



---

# Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción

## Educational Innovation: Conceptual, Paradigmatic Proposal and Dimensions of Action

*Vanessa Orrego Tapia*<sup>1</sup>

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

[vanessa.orrego.tapia@gmail.com](mailto:vanessa.orrego.tapia@gmail.com)



### Resumen

Las sociedades están cambiando y la educación está en el centro del debate para transformarse y responder a sus desafíos a través de la innovación educativa. Sin embargo, falta un marco de referencia relativamente claro que organice los debates sobre qué son las innovaciones educativas. Así, el presente ensayo busca sistematizar una definición sobre la innovación educativa que sirva de referencia para identificarlas y analizarlas en tres pasos: primero, una propuesta conceptual, segundo, paradigmática y, finalmente, sus dimensiones de acción. La revisión permite mostrar que las innovaciones educativas son procesos, endógenos y exógenos, reflexivos, intencionados, deliberados, institucionalizados, técnicos-pedagógicos y políticos que introducen cambios cualitativos en la didáctica, currículo,



Recibido: 24 de mayo de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.5>

1 Psicóloga y Magíster en Métodos de Investigación Social por la Universidad Diego Portales y Magíster en Estudios Latinoamericanos por Leiden University.

<https://orcid.org/0000-0002-0977-2280>

política o tecnología en un contexto educativo particular con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación. Su simpleza y complejidad invoca diferentes coberturas, niveles educativos y beneficiarios, y requiere de estudios y difusión para expandirse más allá de la sala de clases.

**Palabras clave:** Educación, innovación educativa, nuevos paradigmas.

### **Abstract**

Societies are changing and education is at the center of the debate to transform itself and respond to its challenges through educational innovation. However, a relatively clear frame of reference is lacking to organize debates about what educational innovations are. In this framework, this essay seeks to systematize a definition of educational innovation that serves as a reference to identify and analyze them in three steps: first, as a conceptual; second, as a paradigmatic proposal; and finally, its dimensions of action. The review allows to show that educational innovations are processes, endogenous or exogenous, reflective, intentional, deliberate, institutionalized, technical-pedagogical and political that introduce qualitative changes in the teaching, curriculum, politics, or technology in a particular educational context with the objective of improving the quality and equity of education. Its simplicity and complexity invoke different coverage, educational levels and beneficiaries and requires studies and dissemination to expand beyond the classroom.

**Keywords:** education, educational innovation, new paradigms

### **Introducción**

Desde hace ya varios años, la educación ha estado en el centro del debate de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que han atravesado a las sociedades, pues son transformaciones que plantean desafíos que invocan una renovación permanente de los sistemas educativos para dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades de estudiantes y familias, pero también de empleadores, instituciones de educación superior y la sociedad general.



En este marco, la innovación educativa emerge como un espacio privilegiado para dirigir y anticipar la transformación educacional que permita responder a los temas pendientes y llevar a la educación hacia el siglo XXI. Bien concuerdan Blanco y Messina (2000) que la transformación general de los sistemas educativos es posible gracias a la multiplicidad de las innovaciones educativas concretas que se generan en cada escuela. Sin embargo, el consenso acerca de qué son las innovaciones educativas parece poco claro, incluso entre el personal docente que trabaja permanentemente en ellas sin reconocerlas como tales: ¿Qué son las innovaciones educativas? Así, el siguiente ensayo tiene por objetivo sistematizar una definición sobre la innovación educativa que sirva de referencia para identificar y analizar las innovaciones educativas en curso.

Etimológicamente, el concepto de innovación proviene del latín *innovare*, palabra que deriva de *novus* (nuevo), *in-* (ingreso o introducción), *nova* (renovar, cambiar o novedad) y *-ción* (acción, actividad o proceso). De esa manera, una primera conceptualización habla de la innovación educativa como la introducción de algo nuevo que produce mejora (Barraza, 2005). Sin embargo, la tesis que se discute en este ensayo muestra que esta definición ha ido variando a lo largo del tiempo sumando características conceptuales, paradigmáticas y de acción que le permiten complejizarse, pero también volverse más concreta y alcanzable.

La revisión toma en consideración las discusiones académicas que se han generado en torno a la innovación educativa en los últimos años en tres pasos. Primero, una propuesta conceptual; segundo, una convivencia de paradigma asociada a la propuesta conceptual; y, finalmente, una apertura sobre sus dimensiones de acción con algunos ejemplos concretos.

## Desarrollo

### Primer paso: propuesta conceptual

Un primer elemento para destacar en este debate comienza con una negación: la innovación no es necesariamente una invención ni la introducción de algo enteramente nuevo como si se buscara originalidad, novedad o un acto eminentemente creativo. Por el contrario, una innovación educativa es algo más sencillo, aunque no por ello menos valioso. La innovación educativa se refiere al actor de hacer las cosas

diferentes a lo que se ha hecho anteriormente, así que, lo nuevo se define siempre en función de una situación educativa determinada, su rutina y su historia, concuerdan Blanco y Messina (2000), De Haro (2009) y Ríos (2003). La innovación busca introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes y, por ello, tal como explica Huberman (1973), una innovación educativa solo puede ser evaluada como tal en relación con el sistema donde surge. Un ejemplo claro de esta premisa es el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, una metodología que sigue aplicándose de manera innovadora en muchas escuelas, aun cuando el concepto fue elaborado hace un siglo atrás por William Heard Kilpatrick, quien en 1918 publicó el ensayo titulado “The Project Method” para desarrollarlo, explica Knoll (1997) en su análisis acerca del origen de esta metodología.

Un segundo elemento que parece definir una innovación educativa es su condición de proceso y, en ese sentido, su carácter abierto y a favor del cambio constante (Blanco y Messina, 2000; Bülbül, 2012; Domínguez *et al.*, 2018; Messmann y Mulder, 2012; Omur y Argon, 2016; Pérez, 2018). Por ende, innovar en educación tampoco es un producto acabado que simplemente interviene en su medio y hace su trabajo (Blanco y Messina, 2000; Pérez, 2018). En consecuencia, algunos autores dirán entonces que la innovación educativa es una postura ante los hechos educativos, una que se caracteriza por la actitud crítica y de renovación que posibilita preguntas y retos, e impulsa a docentes a reflexionar sobre sus prácticas al revisar periódicamente lo que están realizando y cómo lo están haciendo para seleccionar lo que puede ser de utilidad y desechar lo que no lo sea (Blanco y Messina, 2000; De Haro, 2009; Domínguez *et al.*, 2018; Rosales, 2013). Consecuentemente, la innovación propende hacia el aprendizaje continuo (De Haro, 2009) y a la capacidad de ajustar y mejorar permanentemente los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando la rutina y lo mecánico (Blanco y Messina, 2000; Domínguez *et al.*, 2018; Pérez, 2018). Como proceso y actitud, un elemento clave es entender que la innovación educativa, recuerda Omur y Argon (2016), rara vez se produce en un solo paso o, señala Bülbül (2012), sigue una línea recta.

Aunque la innovación educativa no es un ejercicio necesariamente complejo, otra de sus características es requiérala necesidad de requerimiento de una planificación deliberada e intencional (Havelock y Huberman, 1980; Huberman, 1973), pues ello le permite diferenciarse



del cambio educativo. Tal como explican [Margalef y Arenas \(2006\)](#), el cambio es la causa y el fin de una innovación, pues se innova para generar cambios, pero no todo cambio es innovación. El cambio ocurre espontáneamente, mientras la innovación se planifica como un ejercicio de diagnóstico y evaluación de los problemas educativos que potencia acciones y aprendizajes, concluye [Hernández \(2015\)](#). Esta premisa conlleva dos posiciones: mientras algunos exigen a la innovación la organización de sus objetivos, estrategias, recursos y tiempo ([Barraza, 2005](#); [Havelock y Huberman, 1980](#); [Ríos, 2003](#)), otros desmerecen esta idea y prefieren centrarse en la significación del cambio y la alternación del sentido ([Blanco y Messina, 2000](#)). Entre ambos opuestos, hay que buscar el equilibrio, porque la innovación no es tampoco espontaneísmo pedagógico ([Rivas, 2017](#)). Por un lado, hay que reconocer, como hace [Escudero \(2014b\)](#) de una manera más sencilla, el hecho de que innovar implica formular preguntas sobre qué, por qué, para qué y cómo organizamos la práctica educativa. Por el otro, no hay que aplicar un criterio estricto sobre la planificación de las innovaciones, pues, como recuerda [Huberman \(1973\)](#), la mayoría de las innovaciones educativas se producen de forma más esporádica que continua y sin tener necesariamente un plan acumulativo e integrado.

Junto a la característica de lo nuevo en función de su historia y la premisa de la innovación educativa como un proceso planificable, intencional y deliberado, la literatura ha discutido acerca de la importancia de otorgar un carácter durable a las innovaciones educativas, pues, como bien explica [Huberman \(1973\)](#), los sistemas sociales tienden a ser estables y homeostáticos siendo común que, después de algunas perturbaciones, tiendan a volver al estado de equilibrio para responder mejor a las demandas del medio, por ende, no es extraño que sean propensos al cambio aparente en lugar de modificar su esencia. Un cambio aparente que [Escudero \(2014b\)](#) llama simulacros de innovación, pues, a pesar del nuevo contexto y condición de los cambios estructurales, la transformación es ficticia, pues todo parece cambiar para realmente seguir igual.

Ahora, sea que se trate de un número de años estándar ([Pérez, 2018](#)) o se mida el tiempo de institucionalización según su propio contexto sociohistórico ([Huberman, 1973](#)), nuevamente hay un mínimo común que unifica ambos extremos. Según [Díaz \(2005\)](#) y [Román \(2008\)](#), la innovación educativa debe contar con el tiempo suficiente

para que la persona docente pueda apropiarse de ella, analizar sus resultados y comprender sus aciertos y limitaciones. Una idea que vuelve a recordar la actitud reflexiva que invoca el proceso de innovación educativa y que pretende, señala [Díaz \(2005\)](#), prevenir la compulsión por el cambio, es decir, un espacio que prioriza la transformación permanente y perpetua sin considerar el qué o cómo se innova.

Como quinto elemento que caracteriza las innovaciones destaca su objetivo: las innovaciones educativas no son un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar finalmente la calidad y/o equidad de la educación que recibe cada estudiante que se expone a ella ([Blanco y Messina, 2000](#); [De Haro, 2009](#); [Escudero, 2014b](#); [Ríos, 2004](#)). La innovación no tendría sentido, explica [De Haro \(2009\)](#), si con el mayor esfuerzo que implica su puesta en acción el resultado es más o menos el mismo o, peor aún, empeora la calidad o equidad ofrecidas.

Esta característica permite que la innovación se acerque y pueda complementarse a la reforma educativa, si bien ambas pueden y suelen existir de maneras independientes ([Escudero, 2014a](#)). Mientras la reforma educacional corresponde a una acción política que articula el marco legal que afecta a todo el sistema educativo, la innovación educativa es su puesta en ejercicio en la cotidianidad del quehacer de las escuelas y la práctica de cada docente, concluyen asertivamente autores como [Barraza \(2005\)](#), [Blanco y Messina \(2000\)](#), [Ezpeleta \(2004\)](#), [Margalef y Arenas \(2006\)](#) y [Ríos \(2004\)](#). [Ezpeleta \(2004\)](#), por ejemplo, afirma que las innovaciones educativas son el medio privilegiado a través del cual las reformas se hacen presentes en los establecimientos educacionales, pues una reforma por sí misma es solo una aspiración que no llega a transformar sustancialmente el aula, expone [Barraza \(2005\)](#).

Esta relación se observa con claridad en las reformas educativas impulsadas en América Latina durante la década de 1990, donde el Estado configuró políticas que buscaban fortalecer la innovación educativa ([Blanco y Messina, 2000](#); [Díaz-Barriga, 2010](#)) bajo el impulso generado por la emergencia y consolidación de la sociedad de la información y la globalización ([Garrido et al., 2013](#); [Omur y Argon, 2016](#)).

A tono con el abandono de los paradigmas más tradicionales de la innovación educativa, en esta discusión, no extraña que se conceptualice a las innovaciones como condiciones políticas, una característica que suele ser obviada al considerarlas como procesos eminentemente pedagógicos que se limitan a la sala de clases. Reconocer la condición



política de una innovación educativa es asumir que se desarrolla y consolida en un contexto social, cultural y epistemológico específico y, en consecuencia, su responsabilidad no recae únicamente en el personal docente (Blanco y Messina, 2000; De Haro, 2009; Ezpeleta, 2004; Huberman, 1973; Pacheco, 1991; Ríos, 2004) ni son procesos sencillos de replicar desde un sistema a otro (Barraza, 2005; Messmann y Mulder, 2012; Pacheco, 1991). En esta línea, la literatura ha destacado que, aun cuando el trabajo del personal docente innovador se organice en una invisibilidad profesional dentro de la sala de clases (De Haro, 2009; Huberman, 1973), depende no solo de su aceptación, participación y apropiación personal de la innovación educativa (Blanco y Messina, 2000; Colas y Casanova, 2010; De Pablos *et al.*, 2009; Le Fevre, 2014), sino también requiere de trabajo colaborativo entre pares, una cultura escolar y/o del liderazgo, tres de los principales facilitadores descritos para el ejercicio de la innovación educativa en los establecimientos educativos. Bien recuerdan Da Costa *et al.* (2016), Leal-Soto *et al.* (2016), Rosales (2013) y Salinas *et al.* (2009) que el trabajo colaborativo entre pares es clave para impulsar, consolidar y/o extender las innovaciones, pues un grupo donde existe cohesión, confianza, apoyo, apertura y comunicación facilita el aprendizaje mutuo y la generación de un clima seguro donde las personas docentes sienten que puede experimentar y crear. Un fenómeno que se reitera con la cultura escolar y el liderazgo de los equipos directivos. La primera también puede promover la creatividad necesaria para la innovación a través de un clima que acepta la incertidumbre, la participación en la toma de decisiones y la autonomía y promueve la creencia que el error es una oportunidad de aprendizaje (Da Costa *et al.*, 2016; Le Fevre, 2014; Oteiza y Miranda, 2010; Ríos, 2003; Rosales, 2013). La segunda entiende que un líder, además de proteger las otras dimensiones, puede movilizar a la escuela hacia el cambio promoviendo metas claras, suministrando recursos y organizando actividades formativas (Colas y Casanova, 2010; Da Costa *et al.*, 2016; Hernández, 2015; Silva y Astudillo, 2012).

### **Segundo paso: convivencia de paradigmas**

En los últimos años, en el debate sobre la innovación educativa, se ha comenzado a observar un cambio de paradigma desde modelos más positivistas a otros que, tal como la definición conceptual planteada en este ensayo, destacan los componentes políticos, sociales, culturales

e históricos desde donde se define, constituye, legitima y desarrolla la innovación educativa. Esta es una mirada que también rescata el rol del profesor, o la profesora, y su comunidad educativa relevando, por ejemplo, la importancia de la formación docente, ya que ella puede no solo entregar los conocimientos técnicos en torno a cómo se puede innovar y cómo enfrentar las dificultades asociadas en el proceso, sino que también puede instalar la semilla de la curiosidad, la creatividad y la reflexión sobre la práctica necesarias para hacer las cosas de forma diferente (De Haro, 2009; Pérez, 2018; Ríos, 2003; Salinas *et al.*, 2009; Silva y Astudillo, 2012). Una dinámica que también puede estar presente en la consolidación de una cultura escolar flexible, dinámica, tolerante al cambio y diversa. Una cultura que, al tiempo que acepta la incertidumbre y el error, tiene normas y objetivos claros que ayudan a dar sentido al trabajo pedagógico (Da Costa *et al.*, 2016; Le Fevre, 2014; Oteiza y Miranda, 2010; Ríos, 2003; Rosales, 2013; Tejada, 1995).

En este cambio de paradigma, la investigación participativa y etnográfica ha contribuido significativamente y, gracias a ello, actualmente se entiende la particularidad de cada innovación educativa y su contexto, pero también su capacidad de transformar a toda una comunidad educativa buscando mejorar la calidad y equidad educacional. Como bien menciona Ríos (2004), la innovación educativa continúa siendo la técnica que suma mayor profundidad y apertura.

La propuesta elaborada por Rivas (2017) sigue esta línea. El autor entiende la innovación educativa como una fuerza que desnaturaliza y desmitifica la matriz tradicional de enseñanza, la cual se caracteriza por la memorización, estandarización, uniformización, normalización y evaluación sumativa de los aprendizajes del estudiantado siendo, entonces, incapaz de enseñar las habilidades del siglo XXI. Una matriz conductista que se focaliza en la exposición y mantiene a cada estudiante como sujeto receptivo y pasivo. Por el contrario, la innovación busca darle un nuevo sentido al aprendizaje y donde las escuelas inviten a pensar, a tener deseos de aprender y ampliar las esferas del conocimiento y las capacidades de la población estudiantil promoviendo que esta sea la protagonista y se incentive la comprensión y el compromiso social.

Otro ejemplo de cambio paradigmático se ubica en la innovación tecnológica. Tradicionalmente, se entendía que la inclusión de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) transformarían por sí mismas la educación. Sin embargo, pronto se descubrió que ello





no era suficiente (Jara, 2010). Para ser considerada una innovación, la tecnología debería poder redefinir el espacio y el tiempo y/o la relación entre docentes y estudiantes. Es decir, entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede producirse en cualquier lugar y momento, por medio de redes sociales de conocimiento y autoaprendizaje (Nachmias *et al.*, 2004; Salinas *et al.*, 2009; UNESCO, 2013) y/o que la persona docente debe dejar su rol como principal fuente de conocimiento para convertirse en una tutoría o guía otorgando, al mismo tiempo, mayor autonomía y responsabilidad a la persona estudiante (Jara, 2010; Sunkel *et al.*, 2013; UNESCO, 2013).

Sin embargo, y contra lo que pueda parecer, lo interesante del nuevo escenario que se abre para la innovación educativa no es el cambio de un paradigma por otro. La discusión apunta más bien hacia la convivencia de modelos paradigmáticos tratando de aprovechar lo mejor de cada modelo para incrementar la calidad y equidad educativa que recibe cada niño, niña y joven.

Históricamente, existen tres modelos predominantes para explicar cómo se produce el proceso de innovación educativa, cada uno de ellos ubica al personal docente en una posición diferente y dejan aprendizajes y abren puertas para el proceso de innovación y la convivencia de paradigma aquí discutidas. Los modelos se llaman investigación y desarrollo, interacción social y solución de problemas.

El primero, nacido en el campo de las ciencias, tecnología e industria, asume la innovación educativa como un proceso exógeno, racional y lineal que comienza como una investigación: el fenómeno es estudiado por especialistas, quienes se anteponen a las necesidades, requerimientos y problemas educativos para inventar, producir y difundir innovaciones persuadiendo al personal docente acerca de sus ventajas. De ese modo, este modelo es también paternalista, pues a la persona docente se le considera pasiva en cuanto se considera meramente su rol ejecutor de las decisiones del personal experto (Blanco y Messina, 2000; Barraza, 2005; Huberman, 1973; Pacheco, 1991; Ríos, 2003, 2004). Esta es una tendencia que sigue presente en el segundo modelo, el cual, al relevar el papel de las comunicaciones, redes interpersonales, liderazgo e integración, entiende el poder de las interacciones sociales para expandir las innovaciones educativas entre las personas, quienes deben conocerlas, mostrar interés, buscar información, evaluar sus ventajas y probarlas antes de su adopción. Así, otorga mayor protagonismo

a la persona docente, pero sigue habiendo un personal experto fuera del proceso educativo que se antecede a sus necesidades y circunstancias para desarrollar las innovaciones educativas que luego se difundirán (Huberman, 1973). En cambio, el último de los modelos otorga mayor agencia al cuerpo docente. Aunque persiste la figura del personal consultor externo que inicia, acompaña, apoya, incentiva y/o moviliza la innovación educativa (Huberman, 1973; Margalef y Arenas, 2006), no puede reemplazar completamente al profesor o la profesora, siendo, entonces, más participativo que los dos modelos anteriores (Barraza, 2005). El modelo de solución de problemas se basa en la persona cliente al reconocer sus necesidades y permitirle involucrarse activamente en la búsqueda de la solución, incluso iniciando el cambio (Huberman, 1973; Pacheco, 1991).

Aunque los tres modelos se focalizan en la innovación educativa que se produce fuera del sistema educativo y, en ese sentido, parece no conversar con la propuesta conceptual presentada previamente aquí, hay elementos presentes en ellos que invitan a la convivencia de modelos paradigmáticos más que el paso de uno a otro. No hay que olvidar que, como recuerda Pacheco (1991), las estrategias para desarrollar, promover y difundir la innovación educativa que presentan una alta participación de docentes durante todo el proceso ya conviven con estrategias exógenas del tipo político-administrativas o de arriba hacia abajo, es decir, aquellas ordenadas en la forma de leyes, decretos, normas, resoluciones o instructivos por altas jerarquías, generalmente del tipo gubernamental, y sin o con escaso consentimiento del personal docente.

Como bien muestra tempranamente el análisis de Huberman (1973), cada uno de estos modelos puede iluminar diferentes áreas de la innovación educativa. El modelo de investigación y desarrollo ayuda a entender los orígenes de la innovación educativa desde la investigación y podrían servir para construir una institucionalidad que, en el mediano y largo plazo, permita desarrollar innovación educativa basada en la evidencia científica. En cambio, el modelo de interacción social, al focalizarse en la socialización de la innovación educativa permite entender mejor cómo se producen y se potencia su difusión, cómo podemos armar redes para salir de la sala de clases a la escuela y al mundo. Finalmente, el modelo de solución de problemas ayuda a comprender la adopción individual y/o institucional de las innovaciones educativas y las relaciones entre docentes y personal consultor.



Ahora bien, lo interesante de reconocer la convivencia paradigmática propuesta no es solo la convivencia de estrategias exógenas y endógenas, sino también otorgar mayor relevancia al personal docente y a la escuela, pues han estado históricamente fuera de la discusión o se le ha considerado un receptor pasivo. Por el contrario, se trata de comenzar a entenderlo seriamente como un agente que goza de la libertad para innovar y por, sobre todo, redefinir otras innovaciones. [Tejada \(1995\)](#) insistirá, en este debate, en su figura de la profesionalidad ampliada, pues les confiere a las personas docentes mayor capacidad de autoanálisis, autorreflexión y autoaprendizaje como parte de los elementos del desarrollo profesional permanente. En las reformas, continúa el autor, es inconcebible entender a las personas docentes como simples entes ejecutores de los cambios propuestos desde arriba.

### **Tercer paso: dimensiones de acción**

Teóricamente, existen cuatro dimensiones de acción de la innovación educativa, si bien en la práctica suelen mezclarse, pues, debido a su carácter sistémico y social, es difícil situar la innovación educativa en una dimensión específica y permanecer limitada por ella ([Barraza, 2005](#); [Rosales, 2013](#)).

La primera dimensión donde la innovación educativa suele situarse es la didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. [Barraza \(2005\)](#) referirá a tres grupos cuando discute acerca de esta dimensión: planeación o elaboración de registros y modelos; intervención o construcción de estrategias y medidas para la enseñanza; y, finalmente, evaluación de los aprendizajes a través del diseño de instrumentos. [Camarera y Hernández \(2012\)](#) presentan una conceptualización más sencilla, al considerar la innovación didáctica como aquella que compete al diseño de ambientes, actividades y materiales involucrados en el proceso de aprendizaje.

Algunos ejemplos de la innovación didáctica incluyen la evaluación formativa ([UNESCO, 2013](#)), el uso de plataformas digitales para facilitar recursos didácticos para el alumnado ([De Pablos et al., 2009](#)), el uso de documentales, videos o presentaciones en Power Point ([Aranzibia et al., 2018](#)) y la personalización de los ambientes de aprendizaje ([UNESCO, 2013](#)).

La segunda es la innovación educativa de tipo curricular, la cual incluye las prácticas de recolección de información; estructuración o

definición de modelos y enfoques curriculares; la evaluación de dichos modelos y enfoques (Barraza, 2005); las trayectorias y modalidades educativas; la movilidad estudiantil y docente (Camarera y Hernández, 2012) y todo lo referente al contenido y extensión de los planes de estudio y los efectos en las relaciones entre docentes-estudiantes, docentes y administradores, y trabajo colaborativo entre docentes (Huberman, 1973). Es importante mencionar, siguiendo a Blanco y Messina (2000), que estas innovaciones pueden desarrollarse en términos de temas, específicos o transversales, y/o asociadas a disciplinas, de forma particular o general.

El currículo basado en el enfoque por competencias, el aprendizaje por tutorías o en servicio a la comunidad son algunos de los ejemplos que pueden describirse en esta dimensión (Díaz-Barriga, 2010), así como el desarrollo de habilidades científicas en estudiantes vinculados a las necesidades específicas del territorio donde se ubica el centro escolar (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2019).

La literatura plantea como tercera dimensión de acción de la innovación educativa la política, es decir, la innovación en los modelos educativos y académicos (Camarera y Hernández, 2012) y las prácticas asociadas a la toma de decisiones y la negociación en los establecimientos educacionales (Barraza, 2005). En otras palabras, aquellos elementos vinculados a la distribución del poder y la relación entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Margalef y Arenas, 2006). El análisis de esta dimensión, según Barraza (2005), debe considerar también aquellas de corte administrativas y profesionales, las cuales refieren a la innovación educativa que repercute en la dirección, organización, planificación, comunicación, evaluación de los establecimientos educacionales y, siguiendo a Margalef y Arenas (2006), la formación, selección y desarrollo profesional de las personas docentes.

En este grupo, algunos casos a citar incluyen el uso de plataformas web para facilitar la comunicación y el seguimiento del estudiantado (UNESCO, 2013). En el caso de las escuelas uni, bi o tridocentes y multigrado, pueden citarse también la participación de estudiantes en el funcionamiento de la sala de clases o la difusión de las actividades del establecimiento en una revista infantil que escriben conjuntamente docentes y estudiantes (Galván *et al.*, 2018).

Finalmente, están las innovaciones educativas de tipo tecnológico, las cuales tienden a funcionar, en la práctica, en relación con



cualquiera de las otras tres dimensiones aquí retratadas, pues todos ellas pueden estar mediadas por la tecnología. Sin embargo, es común que se desarrollen también de manera independiente. Es más, la innovación educativa de tipo tecnológico es la dimensión más popular de las cuatro y, a veces, se han considerado erróneamente como sinónimos: se asume que toda innovación educativa es tecnología aplicada al aula, especialmente aquella de última generación.

Ahora bien, aunque la innovación educativa tecnológica comienza y continúa con la transformación de la educación impulsada por la radio y la televisión, es imposible negar que su impulso en las últimas décadas se debe específicamente a las NTIC, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Jara, 2008), bajo tres formas. La primera se consolida en el modelo de laboratorio, en el cual se equipa una sala de clases con varias computadoras compartidas, generalmente, por dos o tres estudiantes durante la enseñanza y, fuera del horario de clases, con el resto de integrantes de la comunidad educativa. La segunda forma ofrece equipamiento tecnológico como computadores, proyectores y/o pizarras interactivas al interior de las aulas de forma permanente en cada una de ellas o como carritos móviles que se trasladan de una a otra buscando volver más accesible la tecnología y favorecer su uso regular en la enseñanza. Finalmente, están los modelos uno a uno que facilitan que cada estudiante y docente pueda acceder a una computadora dentro o fuera del aula (Jara, 2008; Lugo y Brito, 2015).

Estas tres formas para usar las NTIC en la educación también se han asociado a un cambio positivo en el paradigma que permite entender cómo innovar educativamente con tecnología, un cambio que también deja un valioso aprendizaje para los otros tipos de innovación educativa discutidos. En el inicio, se creía que dotar de infraestructura a las escuelas era suficiente para innovar con tecnología y transformar la enseñanza. Sin embargo, pronto se descubrió que facilitar energía eléctrica, computadores o una conexión a banda ancha no es suficiente por sí mismo para usar la tecnología en la enseñanza y, mucho menos, innovar y mejorar la calidad o equidad educativas, pues el verdadero valor de la radio, televisión o las NTIC depende más bien de cómo son empleadas estas herramientas por docentes, estudiantes y comunidad educativa para apoyar el trabajo escolar, adquirir habilidades digitales y promover nuevas formas de explorar, difundir y evaluar los aprendizajes (ACE, 2017; UNESCO, 2013). Y sí, la disponibilidad de recursos

puede impulsar la innovación educativa y la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, explican [Leal-Soto et al. \(2016\)](#), pero urge en avanzar en una comprensión de la innovación educativa que no solo considera las condiciones materiales, porque, como se mencionó antes, esta consiste finalmente en entrar en un proceso de cambio y consolidar una actitud reflexiva para repensar las prácticas pedagógicas que requiere también su aceptación, participación y apropiación por parte del personal docente y su trabajo colaborativo, así como de la cultura escolar y el liderazgo de los equipos directivos, entre otros.

Además de las dimensiones de innovación educativa, la revisión de [Blanco y Messina \(2000\)](#) suma otras características que son relevantes de considerar en cualquier análisis del fenómeno: cobertura, origen, fuente de financiamiento, motivo, nivel educativo, población beneficiada, contenido y nivel de evaluación. A esta clasificación, el análisis de [Albornoz \(2009\)](#) y [Escudero \(2014a\)](#) aportan dos categorías referidas al alcance y oficialidad.

En términos de la cobertura, los estudios distinguen la innovación educativa que se produce de manera nacional, federal, regional, provincial y local pudiendo, en este último caso, estar anclada a un único establecimiento educacional, incluso de una única sala de clases, o estar imbricada en una red de establecimientos. En relación con el origen, se diferencia entre exógenas y endógenas. En las primeras, tal como el modelo de investigación y desarrollo o el modelo de interacción social, las innovaciones son promovidas desde el exterior de los establecimientos educacionales en el clásico movimiento de arriba hacia abajo. En cambio, las segundas son de origen interno al ser impulsadas por docentes o la comunidad educativa. Respecto al financiamiento, [Blanco y Messina \(2000\)](#) recomiendan considerar como fuentes el uso de recursos externos provenientes del Estado, ONGs, fundaciones o agencias internacionales, propios del personal docente o su comunidad educativa o una combinación de dos o más fuentes de financiamiento. En términos de la motivación, siguiendo a [Huberman \(1973\)](#), se distingue entre innovaciones con motivaciones creadoras y por defecto. La motivación creadora refiere a aquellas impulsadas por un deseo deliberado y consciente de transformación con el objetivo de resolver problemas, cerrar brechas entre los objetivos del sistema y las prácticas educativas y explorar nuevas oportunidades; mientras la motivación por defecto surge por agotamiento de un modelo de trabajo o



las crisis, conflictos, emergencias, carencias o necesidades percibidas. En términos de niveles educativos y población beneficiaria, la discusión recuerda la clásica distinción, por un lado, entre educación inicial, primaria y secundaria y, por otro, las personas estudiantes, padres, madres y personas apoderadas, docentes, equipo directivo o de gestión y comunidad educativa. Respecto al contenido y nivel de evaluación, se entiende que son características cuya definición depende estrechamente de la innovación misma (Blanco y Messina, 2000).

En relación con el alcance, Albornoz (2009) diferencia entre innovaciones radicales e incrementales: las primeras refieren a la obsolescencia de las prácticas educativas que preceden a la innovación, de esa forma, suponen una destrucción creadora; las segundas se refieren a un nuevo uso de los precedentes. Por el contrario, la oficialidad está dada por su dependencia a los organismos educativos centrales de cada país, tal como sucede típicamente en el marco de una reforma o a nivel de decretos, normativas e iniciativas menores, gracias a lo cual presentan mayores apoyos, estímulos y orientaciones, aunque también más exigencias y controles. En cambio, explica Escudero (2014a), las innovaciones educativas extraoficiales, tal como su nombre indica, presentan actores, focos, dinámicas, orientaciones y prácticas que están fuera de la regulación gubernamental.

### Conclusiones

En el presente ensayo, se ha discutido sobre las innovaciones educativas buscando aportar en la discusión sobre su definición considerando no solo una propuesta conceptual, sino también en relación con paradigmas y dimensiones de acción. De esa manera, la innovación educativa puede entenderse ya no como la introducción de algo nuevo que produce mejora (Barraza, 2005), sino como un proceso y una actitud reflexiva intencionada, deliberada, institucionalizada, técnica-pedagógica y política que introduce cambios cualitativos en un contexto educativo particular con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación en el establecimiento educativo donde se produce. No es un producto ni sigue una línea recta, sino que requiere varios pasos y apoyos, sobre todo si esperamos que salga de una única aula de clases y una única persona docente.

Aunque su primer rango de influencia suele estar en el aula, la innovación educativa tiene el poder de transformar las actitudes, prácticas



y cultura educativa de toda la comunidad educativa, quienes son los elementos responsables de definir ese algo novedoso, según sus características y necesidades; por ende, no es enteramente transferible sin organizar antes ciertas adecuaciones en la otra aula o establecimiento educativo donde se espera exportar.

El trabajo para desarrollar, fortalecer y difundir una de innovación educativa puede también comenzar en la figura de una persona experta externa, como puede ser parte de un personal investigador o consultor, y ser parte de una reforma educativa que atraviesa todo el sistema escolar, pero siempre requiere activar finalmente la agencia de docentes, pues esta población profesional es la responsable última del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, pueden crear, implementar o consolidar los cambios impulsados con la innovación educativa, transformando la matriz educativa tradicional.

La innovación educativa es, además, más que solo la aplicación de tecnología de última generación en la sala de clases, pues puede o no comenzar con la radio, la televisión y las NTIC y transformar igualmente la didáctica, currículo y política de la comunidad educativa. Cambiando una de esas dimensiones, dos o todas al mismo tiempo. Asimismo, puede ser exógena y exportada desde modelos de arriba hacia abajo o endógenas, nacer como motivación creadora o como efecto de una crisis, involucrando a la educación parvularia, básica o media, a estudiantes, profesores, profesoras, equipos directivos, personas apoderadas o toda la comunidad, por citar algunos ejemplos.

Las investigaciones que busquen identificar, conocer y/o difundir las innovaciones educativas, especialmente aquellas que se producen gracias a las personas docentes como sus principales protagonistas, pueden usar esta propuesta en su acercamiento considerando, al menos, cinco premisas de trabajo, según recomiendan [Havelock y Huberman \(1980\)](#) en una discusión que sigue sin perder vigencia. En primer lugar, los autores proponen estudiar profunda e integralmente las innovaciones educativas empleando entrevistas y observaciones para recabar la información desde el personal docente que participa de proyectos de innovación educativa, así como la población estudiante y otros entes miembros de la comunidad educativa, siempre que sea factible. No hay que olvidar, señala [Bülbul \(2012\)](#), que estudiar la innovación educativa es como si tratásemos de evaluar el arte o la creatividad, pues no sigue una línea clara y precisa al involucrar diferentes procesos y personas.





En segundo lugar, es importante estudiar no solamente los casos o momentos de éxito en el desarrollo y consolidación de las innovaciones, porque los errores y fracasos en el camino son igualmente valiosos para entender el proceso de innovación (Havelock y Huberman, 1980), un punto especialmente significativo en un escenario donde existe una débil y fragmentada cultura de evaluación y seguimiento que restringe las posibilidades de conocer innovaciones educativas bien documentadas y examinar su importancia (Escudero, 2014a). Además, es importante preocuparse del contenido y del proceso, examinando las estrategias usadas para superar los problemas, los obstáculos que debieron enfrentar y la forma en que fueron superados. En cuarto lugar, durante el estudio hay que saber generar mecanismos de sistematización de la información recolectada que permita comparar, recapitular y generalizar posteriormente; y, por último, Havelock y Huberman (1980) proponen seguir la innovación educativa durante sus etapas de ejecución, difusión, expansión y/o desaparición.

Finalmente, se hace una invitación: difundir las innovaciones educativas que se estudien y se conozcan. Un problema constante de las innovaciones educativas, además de su definición, es su difusión, particularmente en aquellas que se producen de forma local y endógena e incluso entre los casos más consolidados (Blanco y Messina, 2000; Huberman, 1973; Rosales, 2013; Pacheco, 1991). Bien recuerda Huberman (1973), el personal docente suele estar afectado por una invisibilidad profesional, ya que su principal responsabilidad sucede 90 por ciento del tiempo fuera de la mirada de otras personas. Además, las actividades de difusión no suelen definirse entre los objetivos de los programas ni las instituciones educativas suelen considerarse como agentes claves en este proceso, a pesar de que son el lugar donde ocurren las experiencias que otras comunidades educativas querrían conocer y replicar (Dirección de Presupuesto [DIPRES], 2001). De esa forma, para comenzar a revertir este escenario, urge identificar, conocer y/o difundir las innovaciones educativas que se produzcan en las comunidades educativas, sea cualquiera su cobertura, origen, financiamiento, motivo, nivel educativo, población beneficiada, contenido, nivel de evaluación, alcance u oficialidad.

## Referencias

- Albornoz, M. (2009). Indicadores de innovación: las dificultades de un concepto en evolución. *Revista CTS*, 13(5), 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269002.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación [ACE]. (2017). *Percepciones acerca del uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media*. Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación [ACE]. (2019). *Se puede. Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*. Ministerio de Educación.
- Arancibia, M. Cosimo, D. y Casanova, R. (2018). Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 163-184. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501119>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello.
- Bülbul, T. (2012). Developing a scale for innovation management at school: a study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 168-174. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978438.pdf>
- Camarera, P. y Hernández, C. (2012). La innovación en el ambiente de aprendizaje. Una concepción. *Revista Electrónica Praxis Investigativa*, 4(7), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6551958>
- Colas, P. y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 121-147. <https://doi.org/10.14201/eks.5791>
- Da Costa, S., Páez, D., Gondim, S., Rodríguez, M., Mazzieri, S., Torres, A., Guadipersonas., Sánchez, F. y Jiménez, P. (2016). Percepción de innovación en las organizaciones. Percepción de innovación en organizaciones de España y Latinoamérica. *Universitas*



- Psychologia*, 15(4), 180-203. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.piop>
- De Haro, J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 71-92. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1207>
- De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2009). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_02.pdf)
- Díaz, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(11), 7-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>
- Dirección de Presupuesto [DIPRES]. (2001). *Informe final. Evaluación. Programa Proyecto Montegrando*. Ministerio de Hacienda.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Sánchez, C. (2018). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(1), 61-86. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/15/13>
- Escudero, J. M. (2014a). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, 35, 101-138. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/287050>
- Escudero, J. M. (2014b). Contexto, contenidos y procesos de innovación educativa: ¿el dónde y cómo de la tecnología educativa? *Docencia e Investigación*, 24, 13-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5382925>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf>
- Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2018). Recursos pedagógicos para la enseñanza. Una noción desde el aula multigrado. En A. Cano y E. Ibarra (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 61-86). Editora Nómada.

- Garrido, J. Contreras, D. y Miranda, C. (2013). Análisis de la disposición pedagógica de los futuros profesores para usar las TIC. *Estudios Pedagógicos*, 39, especial, 59–74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300005>
- Havelock, R. y Huberman, M. (1980). *Innovación y problemas en educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO.
- Hernández, Y. (2015). Factores que favorecen la innovación educativa con el uso de la tecnología: una perspectiva desde el proyecto coKREA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795704>
- Huberman, A. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO - OEI.
- Jara, I. (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. CEPAL.
- Jara, I. (2010). Políticas de informática educativa para las escuelas. Elementos clave para su diseño. En A. Bilbao y A. Salinas (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 51-74). Enlaces, Centro de Educación y Tecnología, Ministerio de Educación.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Leal-Soto, F., Albornoz, M. y Rojas, M.I (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, 62(2), 193-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>
- Lugo, M. T. y Brito, A. (2015). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385188>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional*, 47, 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>



- Messmann, G. y Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behavior as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International*, 15(1), 43-59. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646894>
- Nachmias, R. Mioduser, D., Cohen, A., Tubin, D. y Forkosh-Baruch, A. (2004). Factors involved in the implementation of pedagogical innovations using technology. *Education and Information Technologies*, 9(3), 291-308.
- Omur, Y. y Argon, T. (2016). Teacher opinions on the innovation management skills of school administrators and organizational learning mechanisms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 243-262. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.14>
- Oteiza, F. y Miranda, H. (2010). Condiciones para el uso educativo de las tecnologías digitales. En A. Bilbao y A. Salinas (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 150-171). Enlaces, Centro de Educación y Tecnología, Ministerio de Educación.
- Pacheco, T. (1991). Los procesos de innovación educativa. Su medición institucional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(1), 75-93. [https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1991\\_1\\_04.pdf](https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1991_1_04.pdf)
- Pérez, M. (2018). Perspectivas de la innovación en educación. En H. Arias (Ed.), *Investigación e innovación en el ámbito educativo* (pp. 121-136). Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Ríos, D. (2003). Efectos no previstos en las innovaciones en educación. El proceso de cambio abierto a la incertidumbre. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 157-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707781>
- Ríos, D. (2004). La innovación en educación: desafíos para el desarrollo institucional y profesional de los profesores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3(6), 27-35. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/227>
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.
- Román, M. (2008). Planes de mejoramiento: Estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. *Cuadernos de Educación*, 1(9), 1-18.

- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31, 45-68. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11626>
- Salinas, A., Sánchez, J., Purcell, O. y Mendoza, C. (2009). *Factores que inciden en el desarrollo y sustentabilidad de prácticas innovadoras de integración curricular de tecnologías de la información (TICs) en la sala de clases en profesores de enseñanza media. Proyecto FONIDE N°: F310837*. Ministerio de Educación.
- Silva, J. y Astudillo, A. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4557Silva.pdf>
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2013). Usos: la oportunidad real de integración en el mundo digital. En G. Sunkel, D. Trucco y A. Espejo (Eds.), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional* (pp. 59-82). CEPAL.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educación*, 19, 19-32. <https://educar.uab.cat/article/view/v19-tejada-3>
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.