejado a la teoría de la práctica de la innovación educativa. Hagamos memoria: ¿de cuántas maneras les hemos recomendado a los prácticos y a las escuelas que deben cambiar? Yo recuerdo varias e incluso he participado en algunas: *micro-enseñándoles*, supervisándolos *clínicamente*, asesorándoles para que *se desarrollen* (*desarrollo organizativo*, en términos técnicos), *auto-revisándose* (*revisión basada en la escuela*, más técnico aún), convirtiéndose en escuelas *eficaces*, en escuelas que *aprenden*, abrazando la *calidad total* -total, qué palabra tan fea a menos que uno pretenda invadir Polonia- incluso haciendo *re-ingeniería de procesos* (!). Y todas venían acompañadas de manual de instrucciones -eso sí, somos muy ordenados- con objetivos, fases, requisitos... en fin, para no perderse.

Sin embargo, mucho menos frecuente ha sido que vayamos a las escuelas a indagar cómo algunas consiguieron implementar cambios útiles, duraderos y adecuados a las necesidades de sus alumnos -sin académicos- para contárselo a otros a quien les pueda interesar. Quizás a algunos les parezca demasiado modesto que los investigadores nos dediquemos a contar los logros de otros, pero a mí me parece una de las más dignas funciones de la investigación educativa.

Pues bien este monográfico pretende contribuir a revertir el sesgo prescriptivo de los estudios sobre el cambio en las instituciones educativas y reivindicar la tradición del análisis sobre los procesos que llevan hasta él. Y trata de hacerlo dando buena cuenta de tres proyectos de investigación que han tratado de profundizar en diversos aspectos relacionados con el desarrollo de las actividades de innovación en nuestras escuelas e institutos. En conjunto, estas investigaciones trazan un panorama muy amplio sobre cómo se hace innovación educativa en las escuelas de nuestro país. Ese ‘cómo’ incluye una gran variedad de aspectos: recursos que emplean, quiénes participan, cómo se organizan, contexto institucional y comunitario en el que se desarrollan, dificultades que afrontan, logros que alcanzan y un largo etcétera. Además, los estudios de caso aquí presentados muestran una densa trama de conocimiento organizativo, generada socialmente en el interior de los propios centros educativos en el curso de los procesos de cambio. Quizás una tarea a la que los investigadores estamos llamados sea la de sacar a la luz, sistematizar y confrontar este conocimiento con el difundido a través de la literatura especializada. En muchos casos este

conocimiento práctico acerca de la innovación corrobora lo que sugiere esa literatura, pero en otros casos la contradice o cuando menos sugiere matices muy reveladores. Y aquí es donde pensamos que se abre una oportunidad inmensa de debate y de generación de conocimiento, a la vez *científico* y socialmente relevante.

En concreto y en primer lugar se presentan cinco artículos que dan cuenta de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Plan Nacional de I+D+i, dirigido por el que suscribe. En el primero de la serie (López Yáñez) se describen los aspectos generales del proyecto: el planteamiento teórico y metodológico, así como los hallazgos generales. En síntesis, a lo largo de dos cursos escolares, nueve investigadores agrupados en dos equipos de investigación localizados respectivamente en la Universidad de Sevilla y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, trabajaron sobre el terreno en el estudio de diez centros educativos de educación primaria y secundaria. Trataron de identificar las bases institucionales que habían hecho posible que dichos centros adquirieran ante su comunidad la imagen de centros que sostenían de manera perdurable iniciativas y procesos de innovación. Es decir, buscábamos los procesos que han permitido a algunos centros desarrollar una capacidad manifiesta para sostener innovaciones e iniciativas a lo largo del tiempo. En los cuatro artículos siguientes se analizan algunas de estas “bases institucionales” que parecen garantizar de algún modo la sostenibilidad -y en consecuencia la perdurabilidad- del cambio. Se trata de: el contexto de los centros y su trayectoria histórica (Altopiedi y López Jiménez); la naturaleza y el contenido de los proyectos de innovación que desarrollaban los centros estudiados (Altopiedi y Murillo); el liderazgo y las relaciones de poder (López Yáñez y Lavié Martínez); y la cultura institucional (Sánchez Moreno y López Yáñez). En estos cuatro artículos, cada uno de los aspectos mencionados es analizado en profundidad tomando como referencia tres casos que resultaron significativos por diferentes razones, respecto al tema en cuestión.

La segunda de las investigaciones tiene que ver con el análisis de proyectos de innovación cuyo foco principal eran las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se trata concretamente de dos proyectos de investigación financiados, desarrollados de manera consecutiva desde 2002 por el grupo Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela, que fueron dirigidos respectivamente por Adriana Gewerc y Lourdes Montero. Este grupo de investigación ha trabajado fundamentalmente con estudios de caso con un enfoque de investigación-acción colaborativa. En el primero de los tres artículos referidos a esta línea de investigación (Montero y Gewerc) se describen el planteamiento y los hallazgos generales, mientras que en los dos artículos restantes (Sanz Lobo, Martínez Piñeiro y Pernas; Zapico, Gewerc y Montero) se analizan en profundidad dos de los casos estudiados.

Las conclusiones en este estudio muestran lo difícil que resulta cambiar las prácticas escolares incluso en centros que desarrollan proyectos formales e intencionales de cambio. Muestran también un exceso de triunfalismo en los discursos -fundamentalmente políticos- sobre la introducción de las TIC en los centros escolares, que no parecen entender cabalmente que no basta con que la tecnología arribe a las escuelas para que el cambio tenga lugar. Pero hay algo aún más interesante en la investigación de este grupo, y es la relevancia y la capacidad de comprensión que generan las investigaciones que implican al mismo tiempo un acompañamiento a los docentes que tratan de implementar prácticas innovadoras. Este no es precisamente un camino de rosas. La relación entre docentes e investigadores no siempre es fluida y el estudio muestra que la concurrencia de ambos, con lógicas diferentes, produce a veces malentendidos y obstáculos inoportunos. Sin embargo, y a pesar de todo ello, dicha colaboración abre unas posibilidades inmensas para el desarrollo de nuestro conocimiento sobre los procesos de innovación en tanto que prácticas sociales complejas, que implican la

interacción entre innumerables actores y que está sometida a la sensible influencia de los contextos en los que se desenvuelve.

El tercero de los proyectos de investigación corresponde a un encargo del Centro de Innovación y Documentación Educativa (CIDE) que fue desarrollado por investigadores de diez universidades españolas dirigidos por Carlos Marcelo García. Esta investigación supuso, en primer lugar, la elaboración de un cuestionario que fue finalmente respondido por 933 equipos docentes involucrados en algún proyecto de innovación reconocido en sus centros educativos. Los datos de dicho cuestionario tenían que ver con las condiciones relacionadas con la planificación del proyecto, su desarrollo, el contexto del centro, y los resultados. También utilizaron la estrategia de grupos de discusión, para lo cual contaron con dos tipos de grupos a lo largo de 18 comunidades autónomas: los formados por docentes participantes en proyectos de innovación y otro personal interno de los centros, y los formados por personal externo, como asesores, inspectores y orientadores. Finalmente, el estudio pudo profundizar en el *cómo* de la innovación, en sus procesos, a través de ocho estudios de caso. Los diez artículos incluidos en este monográfico sobre dicha investigación (Marcelo, Mayor y Gallego; Sánchez y Murillo; Aramendi (2); Arencibia y Moreno; Gairín, Armengol y Muñoz; Poncet y González; Torrego; Roselló y Muntaner; Salinas y Cotillas) recogen una variedad de conclusiones relevantes a partir de las tres estrategias metodológicas referidas.

El perfil de los proyectos de innovación que aparece en este estudio es el de proyectos desarrollados en centros públicos, tanto de primaria como secundaria, con un clima de centro satisfactorio, llevados a cabo por grupos de alrededor de diez profesores que se involucran en su puesta en marcha durante uno o dos cursos escolares. Estos profesores se implican en actividades como: *elaboración de materiales curriculares, observación de aplicaciones en el aula, recopilación y análisis de documentos, asistencia a actividades regladas y reuniones con docentes de otros centros*, entre otras. Los participantes en este estudio reportaron cambios provocados por los proyectos de innovación en cuanto a la coordinación entre los profesores, la planificación del centro, la distribución de los espacios y los horarios y el clima del centro -en lo que se refiere a los aspectos institucionales- También reportaron cambios en aspectos vinculados al aula: la utilización de nuevos materiales didácticos, el replanteamiento de las actividades de aprendizaje, las estrategias de presentación de la información y las relaciones entre el profesor y el alumno. Finalmente, en lo que se refiere al aprendizaje del alumnado se encontró un impacto positivo sobre sus capacidades y actitudes de cooperación, la mejora de la autoestima, la tolerancia y el respeto a la diversidad, las destrezas en el manejo de instrumentos, la capacidad de comunicar ideas y experiencias, y el aumento de su responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Entre las carencias más importante reportadas figura la de contar con los recursos y el asesoramiento pertinentes.

Creo sinceramente que los hallazgos y las conclusiones presentados en conjunto por estos tres proyectos conforman un dibujo muy preciso del tema. Por supuesto no están aquí ni toda la innovación ni toda la investigación sobre innovación educativa que se hace actualmente en España, aunque sí los ecos de una parte muy significativa de ambas. Sin embargo, queda aún mucho camino por recorrer. Estamos ante un fenómeno muy complejo, como la famosa frase de Kurt Lewin permanentemente nos recuerda -“si verdaderamente quieres comprender algo, trata de cambiarlo”- Y ante él no valen aproximaciones simplistas. Necesitamos mucha investigación empírica que nos informe acerca de *cómo lo hacen*, de cómo muchos docentes, directivos, centros junto sus comunidades, consiguen crear contextos y trayectorias proclives a la indagación y la experimentación de nuevas fórmulas curriculares, organizativas, de relación escuela-comunidad, escuela-administración y escuela con otras

escuelas. Los académicos debemos aflojar un poco el discurso de qué y cómo cambiar para abrir más nuestros ojos y nuestros oídos hacia qué y cómo cambian aquellos a los que los problemas y dificultades diarios obligan a inventar continuamente nuevas fórmulas. Porque en su creatividad y su compromiso hay muchas respuestas a algunas de nuestras viejas preguntas.

### Referencias bibliográficas

Cuban, L. (2008) US school reform and classroom practice. En Sugrue, C. *The future of educational change*. New York: Routledge, pp. 75-88.