

Las fragilidades de la innovación educativa

Fragilities of educational innovation

GONZALEZ, Olga¹
HENNIG, Cristina²

Resumen

Este artículo teórico tiene como propósito indagar sobre las condiciones necesarias para realizar procesos de innovación educativa. Se presentan posturas en las cuales se develan los elementos indispensables para desarrollar procesos de innovación, que generen cambios y mejoras en los sistemas educativos. Se destacan los retos que enfrentan los agentes para integrar la innovación en los procesos de la institución educativa.

Palabras clave: innovación, normativa, educomunicación, constructo teórico

Abstract

The purpose of this theoretical article is to investigate the necessary conditions to carry out educational innovation processes. Positions are presented in which the essential elements for developing innovation processes that generate changes and improvements in educational systems are revealed. The challenges faced by agents to integrate innovation in the processes of the educational institution are highlighted.

key words: innovation, regulations, educommunication, theoretical construction

1. Introducción: La crisis como factor detonante de la innovación educativa

Hablar de innovación en educación se ha convertido en parte del discurso cotidiano de académicos y autoridades educativas, razón por la cual, pareciera que ya no es innovador tocar los puntos neurálgicos de la innovación. Y es que la concepción de innovación es polivalente; la creación de un artefacto o la mejora de otro ya existente que implique un mayor rendimiento en la industria, el cambio de actitud o comportamiento, así como las acciones nuevas que conducen a la eficacia escolar denota innovación (Prats, 2016). También, la innovación es asociada a términos como: reestructuración, reforma, renovación.

Al respecto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD 2017) distingue entre Innovación y reforma; aunque ambos conceptos implican un cambio, la innovación se caracteriza por la implementación de nuevas ideas, conocimientos y prácticas mejoradas. A pesar de que las reformas son producto de un proceso estructurado y consiente, bajo el enfoque de resolución de problemas y aunque su propósito es el de producir cambios en una organización, es posible que produzca poco o ningún cambio. La reforma, no asegura procesos innovadores. Mientras que la innovación implica una acción planificada para producir un cambio de mejora en las instituciones educativas (Matas, Tójar, & Serrano, 2004), y para ello, se

¹ Centro de Tecnologías para la Academia. Universidad de la Sabana. olgagoso@unisabana.edu.co

² Corresponding autor. Centro de Tecnologías para la academia. Universidad de La Sabana. cristina.hennig2@unisabana.edu.co

debe “recurrir de forma creativa y novedosa a teorías, concepciones, prácticas y tecnologías de vanguardia” (Aguilar, Vélasquez, & Aguiar, 2019, p. 9).

A manera de ejemplo, la reforma en educación, en el siglo XIX, se enfocó a la resolución de una problemática social que intentaba adaptarse a las exigencias del sector industrial que se venía desarrollando en esta época. El propósito de dicha reforma se basó en la formación del ciudadano para el desarrollo de unas competencias que le permitieran incorporarse a oficios propios de la industrialización. Luego de la crisis mundial conocida como la “Gran depresión económica de los años 30”, la reforma centró los esfuerzos en darle mayor contenido social a la educación. Por ejemplo, en Argentina la reforma se vio reflejada en el establecimiento de los nuevos fines que la escuela debía cumplir y hacía énfasis al carácter nacionalista, patriótico y moral; mientras que, en Colombia y México, la reforma hacía énfasis en la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria pública y se garantizaba la libertad de enseñanza.

Es preocupante que *hay muchos problemas educativos que nunca tocan fondo y por eso persisten en el tiempo sin ser intervenidos*; mientras tanto, aumenta el descontento por el desarrollo de las reformas educativas contundentes, que pongan fin al problema de la baja calidad de la educación en algunos países. Al respecto, el Banco Mundial (2019) advierte sobre la crisis de aprendizaje en la educación a nivel mundial, y señala que una causa es la escolarización sin aprendizaje.

La insatisfacción es un indicador de que existe una crisis. La crisis se presenta cuando hay necesidades insatisfechas; para superar la crisis es necesario accionar procesos que permitan promover cambios significativos y el mejoramiento continuo. *Es decir, la innovación educativa no se logra si antes no se genera suficiente crisis sobre los problemas educativos. Sin crisis no hay innovación.* Las ideas creativas e innovadoras se originan de personas y organizaciones que no están satisfechas o que se preocupan por aspectos simples o complejos; por los cambios reactivos, continuos en busca de mejora constante y por los cambios proactivos que culminan en la innovación de procesos (De la Herrán & Paredes, 2012). De otro lado, el exceso de bienestar y armonía crean un estado de confort y no generan un ambiente propicio para las preguntas interesantes y por lo tanto para generar innovación. Las organizaciones que han entrado en esta zona de confort usualmente no corren riesgos y postergan los cambios o retardan aquellos que son impuestos.

Los cambios de mejora de una problemática específica de la escuela no son suficientes para generar innovación; es necesario reconsiderar y reorganizar algunos o todos los componentes del núcleo pedagógico. Es posible que para que los cambios perduren se requiera repensar en los patrones organizativos que forman la columna vertebral de las Instituciones educativas: maestro solitario, cada grupo con su maestro, enfoques tradicionales de enseñanza, horarios rígidos, la organización en el aula. Solo a partir de la visión de la escuela como parte de un ecosistema amplio, se podrá entender y fomentar el cambio y la innovación (OECD, 2017).

Pedró (2017) señala que hay siete componentes que aparecen de forma reiterativa como factores críticos para que la incorporación de tecnologías promueva un cambio pedagógico. Estas son: la promoción del aprendizaje activo, interactivo y cooperativo; la personalización del aprendizaje; el currículo con enfoque de competencias; la evaluación de forma consistente con los objetivos; aproximación sistémica a la gestión del cambio pedagógico, el desarrollo de un liderazgo pedagógico contundente y el apoyo a los docentes.

De acuerdo con lo anterior en objetivo de este artículo es indagar sobre las condiciones necesarias para realizar procesos de innovación educativa.

2. Metodología

El proceso de investigación siguió las siguientes fases: 1) *Formulación de objetivo y preguntas de reflexión*: el propósito es indagar sobre las condiciones necesarias para realizar procesos de innovación educativa. Los

cuestionamientos iniciales fueron: ¿cuál es la evidencia empírica que demuestra la fragilidad de la innovación?, ¿cómo se relaciona la educomunicación y los procesos de innovación en educación?, ¿cómo a partir de la normatividad se podría promover y garantizar la transformación educativa? y ¿cómo se puede garantizar el dominio de constructos teóricos del profesorado para promover la innovación en educación?. 2) *búsqueda de información*: se realizó una indagación de documentos académicos en bases de datos como Scopus, Web Of Science, Ebsco y Redalyc,. Las palabras de búsqueda fueron: innovación educativa, fragilidad de la innovación, normatividad e innovación, También se consultaron informes oficiales provenientes de entidades gubernamentales sobre gestión de la innovación educativa. 3) *Selección de documentos*: se verificó que los documentos abordaran experiencias y reflexiones en torno a las condiciones que favorecen y dificultan la innovación educativa y que se relacionaran con una o varias preguntas formuladas en la fase 1. El 70% de los documentos seleccionados corresponden a publicaciones de los últimos 6 años. 4) *Organización de las ideas y escritura del documento*.

A continuación, se presenta una mirada sobre las fragilidades de la innovación a partir de la evidencia de iniciativas innovadoras que no se sostienen en el tiempo, la educomunicación como mecanismo para enriquecer los espacios tradicionales de aprendizaje, la normatividad y sus limitaciones para promover propuestas disruptivas y, las dificultades en la apropiación de constructos teóricos para sostener propuestas innovadoras

3. Resultados

3.1. Evidencia empírica de la fragilidad de la innovación educativa

A pesar de que la educación es percibida como una de las Instituciones más conservadoras, caracterizada por la resistencia al cambio, algunos estudios muestran que, al interior de las escuelas, se percibe un ambiente abrumador debido a las reformas que se les impone sin consulta o reflexión sobre la pertinencia de acuerdo con el contexto de aplicación y muchas veces sin contar con las condiciones previas necesarias para que los cambios impuestos sean exitosos (OECD, 2017).

Los aspectos culturales, la imposición, el contexto, la organización de la escuela, el liderazgo de los directivos son solo algunas dimensiones desde las cuales se puede analizar la fragilidad de la innovación en educación. Es común encontrar cómo la incorporación de las TIC en la escuela se ha utilizado como instrumento político para el discurso de la innovación en donde la imposición de estas iniciativas son recibidas como un recargo de trabajo e incredulidad sobre la oportunidad de generar y enriquecer escenarios educativos que pudiesen impactar de manera favorable la enseñanza y el aprendizaje ya que, se implementan sin un análisis sobre si las condiciones del contexto que permitieran implementar dichas propuestas y por lo tanto de estrategias para mantener el cambio deseado (Gewerc & Montero, 2011).

En la última década han surgido investigaciones que resaltan las transformaciones que se pueden realizar, desde la integración de tecnología en el currículo que buscan mejorar los procesos para la apropiación del conocimiento en diferentes áreas (Lo, Hew, & Chen, 2017). Un ejemplo de ello es el uso de la estrategia de aula invertida, a través de videos y otros materiales multimedia que son trabajados por los estudiantes antes de las clases para apropiarse conceptos de matemática. También se observa un aumento exponencial de los estudios relacionados con el análisis de problemáticas de enseñanza y aprendizaje como se puede apreciar en la base de datos Scopus, con la ecuación de búsqueda "education AND Innovation" en donde, de 92 registros de 1930 a 1970, asciendió a 6092 en 2001 y alcanzó los 36252 documentos en 2018. A pesar de la introducción de algunos cambios al sistema educativo, sigue latente el riesgo de que muchas de las propuestas que se encuentran en esos estudios sean soluciones momentáneas y no han logrado insertarse en la cultura educativa institucional para que perduren en el tiempo. Además. Algunas directrices de las instituciones no han encontrado sinergia con las

políticas gubernamentales para lograr que la escuela cambie la práctica pedagógica al mismo ritmo que se transforma su entorno.

Al respecto, el informe de OECD del año 2017 señala que cada vez se han invertido más recursos en educación (en los países que pertenecen a esta organización), en especial para la dotación de equipos de cómputo en las escuelas; Además indica que a pesar de las expectativas relacionadas con los resultados académicos de los estudiantes, no se evidencia una mejora significativa en las pruebas internacionales PISA y agrega que la incorporación de la TIC por sí solas no generan cambios y que aún no se ha logrado consolidar una propuesta que impulse procesos innovadores con el uso de las tecnologías digitales. Gewerc & Montero (2011) afirman que con frecuencia, “los maestros perciben que la administración de la educación es insensible a sus demandas” (p. 66); observan que en algunos casos, la dotación de equipos no contempla el mantenimiento y el soporte técnico pertinente para mantenerlos y en otros, las condiciones de infraestructura física, dotación, mobiliario, acceso a servicios de energía y conectividad, como es el caso de algunas escuelas del Caribe Colombiano (Cardenás & Pacheco, 2016), no permiten un ambiente favorable para el aprendizaje y tampoco para la innovación.

De otro lado, las universidades juegan un rol preponderante en la innovación y en la transferencia de tecnología, mediante actividades que involucran la resolución de problemas o actividades basadas en personas (Moon, Mariadoss, & Johnson, 2017). El estudio reporta que la gestión estratégica es el principal recurso para alcanzar procesos de innovación y mejorar sus resultados a largo plazo, cuando se incluyen actividades basadas en personas. Al respecto, Serrano, Pontes y Perez,(2018) afirman que la formación de los futuros docentes se ha enfocado a la preparación de maestros calificados, que promuevan el desarrollo de las competencias del siglo XXI, en donde se hace énfasis en la formación pedagógica y psicológica, sin embargo, no hay un consenso en la educación superior sobre el nuevo modelo de enseñanza en la formación inicial de maestros o no se ha desarrollado adecuadamente.

Otros estudios (Keinänen, Ursin, & Nissinen, 2018) realizados en educación superior, han estado enfocados en el desarrollo de herramientas de autoevaluación para valorar las competencias en innovación de los estudiantes. La evaluación involucra cinco factores: 1. Resolución creativa de problemas, 2. Pensamiento sistémico, 3. Orientación a las metas, 4. Trabajo en equipo, 5. Habilidades de trabajo en redes. Los factores involucran capacidades personales y sociales, dado que la innovación se entiende como un proceso que involucra habilidades individuales y de trabajo en equipo.

Finalmente, cabe recalcar que no hay innovación por el solo hecho de incorporar herramientas nuevas; se debe propiciar un cambio profundo en la estructura del sistema educativo. Para ello es importante reconocer que las condiciones económicas, políticas, sociales y de interacción están en continuo cambio. Además, es imprescindible considerar la diferencia como un factor determinante para la introducción de nuevas ideas, los cuales debes hacerse de forma situada, dentro de las instituciones, de las aulas de clase. Los entornos innovadores externos serán un buen referente, pero no para ser impuestos por el solo hecho de haber sido exitosas en otro contexto. En este sentido, agregar una estrategia y perspectiva sistemática a la recolección de datos permite que los análisis realizados puedan enlazar las capacidades de innovación y prácticas, a la motivación y a las actividades de innovación, los tipos de innovación que se producen fuera del enfoque estratégico a innovar, y las diferencias en los resultados de innovación por manejo de estrategias para soportar la innovación (Arundel, Bloch, & Ferguson, 2019).

3.2. La fragilidad de la innovación educativa y la educomunicación

Una aproximación al concepto de educomunicación es el encuentro entre la educación y la comunicación. Etimológicamente el termino educación proviene del latín “educare”, que quiere decir criar, alimentar, nutrir y

“educere” que significa llevar a, sacar afuera; mientras que, el termino comunicación, proviene del latín “commucare”, que significa compartir algo, poner en común.

A pesar de que “educare” y “educere”, poseen significados contrapuestos, en la práctica, quiere decir que, al mismo tiempo que se le enseña o trasmite un conocimiento a una persona, también se saca de ésta los preconceptos que tiene para ponerlos en armonía con los nuevos aprendizajes. En este proceso, la comunicación tiene un rol fundamental para el desarrollo del ser humano desde tres dimensiones: dimensión afectiva para lograr la estabilidad emocional de las personas; dimensión reguladora, para regular la conducta de los demás y facilitar su adaptación al medio social y dimensión informativa, para transmitir conocimientos. Esta última atribuida tradicionalmente al ámbito educativo.

El estudio teórico-practico de la educación y la comunicación se conoce como educomunicación, término acuñado a Mario Kaplún, quien plantea que la comunicación educativa persigue un resultado formativo; los mensajes buscan que los destinatarios tomen conciencia de su realidad, reflexión o generen discusión y agrega que, los medios de comunicación son instrumentos para una educación popular y propulsores de un proceso educativo transformador (Kaplún, 1998).

Esa relación entre educación y comunicación en la era digital ha suscitado gran interés investigativo para quienes conciben la educación como un proceso permanente de comunicación dialógica y participativa para la producción de conocimientos. El desarrollo de la Web 2.0 trajo desafíos y nuevas posibilidades a la educomunicación en donde, además de la dimensión tecnológica y /o mediática se gestó una comunidad de práctica, es decir una metodología social para el aprendizaje, en donde el ciberespacio se concibe como una parte fundamental de ese aprendizaje social (Barbas, 2012) y por tanto, para el cambio y la mejora: para la innovación.

Es así como, la educomunicación presta atención a esas nuevas formas de aprender y a nuevas teorías del aprendizaje; el uso masivo de los medios digitales permitió nuevas formas de escritura y lectura, por ejemplo, las narrativas digitales hipermediáticas y transmediáticas y también, nuevas formas de interacción sin restricciones espaciotemporales. Además, la educomunicación estudia las nuevas formas de relación y los roles de los participantes que permiten “imaginar otros modelos posibles de comunicación-educación y, en definitiva, para aplicar prácticas de acción educomunicativas con las cuales construir, entre todos, un mundo más justo y democrático” (Barbas, 2012, p. 173)

La tecnología permite trascender el espacio físico, ciertas opciones de enseñanza -aprendizaje no estarían disponibles sin el desarrollo de las tecnologías de la Información comunicación como por ejemplo, la simulación o juegos que normalmente no podrían usarse; permite la comunicación y la colaboración a distancia, y permite el acceso a una infinidad de materiales educativos y ambientes de aprendizaje enriquecidos (OECD, 2017).

A pesar de las potencialidades de la comunicación en la era digital para generar innovación en educación, se siguen reproduciendo los modelos comunicativos de carácter transmisivo de algunas prácticas escolares que utilizan las tecnologías de forma acrítica e instrumental y se ha dejado al margen la relacionalidad comunicativo-pedagógico del acto educativo (Daza, 2010; Barbas 2012); “elementos tales como el miedo a perder el control de los estudiantes y las actividades que involucran demasiada memorización limitan el potencial de estas nuevas herramientas para cambiar la rutina diaria del aula” (Gewerc,& Montero p. 71).

La innovación en el campo de educomunicación será frágil mientras no se logre la transformación efectiva de los entornos de aprendizaje desde la creatividad, aprendizaje colaborativo, comunicación bidireccional e independencia de esos entornos (Trujillo, 2011)

3.3. La fragilidad de la innovación educativa y la normativa

La normatividad educativa incluye las directrices que dan base a las tareas y fines de la educación. Estas son producto de consensos establecidos de manera social, que toman fuerza sujetando al individuo a la obligatoriedad. Además de la normatividad jurídica, en donde se plasman disposiciones legales designadas formalmente por el estado y su incumplimiento conlleva a sanciones formales, también se tiene una normatividad no jurídica, es decir, aquella que no es amparada por la ley, pero que presenta sanciones informales por parte de una comunidad o sociedad, que puede ser de varios tipos dependiendo de las costumbres del entorno de aplicación: entorno moral, que conduce los valores éticos; entorno religioso, que se rige por las creencias de un grupo religioso; entorno técnico, que fija criterios de tipo tecnológico para la interacción social; y entorno social, que regula los espacios sociales de una institución.

Los sistemas educativos latinoamericanos han sido influenciados por organismos multilaterales de crédito, Banco Mundial, Fondo monetario internacional y Banco Interamericano de desarrollo, visiblemente notorio en la década de los 90 bajo la implementación del modelo de calidad total y de la planeación y gestión estratégica, en donde detrás de las metas fiscales, se esconden unas imposiciones eficientistas y mercantilistas a la actuación de sectores educativos y que los obliga a responder por estándares internacionales calidad y a evaluar los resultados a través de instrumentos estandarizados.

Un ejemplo de este sistema de evaluación al interior de los países es el diseño de pruebas bajo estándares internacionales de calidad, que se aplican de manera masiva y que usualmente son de selección múltiple y tecnificadas, que son usadas para cumplir con los objetivos de calidad de la educación (Coll, 2011). De igual manera, pruebas internacionales como la prueba PISA, que se aplica a jóvenes seleccionados de manera aleatoria en países miembros de la OCDE y en otros que se han sumado en los últimos años, tiene fuertes críticas sobre la fiabilidad de los resultados para medir la calidad de la educación debido al sesgo cultural de los países, la detección de algunos errores en la elaboración de los cuestionarios, los resultados contradictorios y la dificultad para el seguimiento longitudinal y las explicaciones superficiales ante resultados inesperados (Corral, Carleos, & Álvarez, 2019).

Limitar la calidad de la educación a unos resultados medibles de evaluaciones en áreas como la lenguaje, matemáticas y ciencias, desconoce aspectos fundamentales de la educación y subvalora las habilidades y competencias sociales que se desarrollan en otras materias tales como “la creatividad, la curiosidad, el pensamiento crítico, la solidaridad, la cooperación, la auto-disciplina, la auto-confianza, la responsabilidad compartida, el diálogo, la compasión, la empatía, el coraje, la autoconciencia, la resiliencia, el liderazgo, la humildad, la paz y la armonía con la naturaleza (CLADE, 2015. p. 47). Además, este sistema de evaluación fomenta el reduccionismo del trabajo del profesor al entrenamiento de sus estudiantes para ese tipo de pruebas e implícitamente se fomenta la competitividad y el individualismo para el logro de mejores puntajes (Vasquez, 2015).

Es de anotar que, algunas investigaciones sobre la normatividad de la educación resaltan la importancia de una adecuada comunicación entre las directivas de las instituciones y las políticas gubernamentales para lograr procesos de innovación (Lašáková, Bajžíková, & Dedze, 2017). Por ejemplo, destacan los estudios que las exigencias para acreditación de las instituciones de educación superior impiden que se desarrollen procesos de innovación educativa por el tiempo que debe invertir las personas de todos los sectores de la institución para cumplir con las exigencias establecidas.

Si bien es cierto que las normas definen el horizonte de la educación bajo unos objetivos comunes, la estandarización de los procesos y evaluaciones que desconocen la brecha social en los países latinoamericanos ponen en peligro la puesta en práctica de iniciativas disruptivas en los centros educativos.

3.4. La fragilidad de la innovación educativa y los constructos teóricos

Un constructo es un conjunto de ideas o conceptos simples que al relacionarse entre sí alcanzan un mayor nivel de complejidad, convirtiéndose en teorías que permiten abordar problemas de forma racional. La teoría de la educación surge de la reflexión y la sistematización de experiencias en diversos ámbitos como: la pedagogía, la política educativa, la organización, el liderazgo entre otros, y está en constante evolución.

Es así como anualmente alrededor del mundo se organizan eventos académicos que convocan a docentes e investigadores para reflexionar acerca de las preocupaciones individuales o colectivas sobre cómo diseñar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se adapten a la realidad actual; poco a poco se vislumbra la educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje a partir de estrategias como el aprendizaje basado en problemas en diferentes ámbitos, el trabajo colaborativo, el uso de portafolios: la presencialidad y la no presencialidad del docente se complementan convirtiendo al estudiante en el eje de todo el proceso educativo y fomentan el trabajo autónomo. Reflexiones sobre los modos de comunicación y acceso al conocimiento permiten develar el tránsito de una tradición informativa eminentemente textual a otra con un gran componente audiovisual (Martínez, 2018).

Todas las experiencias que recogen los diferentes congresos sobre innovación educativa permiten visualizar el proceso de metacognición del docente-investigador y los cambios de paradigmas pedagógicos, sustentados en evidencias empíricas y la reconstrucción de constructos teóricos. Este trabajo, muchas veces silencioso e individual, requiere que el docente desarrolle las competencias investigativas para convertirse en productor de conocimiento, que promueva el aprendizaje continuo enfocado en la solución de problemáticas sociales y situaciones propias de la profesión docente para enriquecer las experiencias de aprendizaje de estudiantes.

Al respecto, Vezub & Garavito (2017) señalan que la formación inicial del profesorado sienta las bases de la identidad profesional del docente. Esta identidad se forma a partir de un proceso de construcción de sentido respecto de la labor docente y esta estrechamente ligada a las motivaciones, expectativas y concepción de la escuela y, continúa moldeándose con la experiencia que adquiere en su trayectoria profesional. Los estudios de investigación permiten distinguir tres tipos de identidades docentes: con rasgos progresistas, que aceptan el cambio de acuerdo con los escenarios actuales; identidades defensivas, en repliegue y rígidas, que evocan modelos anteriores para ejercer la docencia a pesar de reconocer en ello poca eficacia y del anacronismo entre sus prácticas, sus expectativas y las de los estudiantes, se niegan al cambio. Por último, las identidades estables, representadas por docentes que aceptan algunos cambios y replantan algunas estrategias para mejorar el interés de sus estudiantes (Vezub & Garavito, 2017).

Las ideas disruptivas en educación tienen su nicho en aquellos profesionales que han desarrollado una identidad profesional con rasgos progresista. Mientras que, la fragilidad de la innovación se presenta con la oposición que puedan ejercer identidades defensivas, en repliegue y rígidas.

Una estrategia para avanzar en la búsqueda de la innovación educativa es fomentar la sistematización de las experiencias exitosas y la reflexión al interior de las instituciones educativas sobre lo de qué hay que eliminar de la práctica educativa, qué hay que conservar y qué hay que incorporar de nuevo. También es necesario el fomento a la capacitación continua de los docentes, como elemento clave y estrategia de cambio.

4. Conclusiones

En los documentos indagados se destaca que la innovación educativa es percibida por los docentes como una actividad impuesta, dado que no se tiene en cuenta el contexto y la finalidad de realizar dichos ajustes e ideas

novedosas. Las evidencias de las fragilidades de la innovación educativa implican los aspectos que se exponen a continuación:

El proceso de innovación educativa debe ser planeado, sistemático y riguroso para que pueda cumplir con el propósito de generar cambios en la estructura escolar,

Debe permitir mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y que redunde en óptimas condiciones para la integración en las prácticas pedagógicas, la comunicación educativa, los procesos evaluativos, el seguimiento, y en general todas aquellas acciones que permitan al sistema educativo operar con eficiencia y por el bienestar de las agentes que en él están implicados.

El reconocimiento en torno a la capacitación continua de los docentes, como factor clave y estrategia de cambio obliga a revisar los compromisos políticos en el desarrollo profesional docente y las directrices institucionales para favorecer las ideas disruptivas amparadas en la reflexión de la experiencia y los constructores teóricos alrededor de la pedagogía.

De acuerdo con lo anterior, las instituciones educativas que pretendan desarrollar procesos de innovación educativa deben capacitar a sus docentes para que estén comprometidos con el cambio y lideren procesos novedosos y permanentes que contribuyan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, los procesos formativos, la convivencia escolar, el compromiso de todos los agentes involucrados en la institución, así como la infraestructura física y tecnológica. Por tanto, para que se evidencie una verdadera mejora es necesario que se consideren todos los elementos implicados en las dinámicas institucionales, pues contar con unos no garantiza que las acciones sean duraderas.

Referencias bibliográficas

Aguilar, B., Vélasquez, R., & Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la educación superior. *Revista Espacios*, Vol. 40 (Nº 2) P. 8.

Arundel, A., Bloch, C., & Ferguson, B. (2019). Advancing innovation in the public sector: Aligning innovation measurement with policy goals. *Research Policy*, 48(3), 789–798.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.12.001>.

Banco mundial (2019). La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender. Retrieve from <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>. 19 de agosto 2020.

Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*. (págs. 157-175). ISSN 1698-7799.

Cardenas, A., & Pacheco, A. (2016). Construyendo lineamientos de política pública para buenas prácticas en el uso educativo de las TIC, para el caribe colombiano. En F. Bedoya, L. Hernández, P. Rivera, & M. Silva, *La innovación educativa en Colombia. Buenas practicas para la innovacion y las TIC en educacion*. Ministerio de educacion nacional (págs. 47-69). Colombia: MINEDUCACION.

CLADE. (2015). Educación para Todos y Todas en America Latina y el Caribe. Retrieved from <https://redclade.org/wp-content/uploads/Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Todas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>

- Coll, T. (2011). Certificación, estandarización y norma: el trinomio del fraude en el país de la educación subrogada. En E. E. Gordillo, & F. Calderón, *El secuestro de la educación. El sexenio educativo* (pág. 125.). México: La Jornada ediciones.
- Corral, N., Carleos, C., & Álvarez, S. (1 de 12 de 2019). *Lo que Pisa no cuenta*. Obtenido de <https://theconversation.com/lo-que-pisa-no-cuenta-127973>
- Daza, G. (2010, 7). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. IC. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 333-345.
- De la Herrán, A., & Paredes, J. (2012). *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*. Piramide.
- Gewerc, A., & Montero, A. (2011). Do innovation projects with ICT enhance learning? Experiences from case studies in Galician schools. *Journal for Educational Research Online. Volume 3 (2011), No. 1, 56–74, 56–74.*
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation, 58(October 2017), 30–36.* <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.007>.
- Lašáková, A., Bajžíková, L., & Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development, 55(June), 69–79.* <https://doi.org/10.1016>.
- Lo, C. K., Hew, K. F., & Chen, G. (2017). Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms: A synthesis of research in mathematics education. *Educational Research Review, 22, 50–73.* <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.002>.
- Martinez, M. (2018). Un camino innovador construido por los docentes de las universidades: una visión analítica. En S. Carrasco, & I. de Corral, *Docencia universitaria e Innovación. evolución y retos a través de Iso CIDUI* (págs. 53-71). Girona, España: Octaedro.
- Matas, A., Tójar, J. C., & Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,*
- Moon, H., Mariadoss, B. J., & Johnson, J. (2017). Collaboration with higher education institutions for successful firm innovation. *Journal of Business Research, (September), 1–8.* <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.09.033>.
- OECD. (2017). *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris,*. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/9789264282766-en>.
- Pedro, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Fundación Santillana.
- Prats, M. A. (2016). EL reto de la innovación en el sistema educativo: políticas de innovación para el uso educativo de las TIC. En J. Mominó, & C. Sigalés, *El impacto de las TIC en la educación* (pág. 240). Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.
- Serrano, R., Pontes, A., & Perez, E. (2018). Creencias docentes y desarrollo de la identidad profesional en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista Espacios, Vol. 39 (Number 46). Page 7.*

- Trujillo, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 61-76. UOC. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-trujillo/v8n2-trujillo>>.
- Vasquéz, M. G. (Volume 60, May 2015, Pages 93-124 de 2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, Volume 60, Pages 93-124. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665857415000046#fn0215>
- Vezub, L. F., & Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140, Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>).