



**ÍTACA: ARTÍCULOS DE
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN**

FACILITADORES Y OBSTÁCULOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN CUATRO ESCUELAS PRIVADAS MEXICANAS*

Juan Martín López Calva
Doctor en Educación por la U. Autónoma de Tlaxcala
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
juanmartin.lopez@upaep.mx

Pamela Elizabeth Flores Sotres
Estudiante de licenciatura en Psicopedagogía UPAEP
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
pamelaelizabeth.flores@upaep.mx

Ana Cristina Montiel Rojas
Estudiante de licenciatura en Psicopedagogía UPAEP
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
anacristina.montiel01@upaep.edu.mx

Vania Angélica Rosillo Cuevas
Estudiante de licenciatura en Psicopedagogía UPAEP
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
vaniaangelica.rosillo01@upaep.edu.mx

Cómo citar este artículo:

López, J.M., Flóres P.M., Montiel, A. y Rosillo, V.A. (2014). *Facilitadores y obstáculos para la innovación educativa: un estudio exploratorio en cuatro escuelas privadas mexicanas*. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 4(1), 9 - 30

Resumen

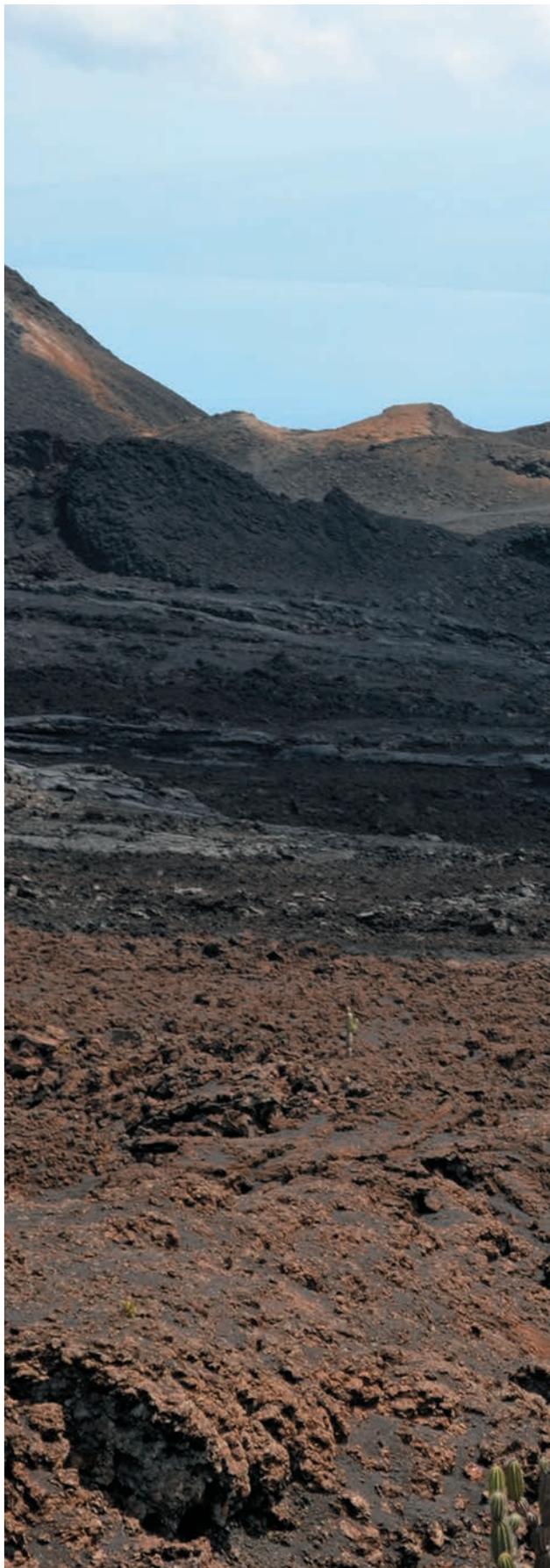
El objetivo de este artículo es plantear cómo la innovación educativa es un elemento indispensable en las escuelas. El ejercicio se realizó en el marco de la asignatura "Innovación y Procesos Educativos" que forma parte del plan de estudios de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Se tuvo en cuenta a Carbonell (2002) quien plantea en su libro: *La aventura de innovar*, una serie de factores que impulsan u obstaculizan la innovación educativa. A partir de estos factores, se realizó una encuesta para conocer de manera exploratoria la percepción de los docentes y directivos de cuatro escuelas privadas de las ciudades de Puebla y Acapulco sobre los elementos que promueven y los que impiden los procesos de innovación educativa. Los resultados del estudio con esta pequeña población, aunque no son generalizables muestran que los elementos que apunta Carbonell en su trabajo pueden ser útiles para analizar la situación escolar respecto a la innovación en sus diferentes ámbitos, porque dan cuenta de la presencia en la cultura escolar de los factores facilitadores y de los obstáculos planteados por este autor. En general existe la percepción en la población encuestada de que no hay una cultura de innovación suficientemente consolidada y que hay resistencias en el profesorado para hacer realidad las propuestas innovadoras.

Palabras clave: cultura del cambio, educación, facilitadores, innovación, obstáculos.

Abstract

The aim of this paper is to present how educational innovation is an essential element in schools. The exercise was conducted in the framework of the course: Innovation and educational processes that is part of the curriculum of the major on Psychopedagogy at UPAEP. We took into account Carbonell (2002) who states in his book: *The Adventure of innovation*, a number of factors that drive or hinder the educational innovation. From these factors, It is made an inquiry to know for exploratory manner the perception of teachers and leaders of four private schools in the cities of Puebla and Acapulco on elements that promoting and impeding the processes of educational innovation. The results of the study with this small population, although not generalizable show that the elements pointing by Carbonell at point in his work can be useful to analyze the school situation to innovation in different areas and that both factors pointing as facilitators and obstacles are present in the school culture. In general results show a general perception among respondents that there is not a culture of innovation sufficiently consolidated and there is a resistance among teachers to accept and promote innovative strategies in the school.

Keywords: Culture of change, education, ,developers, innovation, obstacles.



Introducción

La innovación educativa como un elemento indispensable en la escuela del cambio de época

La escuela está en crisis. En realidad, siempre lo ha estado. Muchos han sido los análisis desde distintas perspectivas, que le han pronosticado su inminente hundimiento o una muerte a cámara lenta; pero esta institución...mantiene una rara y enorme capacidad de supervivencia, a pesar de sus múltiples disfunciones y de que siempre ha ido a remolque de los cambios sociales, tecnológicos y culturales[...] (Carbonell, 2002, p.13)

En efecto, como afirma Carbonell la escuela está en crisis y ha vivido en crisis prácticamente durante toda su historia porque como menciona bien el mismo autor, ha ido siempre detrás de los cambios sociales, tecnológicos y culturales, adaptándose muy lentamente a ellos y respondiendo, en términos generales, tardíamente a los desafíos de cada época.

Sin embargo, la crisis nunca había sido tan profunda porque los cambios jamás habían sido tan acelerados y radicales como en estos tiempos. Esta radicalidad y rapidez de los cambios llevan a muchos autores a hablar de que más que una época de cambios el mundo y la humanidad están viviendo un cambio de época.

La crisis actual de la educación implica una situación especialmente desafiante puesto que se trata de construir la escuela del cambio de época, es decir, una escuela totalmente distinta a la del pasado y el presente. Se está ante el reto de construir la escuela del futuro y ese futuro, como dice Edgar Morin (2001, p.48) se llama incertidumbre.

El desafío de construir la escuela del cambio de época en una situación marcada por la incertidumbre está llamando a la innovación en todos los campos del quehacer educativo: cambios en la concepción de las prácticas educati-

vas, transformaciones profundas en las estructuras organizativas de la escuela y cambios de fondo también en la cultura educativa, es decir, en los significados y valores que orientan o condicionan las concepciones y acciones educativas en el terreno de las prácticas concretas y de las estructuras que las ordenan y conducen.

La innovación, según el mismo Carbonell (2002, p.17) es “[...]una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas[...]” La innovación implica una renovación profunda de todos los ámbitos de la vida escolar pues consiste en introducir “nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el curriculum, el centro y la dinámica del aula”.

El proceso innovador de la educación implica necesariamente soltar o dejar atrás las formas y esquemas de recurrencia de actividades que de manera cíclica se han venido usando en el proceso de formar a las nuevas generaciones y buscar, en el contexto de incertidumbre del mundo cambiante en que hoy se vive, nuevos modos de encarar los desafíos que presenta la sociedad de la información y su impacto en las formas de aprender y aplicar el conocimiento. Lo anterior supone dificultades porque no es sencillo para un educador y mucho menos para una organización escolar o sistema educativo dejar de hacer las cosas como siempre han funcionado y arriesgarse a experimentar nuevas perspectivas para entender y vivir el quehacer cotidiano.

La innovación educativa se asocia a procesos de mejora. Es importante destacar este rasgo puesto que como afirma Fullan (1992, p.7): “[...] aunque no siempre un cambio implica mejora, toda mejora implica cambio”. Esto quiere decir que la simple modificación de elementos formales que modernicen o pongan al día

a la escuela no tienen que ver necesariamente con la innovación.

Si se restauran y modernizan los edificios y aulas de la escuela y se invierten muchos recursos en equipamiento y tecnología para adaptar los salones de clase a las exigencias de la sociedad del conocimiento pero no se realizan procesos de mejora en lo pedagógico, no se puede hablar de innovación en la escuela. La innovación implica hacer las cosas de manera distinta pero mejor que en el pasado, buscando también mejorar la calidad de los procesos y los resultados que se obtienen de ellos.

Desde una perspectiva humanista, estos procesos de mejora tienen que ver con el desarrollo y formación del ser humano en la escuela, con una progresiva humanización o desarrollo del potencial humano (Lafarga, 1997) de los educandos a través de los cambios en el proceso educativo. De tal modo que la innovación en esta perspectiva está íntimamente ligada con la creatividad, es decir, con la capacidad o potencialidad de transformar la realidad dándole forma humana (Bazdresch, s.f). Sin embargo, la creatividad no es simplemente originalidad o modificación formal de la realidad sino transformación profunda que imprime un sello humano al campo de objetos del mundo en el que se incide, colaborando con ello a la humanización del mundo y por ende, de la especie humana que habita y nombra el mundo.

Vista de este modo, la innovación implica una transformación profunda que abarca la mentalidad de las personas que trabajan en la escuela como también de la dimensión institucional. Ambas deben cambiar de manera simultánea, como afirma Morin (2011, p.147): “[...] no se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones”.

El cambio real y profundo de la realidad social empieza en el cambio de las mentalidades

que crean las formas de convivencia y al estructurarlas construyen las instituciones en las que se moldea la vida humana en lo personal y en lo colectivo, pero este cambio de mentalidad no puede ser posible sin la transformación estructural que reforme radicalmente las instituciones y las oriente hacia el servicio de la vida humana. Desde este marco, la construcción de la escuela del cambio de época requiere "una innovación que no atienda lo accesorio y las apariencias sino que ahonde en las cosas importantes de una nueva formación comprensiva e integral". (Carbonell, 2002, p.19).

El imperio del mercado, la economía y la mercadotecnia está llevando a la escuela a renovarse muchas veces sólo en esta parte accesorio y de apariencias para modificar las percepciones de los alumnos, padres de familia y usuarios en general pero sin atender las partes fundamentales que exige el mundo cambiante e incierto a las nuevas generaciones que tendrán que enfrentar desafíos inéditos que requieren nuevas formas de aproximarse al conocimiento, capacidad de aprender continuamente y de manera autodidacta, habilidades para aplicar lo aprendido en distintos contextos y hábitos de reflexión que les permitan trascender la perspectiva de la mera eficiencia práctica para encontrarle un sentido a su propio quehacer familiar, profesional y ciudadano.

Sustento teórico: algunos factores que facilitan u obstaculizan la innovación

Todo proceso de innovación educativa, precisamente por su complejidad y profundidad, requiere de determinados factores que lo facilitan pero enfrenta también ciertos elementos que lo obstaculizan. La escuela tienen en su propia dinámica y en la riqueza humana de la comunidad que la conforma un potencial enorme para operar su propia transformación y responder creativamente a los desafíos del cambio de época, pero tiene también en sus inercias, rituales y rutinas cotidianas, muchos elementos que generan la resistencia al cambio

suficiente para impedir que las fuerzas innovadoras puedan hacerse realidad en proyectos y actividades específicas.

Carbonell (2002) señala siete factores o principios que impulsan la innovación: equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva; redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos; el planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial; el clima ecológico y los rituales simbólicos; la institucionalización de la innovación; la innovación si no avanza, retrocede y finalmente, la vivencia reflexión y evaluación para medir el éxito de la innovación.

- a. Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva: el autor señala que la innovación puede arraigar donde hay un ambiente propicio y este ambiente lo constituyen los equipos docentes profesionales y bien cohesionados en torno a una meta común, así como una comunidad educativa –padres de familia, alumnos- receptiva a las propuestas de cambio. Para que haya innovación debe existir apertura y complicidad de los distintos actores del proceso educativo (Carbonell, 2002, p.30).
- b. Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos: la innovación se enriquece cuando existe intercambio y cooperación entre el equipo de la institución y otros equipos de docentes a través de redes de colaboración. Para la conformación y seguimiento de estas redes puede ayudar el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) que proporcionan herramientas de intercambio virtual cuando no es posible la presencialidad. La creación de redes de escuelas interconectadas y colaborando en las metas de innovación puede marcar la diferencia para construir escuelas trans-

formadas y transformadoras. La aportación de la mirada crítica de profesores externos ayuda al enriquecimiento de los procesos innovadores.

- c. El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial: Carbonell (2002, p.31) plantea que el cambio escolar es más posible en la medida en que exista un dinamismo de transformación en el entorno urbano o rural en el que está ubicada. De manera que es conveniente no limitar las propuestas de innovación escolar a las fronteras de la institución porque la escuela puede también incidir en un movimiento de cambio en su entorno local y regional.
- d. El clima ecológico y los rituales simbólicos: la innovación requiere de ciertas condiciones propicias en cuanto al ambiente de trabajo. Un clima de confianza y de motivación en el que hay una adecuada comunicación y relaciones interpersonales positivas incide directamente en las posibilidades de innovación educativa. El humor y la ironía, señala el autor, son ingredientes necesarios para enfrentar conflictos y desdramatizar los contextos problemáticos. Del mismo modo, la cultura escolar con sus símbolos, hábitos, conductas, lenguajes, etc. apoya la innovación porque brinda elementos que refuerzan el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.
- e. La institucionalización de la innovación: los procesos de innovación no pueden consistir en una serie de "ideas geniales" que surgen de manera aislada y eventual en la dinámica escolar y no arraigan en la vida cotidiana. Las innovaciones producen efectos si se constituyen en elementos integrados en la dinámica de funcionamiento del aula y de la escuela. La institucionalización de la innovación requiere un liderazgo democrático efec-

tivo. El riesgo de la institucionalización es la posibilidad de burocratización o rutinización de los cambios con la consecuente pérdida del impulso inicial de la innovación convirtiendo las innovaciones en mero eslogan vacío de contenido. Cuidando estos peligros, los procesos de innovación deben, sin embargo, arraigarse en la estructura institucional para producir cambios a mediano y largo plazo.

- f. Si no avanza, retrocede: el proceso de innovación implica un dinamismo de cambio constante que lleve a los docentes a anteponer las urgencias de transformación pedagógica a las urgencias de carácter administrativo y burocrático a través de "la conquista de tiempos y espacios para la reflexión en y sobre la acción. A veces la única manera de sortear las imposiciones burocráticas innecesarias... es una cierta actitud de transgresión o insumisión escolar" (Carbonell, 2002, p. 32). Porque es claro que en materia de innovación si no se avanza se retrocede y el hacer las cosas siempre de la misma forma es una especie de caminar hacia atrás.
- g. La vivencia reflexión y evaluación para medir el éxito de la innovación: "Hay que crear oportunidades y posibilidades para que las innovaciones puedan ser vividas con intensidad, reflexionadas en profundidad y evaluadas con rigor" afirma el mismo autor (Carbonell, 2002, p.32). Para ello se requiere que la escuela incentive la escritura personal y grupal, el debate interno y externo sobre los procesos de cambio y los mecanismos de seguimiento y evaluación permanente de las innovaciones instrumentadas.

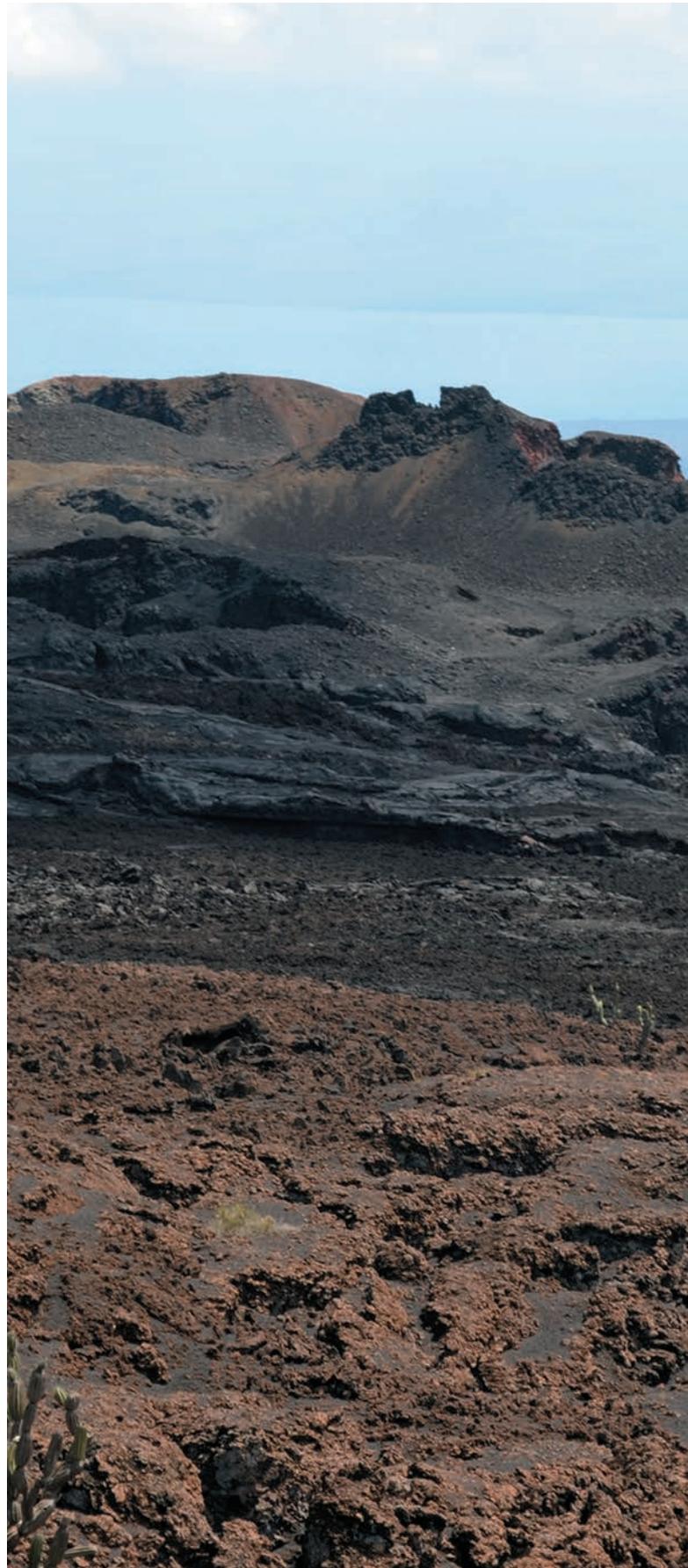
Indudablemente resulta complicada la valoración y medición del nivel de éxito alcanzado en cada proyecto o iniciativa de cambio y en el proceso global de innovación, pero resulta in-

dispensable hacerlo para poder garantizar que los procesos innovadores puedan irse auto-corrigiendo y mejorando hasta volverse parte de la cultura institucional. De la misma forma, el autor plantea siete factores que dificultan la innovación en la escuela. Estos factores son: las resistencias y rutinas del profesorado; el individualismo y el corporativismo interno; el pesimismo y el malestar docente; los efectos perversos de las reformas; las paradojas del doble curriculum; la saturación y fragmentación de la oferta pedagógica y el divorcio entre investigación universitaria y práctica escolar.

- a. Las resistencias y rutinas del profesorado: el factor que puede ser más importante como obstáculo a los procesos de innovación es el de las resistencias –unas explícitas, otras ocultas- de los docentes que se van expresando en forma de quejas, críticas o escepticismo en los pasillos, salas de maestros y otros espacios no formales de la vida escolar.

Estas resistencias se deben, en primer lugar, a que los docentes tienden a la rutinización de su práctica y se instalan a partir de ella en su “zona de confort” que les impide abrirse al cambio con el argumento de que “su forma de trabajo ha funcionado durante x número de años y por lo tanto no ven la necesidad de cambiarla”. Nadie puede ser obligado a innovar y existen en todas las instituciones escolares ejemplos del peso de la inercia sobre el quehacer educativo puesto que la inercia proporciona seguridad, comodidad y certeza en el proceso educativo y la innovación implica siempre riesgo, salida de la zona de confort e incertidumbre (Morin, 2001, p.49).

- b. El individualismo y el corporativismo interno: otro elemento importante en la obstaculización del cambio es el individualismo de los docentes debido a una mala interpretación de la libertad de cátedra. Bajo este principio se justifican muchas veces prácticas que niegan toda





posibilidad de colaboración y revisión de las rutinas personales y llevan al aislamiento de los profesores.

Por otra parte, Carbonell menciona la "colegiabilidad artificial" como un elemento que produce el corporativismo encapsulado de diversos grupos de docentes que se atrincheran desde sus academias o grupos de trabajo y se cierran a toda propuesta de cambio institucional convirtiendo el trabajo colegiado en mera disputa de cuotas de poder en la distribución del curriculum y en la organización de la escuela y la intención de colaboración en competencia entre grupos de distintas disciplinas, niveles educativos o tendencias políticas.

- c. Pesimismo y malestar docente: el trabajo continuo y rutinario que implica muchas veces la docencia durante muchos ciclos escolares y el sentimiento de agobio sobre las múltiples demandas que se ponen sobre la espalda de los maestros produce muchas veces el llamado malestar docente que se caracteriza por actitudes pesimistas y derrotistas en los profesores que se cierran a escuchar cualquier propuesta de innovación, muchas veces, como en el caso de México, porque están cansados de escuchar supuestas iniciativas innovadoras que se quedan en el discurso y no cambian nada de fondo en la educación y ya no creen en la posibilidad de transformar su quehacer.

Existe gran cantidad de literatura en el ámbito de la Psicología acerca del malestar docente y del llamado síndrome de "Burnout" (estar quemado) (Manassero, Vásquez, Acevedo, 2005; Arís, 2009). Es bastante común encontrar grupos de profesores "quemados" por el exceso de trabajo y la falta de reconocimiento.

Carbonell señala que este malestar no siempre es real y a veces se pone como pretexto ficticio para justificar la comodidad con que se han instalado muchos docentes en sus puestos

de trabajo. Pero sea real o ficticio, este malestar genera una cultura que no lleva a la crítica sino a la queja, obstaculizando todo proceso de innovación.

Esta cultura de la queja y el lamento, proviene en gran medida de la falta de autovaloración docente porque los profesores dejan de percibir la gran aportación que hacen con su trabajo a los educandos y a la sociedad. Ante este panorama, el autor sobre el que se centra este estudio se pregunta con razón: "¿Cómo quieren que la sociedad los valore como se merecen, si el propio profesorado se valora tan poco[...]?" (Carbonell, 2002, p.35).

- d. Los efectos perversos de las reformas: Pero el obstáculo a la innovación no está solamente del lado de los profesores. Muchas de las reformas educativas nacen "envejecidas" desde sus definiciones conceptuales y en sus procesos de instrumentación sobrecargados de normatividad y burocracia. Estas reformas producen efectos perversos porque proponen cambios que en realidad no son cambios –cambiar para seguir igual-, cambios que no son viables porque se atorán en los complicadísimos procesos normativos y burocráticos, cambios que no llegan al aula porque se van deformando en los distintos niveles de la burocracia educativa, cambios que terminan fracasando y mermando la confianza del profesorado y su confianza en que es posible transformar la educación.
- e. Las paradojas del doble curriculum: cada tramo de la estructura del sistema educativo tiene su propia cultura y por lo tanto interpreta y valora de manera distinta las innovaciones que se proponen. Además de ello, señala Carbonell (2002, p.36): "La autonomía de la innovación de un tramo inferior está supeditada a las exigencias académicas y de evaluación del tramo superior". Esta situación, señala el autor,

deriva a menudo en la construcción de un doble curriculum superpuesto: uno para aprobar las evaluaciones y exigencias administrativas que es más rígido y menos innovador y otro, más innovador e independiente, destinado “al núcleo light del curriculum que no se evalúa” (Carbonell, 2002, p.36).

Esta situación acaba por rutinizar aún la parte del curriculum que sí es innovadora, de manera que acaba siendo absorbida por la lógica del curriculum “duro” destinado a cumplir con la evaluación.

- f. La saturación y fragmentación de la oferta pedagógica: este factor tiene que ver con la invasión de la cultura de consumo a la escuela. Así como en los centros comerciales y empresas existe una sobresaturación de ofertas de productos y servicios, en la escuela también se vive la continua oferta de libros, materiales didácticos, métodos y técnicas, cursos para los profesores y alumnos, visitas y excursiones relacionadas con medio ambiente o cultura, etc. Esta sobre oferta hace que no se le pueda sacar provecho a todo y que se acabe atomizando y fragmentando el proceso de aprendizaje e incluso el conocimiento.
- g. Divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar: el autor señala el divorcio entre la investigación que se realiza en las universidades acerca de lo educativo y la realidad de las escuelas. La revisión de las tesis de licenciatura y posgrado que se hace en las universidades, el análisis de los estados del arte en cuanto a la producción de artículos y libros de los investigadores muestran un gran porcentaje de insensibilidad de los investigadores hacia lo que ocurre en la escuela y en las aulas reales. Esta dinámica está marcada también por las exigencias crecientes de los sistemas de credi-

tación y legitimación de la investigación que estimulan trabajos y medios de difusión del conocimiento que están muy lejos de la realidad escolar. Los investigadores –desde sus estudios de posgrado en adelante– se centran entonces también en cumplir con las exigencias de evaluación de los organismos acreditadores y se alejan cada vez más de la realidad escolar y sus necesidades de innovación.

Los factores que facilitan la innovación coexisten con los que la obstruyen, por lo que las tensiones y contradicciones forman parte del proceso de innovación. No se trata entonces de evitar el conflicto o eliminar las contradicciones en los procesos de cambio sino de ser conscientes de ellos y aprender a afrontarlos de manera que las necesidades de transformación puedan prevalecer por encima de los problemas y tensiones que se viven en todos los procesos.

¿Cómo viven estas tensiones en las escuelas los profesores y directores? ¿Qué tanto existe un ánimo de innovación? ¿Cómo se manifiestan los factores facilitadores que señala Carbonell y de qué manera se perciben los obstáculos?

Estas son las preguntas que generaron la indagación exploratoria de la que da cuenta este trabajo.

Metodología

Factores que impulsan u obstaculizan la innovación en cuatro escuelas privadas de México

El proyecto de investigación que da origen a este artículo fue realizado en el marco de la asignatura: “Innovación y cultura del cambio educativo” dentro del plan de estudios de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). El grupo estuvo constituido por tres estudiantes de 6o. semestre de la carrera y el docente que impartió la materia en el período académico de Primavera de 2013.

El estudio de tipo exploratorio se realizó en cuatro escuelas de nivel básico y medio superior, tres en la ciudad de Puebla y una en Acapulco, como una muestra de oportunidad debido a la relación de las estudiantes y el docente con las autoridades de estas instituciones, lo que facilitó el acceso para la recogida de datos. Todas las escuelas en que se trabajó son privadas y urbanas con población escolar de clase media. Su tamaño oscila entre los 250 y los 1000 estudiantes.

Sujetos: se encuestó a un total de 34 personas entre ellas profesores, alumnos, directivos y padres de familia de diferentes instituciones con la finalidad de conocer los facilitadores y obstáculos para la innovación. La composición de las personas que respondieron este cuestionario fue de un 62% mujeres y un 38% hombres, la mayoría de estos fue de un rango de edad de entre los 16 y 18 años (41%) –que corresponde a los estudiantes encuestados- seguido de 51 o más años de edad (21%) y de 41 a 50 años de edad (21%) –en el caso de los profesores. La mayoría de las personas que contestaron el cuestionario fueron alumnos (50%) seguido de los docentes (29%), así como también directivos (18%) y padres de familia (3%).

En cuanto a los datos de los encuestados desagregados por escuela, tenemos los siguientes datos: de la primera institución que corresponde a los Bachilleratos Cholula y Santiago 2 de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, el 60% de los encuestados fueron mujeres y el 40% fueron hombres. La mayoría de las personas que respondieron este cuestionario son alumnos (73.3%) de los cuales el 63.7% fueron mujeres, mientras que el 36.3% fueron hombres; estos alumnos se encuentran en una edad promedio de entre 16 y 18 años. El 20% de las personas que respondieron son docentes, de los cuales el 66.6% son mujeres y sólo un 33.3% hombres, en un rango de entre los 25 a 50 años y sólo un 6.6% son directivos de

los cuales el 100% que respondieron a este cuestionario fueron hombres, en un rango de entre 41 o más años.

Respecto a la segunda institución que fue el Instituto Alejandría, el 75% de las personas que respondieron dicho instrumento son mujeres y el 25% faltante hombres, de estos el 62.5% fueron directivos, de los cuales el 60% mujeres y el 40% hombres, en un rango de edad de entre los 40 o más años. Por otro lado, el 37.5% de los encuestados son docentes, de estos el 100% de las personas son mujeres en un rango de entre los 25 y 50 años de edad.

Como tercera institución está el colegio La Salle de Acapulco. En esta institución respondieron la encuesta 60% mujeres y 40% hombres, de esta población el 60% son alumnos de entre 16 a 18 años y el 25% mujeres, mientras que el 75% son hombres. Por otro lado, el 60% de los encuestados son docentes de los cuales el 80% son mujeres y un 20% hombres en un rango de entre los 25 y 50 años de edad.

Instrumentos: se diseñó un instrumento a partir de los siete elementos facilitadores y los siete factores que obstaculizan la innovación en la escuela que señala Carbonell (2002) en el libro ya citado.

El cuestionario consta de 44 preguntas cerradas con opción de respuesta en escala tipo Likert de 5 opciones (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo). Además, se añadieron 3 preguntas abiertas para complementar la información solicitada y una sección de comentarios libres al final.

Procedimiento: para aplicar el instrumento se pidió autorización a los directores de las instituciones explicándoles en qué consistía el cuestionario y cuál era la intención de aplicarlo y el objetivo de la investigación. Se solicitó el apoyo de los directivos para que ellos

aplicaran el instrumento, de manera que cada director recibió el paquete de cuestionarios para su escuela, los cuales se aplicaron durante las horas de trabajo de los docentes y directores. La aplicación se realizó de la siguiente manera: se le entregó al docente y a los alumnos el formulario para que respondiera de forma individual, el tiempo de respuesta en promedio fue de 10 a 15 minutos. Finalmente, los directores devolvieron los paquetes de cuestionarios diligenciados en su institución al equipo de investigación. La reacción y la actitud de los docentes y directivos fue positiva y de interés tanto al brindar el apoyo y al responder el instrumento.

El análisis de la información obtenida se realizó de manera simple revisando las frecuencias de respuesta en cada ítem que se procesó en google, para obtener los porcentajes de cada opción de respuesta en cada una de las preguntas realizadas. A partir de estos porcentajes se hizo la interpretación respecto a la presencia o ausencia, en la percepción de los participantes en la encuesta, de cada uno de los factores que facilitan u obstaculizan la innovación educativa según el autor que sirvió como sustento teórico para la elaboración del cuestionario. Además, se realizó un ejercicio de análisis de los conceptos más mencionados en las respuestas abiertas para complementar la interpretación.

Es importante señalar que por el carácter de ejercicio didáctico dentro de una asignatura y por la limitación de tiempo que esto implicó, se realizó únicamente la encuesta en estas escuelas a las que se tuvo acceso y un primer análisis exploratorio de los resultados obtenidos. Resulta categórico que para tener un conocimiento más confiable y completo del tema en cuestión, esta investigación debe complementarse posteriormente con un trabajo de corte cualitativo en el que se pueda obtener información más amplia y específica a partir de entrevistas, grupos focales u observación directa en la escuela, acerca de la



presencia de elementos que facilitan u obstrouyen la innovación en el ámbito escolar cotidiano.

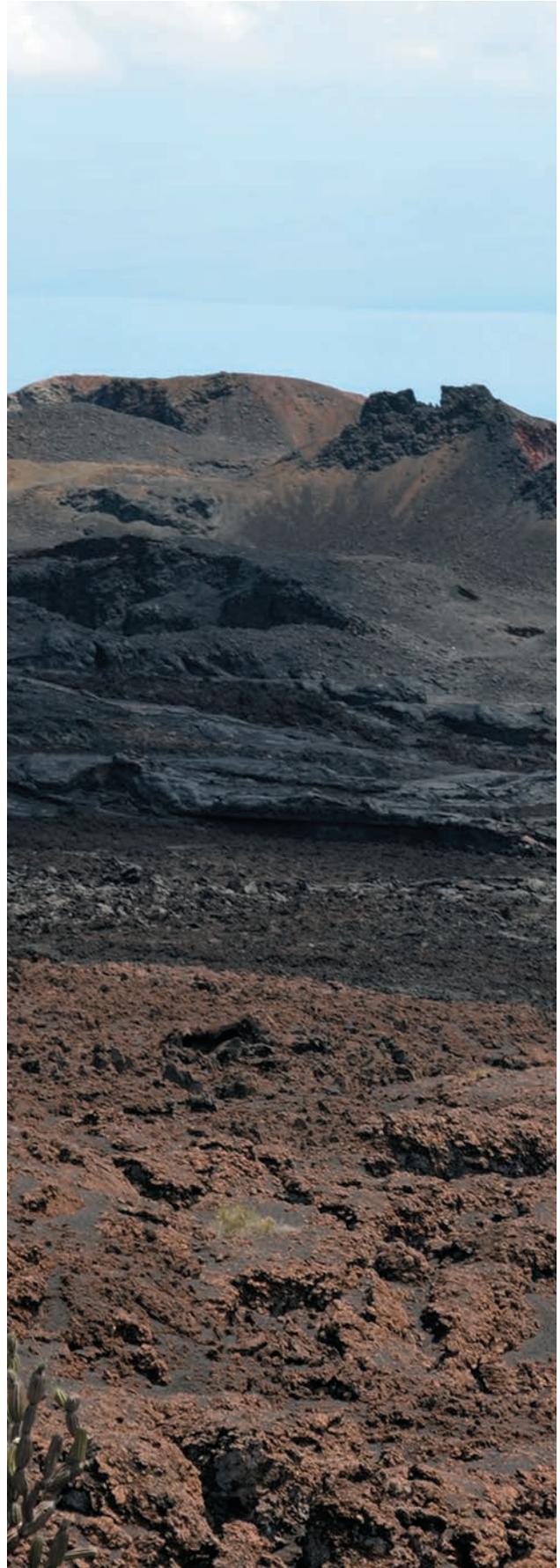
Resultados

Percepción de los docentes sobre los factores que facilitan u obstaculizan la innovación en sus escuelas

En este apartado se reportan los principales resultados obtenidos en el análisis de la encuesta aplicada en las cuatro escuelas referidas en la sección anterior. Primero, se presentan los porcentajes obtenidos en cada opción de respuesta de los diferentes ítems del cuestionario y se va haciendo una interpretación después de cada grupo de preguntas relacionadas con algún elemento de los señalados por Carbonell (2002).

Es importante conocer el ambiente que se vive dentro de las instituciones para entender cómo se dan los procesos de innovación, por tal razón, se preguntó a los participantes cómo se sentían dentro de su escuela. En cuanto al trabajo en equipo entre los docentes, se reflejó que el 46 % de los encuestados piensan que en su institución esta parte se necesita trabajar, aunque no está mal, mientras que el 37% de las personas están de acuerdo en que existe un verdadero trabajo en equipo, mas no están totalmente de acuerdo. Sólo un 11% está en total acuerdo con esto. Ninguna respuesta fue de total desacuerdo con la pregunta y solamente un 3% manifestó estar en desacuerdo.

La siguiente pregunta va muy relacionada con la anterior y busca conocer si los docentes están unidos y comprometidos con la innovación. El 37% de las personas está en acuerdo con esta cuestión, aunque el 34% no está ni en desacuerdo ni de acuerdo por lo que sería algo que se tendría que trabajar en las escuelas. El 6% de las personas está en desacuerdo y el 20% está en total de acuerdo. (Figura 1).



En cuanto a si la comunidad educativa se encuentra unida en torno a la mejora educativa, el 71% está de acuerdo, 37% de las personas está en acuerdo, el 34% se encuentra completamente de acuerdo, mientras que el 20% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. No hubo respuestas de total desacuerdo y solamente el 6% contestó estar en desacuerdo.

Los resultados anteriores muestran que se percibe que los participantes se encuentran comprometidos con la innovación de la institución a la que pertenecen, pero a pesar de que todos van encaminados a la mejora, se necesita reforzar el trabajo colaborativo entre ellos para lograr obtener los resultados deseados. La innovación es una tarea compartida y no puede emprenderse en solitario, sobre todo tratándose de prácticas educativas que por su propia naturaleza son procesos sociales.

Se preguntó además sobre la relación de la comunidad educativa y la innovación, primero se indagó sobre cómo recibían los cambios que se proponían por parte de la escuela y la mitad (54%) tiene una percepción positiva y un 26% no está en acuerdo ni en desacuerdo con esto. Como siguiente ítem se preguntó sobre las actividades de integración para la comunidad. Las respuestas fueron las siguientes: la mitad de los participantes (54%) está totalmente de acuerdo en que estas actividades se realizan dentro de la escuela y sólo el 11% está en desacuerdo con esto.

Se puede decir que el hecho de que la mitad de la comunidad educativa se encuentre abierta a realizar cambios innovadores que permitan el crecimiento tanto de la institución como de las personas que forman parte de la misma es un buen inicio para emprender acciones de transformación. Sin embargo, esta aparente apertura –limitada por la indiferencia de un buen porcentaje y el rechazo de una minoría- parece aún insuficiente para lograr cambios significativos en el proceso educativo de estas escuelas si se comparan las res-

puestas a esta pregunta con las de la mayoría de los otros elementos que señala Carbonell y que fueron motivo de la encuesta. El mismo autor y otros como Libedinsky (2001) señalan que es fundamental crear un dinamismo sólido y compartido por la comunidad escolar en pleno para poder lograr avances en el campo de la innovación educativa.

En cuanto al contexto en el que se encuentra la institución, un alto porcentaje (63%) de las personas encuestadas están de acuerdo o totalmente de acuerdo en cuanto a la colaboración de la institución con otras organizaciones sociales o instituciones, mientras que el 34% se manifiesta entre indiferente y en desacuerdo. En lo relativo a la cooperación que existe entre la escuela y la comunidad en la que se encuentra inserta, el porcentaje más alto fue del 46% que está en acuerdo con esto –menos de la mitad de los encuestados-, mientras que el 26% no está ni acuerdo ni en desacuerdo. Cuando se preguntó sobre los intercambios que existen por parte de la institución con otras escuelas, el 30% de los encuestados respondió que sí hay intercambios pero hacen falta más. Por otra parte, un 28% se encuentra en desacuerdo y total desacuerdo con esta afirmación.

En el tema de la relación entre la institución y su entorno se puede observar que existe aceptación para que la comunidad educativa mantenga una colaboración con otras instituciones u organizaciones, pero al mismo tiempo existe una aparente contradicción percibida entre el discurso de colaboración con el entorno y la acción concreta. Lo anterior se evidencia en las respuestas que señalan una participación precaria en intercambios entre la escuela y otras instituciones.

Respecto a los cambios que se han realizado dentro de la institución se obtuvieron los siguientes resultados. Un 71% de las personas está de acuerdo o en total acuerdo en cuanto a que se han dado cambios y mejoras en

el entorno de la escuela y el 23% está entre desacuerdo y en un término medio. El 43% de los encuestados considera que los cambios en el entorno han impactado en la innovación dentro de la escuela y el 26% manifiesta estar totalmente de acuerdo. El 29% piensa y cree que estos cambios no han impactado suficientemente a la innovación escolar.

Como señala Carbonell (2002, p.33) las innovaciones en el entorno de la escuela pueden ser aprovechadas como detonadores del cambio al interior de la institución pero esto depende de la vinculación efectiva que exista entre el centro educativo y su contexto y de la manera en que la gestión escolar pueda estar atenta a estos cambios y vincularlos con mejoras en lo educativo. En este sentido, parece que en las escuelas encuestadas se han dado cambios en el exterior que si bien se han notado por la comunidad, no han estado ligados al proceso de cambio interno.

El rubro sobre la relación entre las personas que conforman la comunidad educativa y el ambiente que se vive dentro de estas instituciones, tuvo como primera interrogante la relación entre el profesor y el alumno. Una parte considerable cree que esta relación es buena, ya que un 78% contestaron estar en acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación y solo un 17% no está seguro de esto o está en desacuerdo.

La siguiente pregunta se refiere a la presencia del humor en las relaciones dentro de la escuela. Los porcentajes muestran una tendencia positiva, dado que el 43% está totalmente de acuerdo en que el humor está presente en la vida diaria de la escuela y ningún participante seleccionó las opciones de total desacuerdo y desacuerdo.

Cuando se les pregunta sobre el ambiente de la escuela, el 75% de los participantes cree que es bueno, mientras que el 23% se encuentra entre desacuerdo y total desacuerdo. En

cuanto a las actitudes que toman los directivos, maestros y padres de familia, el 49% cree que es buena, mientras que sólo un 6% no está de acuerdo con esto y el 17% no está de acuerdo ni en desacuerdo.

El ambiente con el que cuentan las instituciones educativas en las que se realizó el estudio es favorable, ya que como se observa en los porcentajes obtenidos la relación entre docentes y alumnos permite que los procesos innovadores se lleven a cabo, pero a pesar de eso es necesario trabajar más en este rubro, puesto que no es suficiente que el profesor y los estudiantes se relacionen adecuadamente; es necesario que todos los involucrados en la buena marcha de la escuela mantengan una armonía en su relación para que se pueda llegar a favorecer la innovación escolar. Tal vez el resultado más evidente por la frecuencia con que lo eligieron los encuestados en diferentes ítems es el de la relevancia de un buen ambiente de trabajo y una adecuada y eficaz comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar. Si bien los resultados de esta encuesta no son generalizables, se considera muy pertinente que los educadores y directivos escolares pongan el acento en la construcción de este clima de relaciones constructivas para facilitar los procesos de cambio en las instituciones.

Se procedió a indagar respecto a la cultura innovadora que se tiene en la escuela. En esta pregunta no hay resultados en la opción de desacuerdo: el 37% está en total acuerdo respecto a que existe una cultura innovadora (Figura 2). Menos de la mitad de los encuestados (46%) está en total acuerdo en que el uso de la tecnología promueve procesos de innovación y sólo el 3% está en desacuerdo con esta afirmación. En cuanto a si existen o no proyectos innovadores sin el uso de tecnología, un 29% cree que falta desarrollar este tipo de proyectos, mientras que un 43% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación y sólo un 23% está en desacuerdo con lo anterior. Se preguntó si dentro de la institución se desarro-

llan competencias para que los alumnos sean innovadores, el 77% está en acuerdo y total acuerdo con esto, mientras que el 20% cree que se deben mejorar las competencias para el proceso de innovación en los alumnos (Figura 3).

La polisemia del término cultura y por ende, del concepto de cultura innovadora se presta a múltiples posibilidades de respuesta en este grupo de ítems del cuestionario aplicado. El resultado de la pregunta concreta sobre si existe o no una cultura innovadora en la escuela requeriría sin duda una indagación más amplia y con mecanismos de carácter cualitativo. Sin embargo, lo que arroja la encuesta es la percepción entre docentes y alumnos de que sí existe una cultura innovadora en las escuelas estudiadas. Este resultado concuerda con la percepción de que la escuela promueve competencias de innovación en los estudiantes, que son indispensables en un mundo lleno de incertidumbre y demandante de nuevas ideas, conceptos y aplicaciones. La tecnología, sobre todo la de información y comunicación está íntimamente ligada a los procesos de innovación en la sociedad actual. En este rubro, como era de esperarse, se obtuvieron menores resultados puesto que las escuelas estudiadas manifiestan que tienen todavía mucho camino por andar en el uso de las TIC para promover los procesos de innovación dentro del aula y en la vida escolar. Muchos autores entre los que destaca Díaz Barriga (2011) plantean la imperiosa necesidad de estudiar el campo de las TIC desde una perspectiva educativa y no solamente técnica y advierten del riesgo, infortunadamente muy presente en las escuelas actuales, de reducir el papel de las TIC en la educación a la inserción de computadoras, tabletas, pizarrones electrónicos y otro tipo de dispositivos electrónicos que se usan muchas veces de manera muy similar a las antiguas libretas y pizarrones tradicionales sin cambiar nada de fondo en el modo de concebir, planear, desarrollar y evaluar el proceso de aprendizaje.

Un factor importante para el desarrollo de la investigación es identificar si los profesores están logrando la innovación educativa en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Como primer criterio, se preguntó si los profesores están innovando en sus métodos de enseñanza, un 48% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 34% piensa que hace falta reforzar el proceso de innovación en el aula y sólo el 11% de los encuestados está en desacuerdo con esto (Figura 4).

Para que se de esta innovación los profesores tienen que estar en constante preparación, el 80% cree que los profesores se están preparando para mejorar este aspecto. Por otro lado, el 14% cree que hace falta que los docentes se formen en su desarrollo profesional y sólo el 3% está en desacuerdo. Ahora bien, el 68% de los encuestados cree que los profesores impulsan a los estudiantes a ser innovadores y solo el 6% está en desacuerdo con esto, estos datos son muy favorecedores para la innovación, ya que además de lo anterior la mayoría de los encuestados (68%) están en acuerdo o total acuerdo en que se realizan proyectos innovadores significativos dentro de la escuela.

Por otro lado, se preguntó si existen resistencias por parte de los profesores ante una propuesta de innovación, un 40% cree lo anterior, y sólo un 23% está en desacuerdo, por lo que se tendría que trabajar con los profesores para fomentar el trabajo innovador (Figura 5).

Una situación que destaca como problema a resolver es acerca de que los profesores ejercitan la docencia de manera rutinaria, lamentablemente un 37% está de acuerdo en que los profesores hacen esto y un 26% está en desacuerdo con lo anterior, por lo que se tiene que mejorar en esta parte, ya que la educación claramente se deteriora cuando cae en la rutina.

En cuanto a si los profesores aprovechan las actividades, cursos, entre otros, el 49% está de acuerdo y sólo un 3% no lo está. Es importante

mencionar que los porcentajes son altos cuando nos referimos al individualismo de los profesores: el 31% está en desacuerdo, pero el 32% está de acuerdo con la afirmación, y el 34% cree que hay algunos que sí como otros que no lo son.

Sobre el ánimo que presentan los docentes, si estos manifiestan ánimo optimista para cambiar y mejorar el 46% de los encuestados está de acuerdo, solo 6% no está de acuerdo. Por otra parte, se preguntó si el pesimismo de los profesores afectaba a los alumnos, el 66% de las respuestas se ubica entre el punto intermedio de la escala y el total acuerdo. Esta situación se trata de trabajar en la escuela según el 45% de los encuestados. Sin embargo, el 37% se ubica en la zona de no acuerdo ni desacuerdo al respecto.

Cuatro de cada diez personas de la comunidad piensa que los docentes ejercen su práctica de manera rutinaria y por lo tanto, no son innovadores, la mitad de los encuestados piensa que los profesores no aprovechan –o al menos no suficientemente- las actividades y cursos de formación que se les ofrecen y la gran mayoría piensa que los profesores trabajan de manera individualista y sin hacer equipo con los demás, además de que una gran mayoría habla de la forma en que el pesimismo docente afecta a los alumnos en su desarrollo. Estos datos son altamente preocupantes aunque no sorprendan demasiado porque manifiestan una situación de desánimo en los docentes que es un problema muy serio que incide directamente en su desempeño y por tanto, en la formación de los estudiantes. Un gremio docente desmoralizado y sin ánimo de prepararse y actualizarse, un gremio docente en el que cada quien ve por sí mismo y se desempeña sin tomar en cuenta a los demás es un gremio que no está contribuyendo a la formación significativa de sus estudiantes y que se convierte en un obstáculo para cualquier intento de innovación del proceso educativo.

En cuanto a la existencia de una actitud de apertura en la comunidad educativa hacia las

reformas y cambios, el 9% de los encuestados estaban de acuerdo que en sus instituciones existía esta apertura, mientras que el 34% está en desacuerdo. De igual manera, se preguntó si existe una desilusión de los docentes por los resultados negativos de las reformas previas, el 40% de los encuestados está en un término medio en el que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo mientras que el 26% está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo.

No es nueva la idea de que todo cambio genera resistencias y la encuesta lo confirma. Existe un alto porcentaje de la comunidad de estas escuelas que percibe poca apertura de la comunidad educativa a los planteamientos innovadores. La escuela es un espacio que parece ir siempre detrás de los cambios sociales en lugar de estar en la vanguardia. Existe una cultura escolar poco abierta al riesgo y muy centrada en el mantenimiento de la forma en que siempre se han hecho las cosas. Por tanto, la comunidad se resiste a las propuestas de innovación e incluso cuestiona que haya continuamente este tipo de propuestas de reforma o renovación. Este fenómeno se relaciona con el efecto de resistencia al cambio que se genera y fortalece a partir de las desilusiones que viven los docentes acerca del fracaso de las reformas educativas que en México se han producido de manera recurrente cada seis años –renovación del gobierno federal- y que normalmente responden a intenciones de carácter político y partidista más que a finalidades de tipo pedagógico.

Un asunto importante que se necesitaba conocer y que se reflejó en la encuesta, es si hay una consistencia entre lo que se declara en los planes de estudio y lo que se vive en las prácticas educativas en las aulas, en esta pregunta se obtuvo que el 34% de los encuestados está en total desacuerdo respecto a la consistencia de las prácticas mientras que el 3% está totalmente de acuerdo. Ante la interrogante anterior surge la necesidad de preguntar si el currículo se renueva periódicamente teniendo como respuesta que el 34% de los encuesta-



dos dicen que están en desacuerdo, mientras que el 11% está de acuerdo en que existen renovaciones.

Cuando se preguntó sobre si todos los sectores de la comunidad participan en los cambios curriculares, el 26% de los encuestados menciona que están en un total desacuerdo ante esta afirmación, mientras que el 11% está de acuerdo. Se cuestionó si existe relación entre los contenidos y prácticas de las diferentes asignaturas, obteniendo como respuesta que el 74% está de acuerdo o totalmente de acuerdo ante esta situación mientras que el 3% está en desacuerdo y otro 3% totalmente en desacuerdo.

El 40% de los encuestados está en acuerdo o total acuerdo respecto a que la carga de asignaturas y horas por semestre permite espacios para la innovación a los estudiantes y profesores mientras que el 9% está totalmente en desacuerdo. Ante la afirmación de que el exceso de carga de trabajo en asignaturas y horas de clase impide la innovación, no hay una tendencia clara en las respuestas ya que el 40% está de acuerdo y el 34% en desacuerdo.

En cuanto a la pregunta que habla sobre la vinculación de las asignaturas permite la realización de trabajos innovadores que faciliten el aprendizaje significativo, 62% de los encuestados considera que el realizar este tipo de trabajos facilitan el aprendizaje, mientras un 3% no se encuentra de acuerdo de que este tipo de trabajos cumpla este objetivo. El 23% no lo considera tan necesario pero cree que sí es una parte importante para el aprendizaje y un 6% no lo ve como un una vinculación necesaria.

El 35 % considera que las asignaturas se trabajan de manera aislada, lo cual es un obstáculo para la innovación educativa, mientras que un 37% de los encuestados no considera que se trabaje aisladamente.

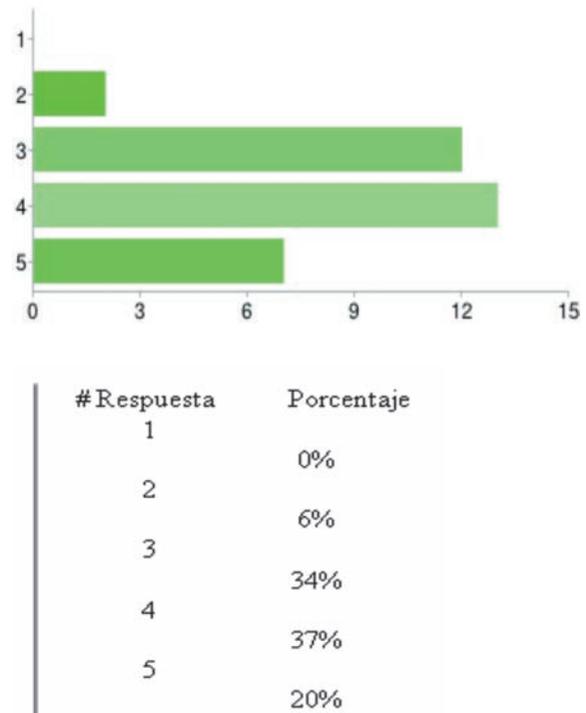
En el rubro relacionado con el currículo, la encuesta revela lo que en muchos autores de teoría curricular se plantea respecto a la frag-

mentación de los conocimientos, la distancia entre los planteamientos del currículo prescrito y los hechos que ocurren en el currículo operativo –y mucho más en el oculto–, la no participación de la comunidad educativa en los procesos de renovación curricular que se perciben además como poco frecuentes –lo que hace que los planes y programas estén normalmente rezagados respecto a las demandas sociales y al desarrollo del conocimiento– y la sobrecarga de materias y horas de trabajo que responden a la idea errónea que equipara cantidad con calidad en la educación, que no permiten tener espacios suficientes y pertinentes para la innovación en el ámbito escolar.

Para finalizar, las preguntas cerradas se planteó el interrogante importante acerca de si se considera que su escuela es innovadora, se arrojó un 0% de desacuerdo total y un 6% no ve a su escuela como innovadora. Mientras tanto, la gran mayoría (71%) ve a su escuela como innovadora (Figura 6).

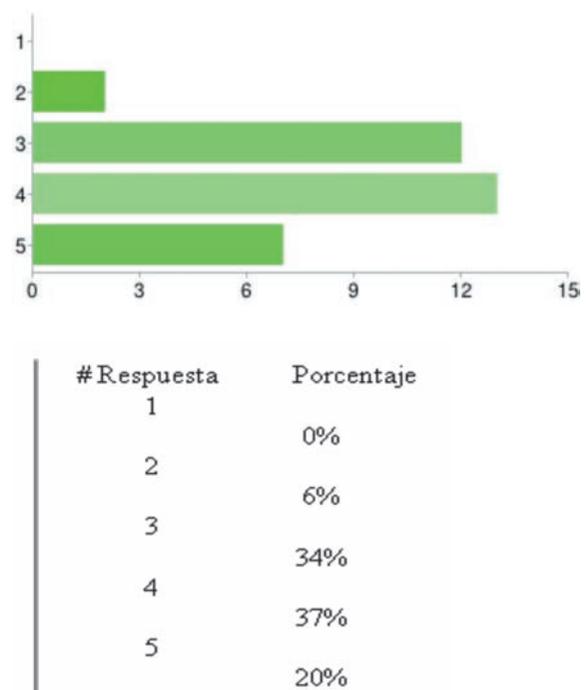
Llama la atención el alto porcentaje de personas que perciben a su escuela como innovadora, aunque hay prácticamente una tercera parte que no la considera así. Si se analiza esta respuesta que de alguna manera sintetiza la finalidad de la encuesta con los resultados obtenidos en las demás preguntas y con las respuestas que se dieron en las preguntas abiertas puede verse cierta inconsistencia puesto que hay un buen porcentaje de la comunidad que percibe aislamiento entre las asignaturas, trabajo individualista en sus profesores y dos terceras partes manifiestan que la carga de asignaturas y horas de trabajo no permiten espacio suficiente para la innovación. Tal parece que esta pregunta se tomó como una especie de evaluación acerca de la calidad de la escuela y se respondió positivamente porque los participantes se encuentran a gusto en su institución aunque no necesariamente esto sea porque en realidad se trate de una escuela innovadora.

Figura 1. *Porcentajes de compromiso docente con la innovación*



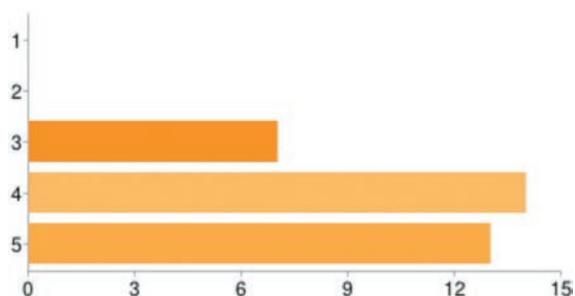
Fuente: Interpretación de los autores.

Figura 2. *Porcentajes de percepción sobre cultura innovadora en la escuela*



Fuente: Interpretación de los autores.

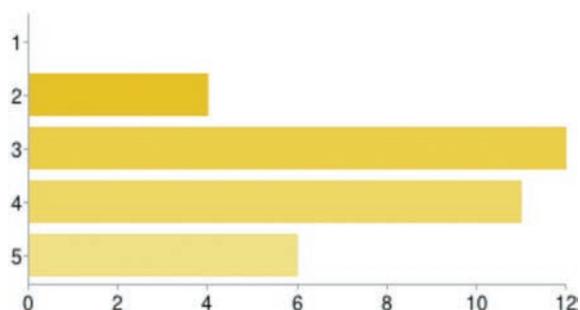
Figura 3. *Porcentaje de desarrollo de competencias para la innovación*



# Respuesta	Porcentaje
1	0%
2	0%
3	20%
4	40%
5	37%

Fuente: Interpretación de los autores.

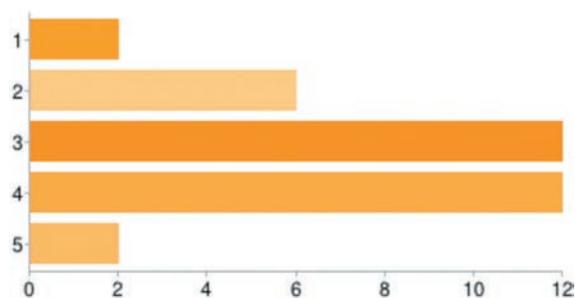
Figura 4. *Porcentaje de innovación en los métodos de enseñanza*



# Respuesta	Porcentaje
1	0%
2	11%
3	34%
4	31%
5	17%

Fuente: Interpretación de los autores.

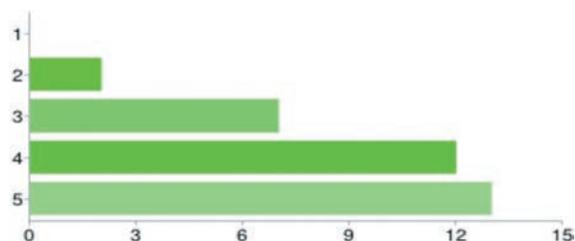
Figura 5. *Porcentajes de resistencia de los docentes ante la innovación*



# Respuesta	Porcentaje
1	6%
2	17%
3	34%
4	34%
5	6%

Fuente: Interpretación de los autores.

Figura 6. *Porcentajes de percepción sobre la escuela como innovadora*



# Respuesta	Porcentaje
1	0%
2	6%
3	20%
4	34%
5	37%

Fuente: Interpretación de los autores.

Sería importante indagar más a fondo en esta pregunta y saber qué elementos hacen



que los miembros de estas instituciones las perciban como innovadoras si los rubros que señala Carbonell no son necesariamente calificados desde lo que esta teoría de la innovación señala. Como ya se mencionó, otra parte de la encuesta incluyó preguntas abiertas, en las cuales se les pedía su opinión a los encuestados. Los resultados que se arrojaron fueron los siguientes:

En cuanto a los obstáculos que se presentan para la innovación en la escuela, la mayoría de los encuestados opinan que algunos de estos son la falta de comunicación, la existencia de profesores que se resisten a cambiar o innovar su forma de enseñar y la apatía de los mismos integrantes que conforman la escuela.

También se respondió la pregunta por los elementos que facilitan la innovación en la escuela. Los encuestados respondieron que la escuela sería más innovadora si los profesores fueran más accesibles y se permitiera que la clase se llevara por un camino diferente. Otros elementos importantes para facilitar la innovación son: crear confianza entre los involucrados, llegar a tener buena comunicación, el uso de la tecnología, elaborar investigaciones en lugares externos, así como capacitar a los docentes y directivos.

La relación al interior de la comunidad de la escuela para facilitar la innovación se tendría que dar por medio de la confianza, con un trabajo colaborativo y una relación donde se pueda entablar un diálogo para exponer aquello que se desea o se considera que es necesario realizar para el cambio.

Por último, en los comentarios libres se insistió en la importancia de generar buenas relaciones entre directivos, profesores y alumnos como factor central para la innovación. Como se puede apreciar en las respuestas abiertas –que perfilan de algún modo con mayor precisión lo que podría obtenerse en un estudio cualitativo- la innovación educativa se asocia

fuertemente con la buena comunicación y el ambiente positivo de trabajo. Es importante este hallazgo para los directivos y profesores de estas instituciones –y tal vez para los de otras escuelas- porque los datos empíricos obtenidos en esta encuesta coinciden con los planteamientos de las nuevas teorías organizacionales y de liderazgo que hablan de la relevancia de las organizaciones más horizontales y participativas y de los estilos de liderazgo democrático y estratégico para el logro de la misión de las instituciones por encima de los principios clásicos de la administración que se basan más en el orden, la planeación y programación estrictas y la evaluación cuantitativa de logros.

Conclusiones

La realización de este ejercicio de investigación exploratoria en cuatro escuelas privadas mexicanas, con todo y las limitaciones que tiene un ejercicio escolar universitario realizado con un solo instrumento, permitió poner a prueba en la realidad educativa concreta los factores facilitadores y los obstáculos para la innovación en la escuela, que plantea Carbonell en su libro y verificar, en esos casos específicos, la pertinencia de estos factores para el estudio de la innovación educativa en el contexto escolar.

En general los resultados parecen apuntar a que en estas cuatro instituciones hay un nivel aceptable de innovación educativa, quizá por tratarse de escuelas privadas con un tamaño que permite el trabajo de integración de toda la comunidad educativa en torno a procesos de mejora, aunque existen rubros que dejan dudas –como es el caso de las preguntas específicas sobre cultura innovadora y sobre qué tan innovadora es la escuela- sobre el significado de los términos para los encuestados, sobre todo al relacionarse con otros datos como la comunicación en la escuela, el trabajo docente individualista o rutinario, el currículo disperso y fragmentado con sobrecarga de horas de trabajo y la apertura de la comunidad y el ánimo

de los docentes para acoger propuestas de carácter innovador.

Un alto porcentaje caracteriza a su escuela como innovadora y habla de que existe unidad de los distintos miembros de la comunidad educativa para trabajar en proyectos de mejora de la calidad.

Sin embargo, los resultados no son contundentes puesto que en la mayoría de los casos la tendencia al acuerdo con la innovación está en torno al 50% y en muchas de las respuestas las tendencias se dividen entre las distintas opciones.

Como factores facilitadores de la innovación destacan sobre todo los relativos al ambiente y a las buenas relaciones entre directivos, profesores, estudiantes y padres de familia, rubros en los que los encuestados sugieren que hay que trabajar mucho más, así como la actitud positiva de directivos y profesores que tampoco se percibe como una realidad contundente. Otros factores destacables en los resultados de la encuesta son que los profesores promueven el desarrollo de competencias para la innovación en los estudiantes y que se realizan proyectos innovadores en la escuela.

Las principales debilidades u obstáculos que se señalan son el individualismo de los docentes, la falta de trabajo en equipo, el aislamiento de las materias en el currículo y el compromiso de los profesores frente a su preparación, así como la resistencia al cambio por parte de los docentes. La mayoría de los encuestados coincide en que existe inconsistencia entre lo que se dice en el plan de estudios y lo que se vive en las aulas, así como en la poca relación entre contenidos y prácticas. La apatía es otro factor muy señalado como obstáculo para la innovación en la escuela.

Los resultados de esta investigación pueden aportar elementos importantes de análisis para la toma de decisiones en las instituciones estudiadas con el fin de fortalecer sus procesos de

innovación educativa tratando de aprovechar los elementos que aparecen como facilitadores y para tratar de revertir los obstáculos que señala la comunidad educativa.

Finalmente, se concluye que los factores que señala Carbonell, pueden ser pertinentes para analizar el proceso de innovación en las instituciones educativas y promover un auténtico cambio en la manera de gestionar el proceso educativo para evitar las rutinas y buscar horizontes de continuo análisis y creatividad de toda la comunidad educativa. Para comprobarlo con mayor certeza y profundizar en el conocimiento de estos factores en la realidad escolar, se requiere de investigaciones posteriores sobre todo de carácter cualitativo para profundizar en las respuestas obtenidas y complejizar el tema o incluso encuestas con muestras estadísticamente válidas de poblaciones mayores que resulten representativas de las escuelas mexicanas.

Lo que resulta innegable es que la educación se encuentra en una etapa en la que el tema de innovación se ha convertido en un pilar fundamental para garantizar la pertinencia de la escuela en un mundo dinámico, cambiante y reactivo a realidades inamovibles como las que muchas veces ofrece el contexto escolar.

Referencias bibliográficas

- Arís, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 7 (18), 829-848.
- Bazdresch, J. (s.f). *La creatividad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar*. España: Morata.
- Díaz Barriga, F. G. Hernández y M. Rigo. (Eds.) (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales. Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. México: Ed. UNAM.
- Fullan, M. (1992). *El sentido del cambio educativo*. España: Octaedro.
- Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (1997). *Desarrollo del potencial humano*. 4 tomos. México: Trillas.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. México: Paidós.
- Manassero, M.A., Vásquez, A., Acevedo, J.A. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 21 (1-2), 89-105.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. México: Paidós.