

INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO

Arturo Barraza Macías
Asesor del área de Postgrado y Coordinador del Programa de Investigación
Universidad Pedagógica De Durango
México
tbarraza@terra.com.mx

RESUMEN

El presente trabajo reporta el estudio de caso realizado con una maestra de educación superior que ha realizado desde hace seis años una experiencia innovadora que se traduce en cambios en su forma de enseñar y evaluar. Las categorías construidas permiten afirmar que la experiencia innovadora de la maestra es de tipo didáctico, vinculada a la resolución de problemas y es vivida como una experiencia personal.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, didáctica, innovación, resolución de problemas.

ABSTRACT

This study reports the case study performed with a higher education teacher who has been carrying out an innovative experience for six years. This experience results in changes in her way of teaching and evaluating. The categories created allow to state that the innovative experience of this teacher is didactic, related to problem resolution and lived as a personal experience.

KEYWORDS:

Assessment, methodology, innovation, problem solving.

Presentación

El concepto de Innovación Educativa surge a fines de la década de los sesentas, pero no sería sino hasta la década de los setentas en que la innovación educativa adquiere carta de naturalización en el discurso educativo contemporáneo, y esto se debe, principalmente, a una serie de trabajos publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): entre estos trabajos cabe destacar *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación* (Huberman, 1973), *El tiempo de la innovación en materia de*

educación (UNESCO; 1975) e *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo* (Havelock y Huberman, 1980).

A partir de estos trabajos, la innovación educativa se constituye en un término que, de manera recurrente, aparece en el discurso educativo actual, sea en el campo de la política educativa (v. gr. Pedro y Puig, 1999) o en el de la práctica profesional (v. gr. Libedisnski 2001 y Moreno y Ferreya, 2004), sin olvidar su presencia en el campo de la formación de docentes (v. gr. Calderón, 1999 y Monné y Pujals, 2005) y más recientemente en el de la gestión institucional (v. gr. Gómez, 2002; Fierro, 2005; y Barraza, 2006).

Más allá de estas líneas discursivas, también se puede reconocer a la innovación educativa como objeto de investigación, sea en trabajos de corte cualitativo (v. gr. Ferrada, Villena, y Schilling; 2003; Canales, 2005; y García, 2005) o de corte cuantitativo (v.gr. Matas, Tójar y Serrano, 2004; Barraza, Gutiérrez y Cenicerros, 2004; y Miranda, 2005). En las investigaciones de corte cualitativo suelen dominar los estudios etnográficos y de caso, sin embargo, la atención suele centrarse en instituciones o proyectos de innovación, con mayor o menor grado de institucionalización, y en el uso de nuevas tecnologías, (v. gr. Domingo, 2005).

Este énfasis en la institucionalización y en el uso de las nuevas tecnologías ocasionó que mi interés investigativo se orientará al estudio de aquella innovación:

- no vinculada a las nuevas tecnologías,
- realizada por maestros de educación superior en su práctica docente.
- no integrada a proyectos intrainstitucionales o interinstitucionales.

Esta orientación la complementé con dos decisiones metodológicas: ubicar la indagación empírica en el nivel de educación superior, que es uno de los niveles menos estudiados con referencia a la innovación educativa y elegir como metodología de trabajo el estudio de caso.

Estrategia de recolección de la información

Para realizar la indagación empírica que me permitiera abordar el interés investigativo que da origen al presente trabajo me decidí a realizar una investigación cualitativa a través de la estrategia metodológica denominada "*estudio de caso*".

El estudio de caso suele ser definido como el examen de un ejemplo en acción. En este tipo de estrategia lo fundamental es el estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de la información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, lo cual permite, al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado. Existe en el estudio de casos una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo. (Walker 1983, en Vázquez y Ángulo, 2003).

Según la tipología planteada por Stake (1998) se realizó un estudio de caso instrumental, ya que la selección del caso pasó a segundo término y la atención estaba centrada primordialmente en el tema de investigación; de acuerdo con la tipología de Yin (2002) es un diseño de caso único y de carácter holístico, ya que se estudió a un solo sujeto y la unidad de análisis fue su experiencia innovadora.

En la indagación empírica se utilizó como técnica de recolección de la información a la entrevista, que según la tipología de Taylor y Bogdan (1988) puede considerarse como una entrevista focalizada y según la tipología de Goetz y LeCompte (1988) puede considerarse como una entrevista semiestructurada no presecuencializada.

La entrevista constó de 10 preguntas generales y se aplicó en dos sesiones a una maestra de educación superior. Como complemento a la información proporcionada por la entrevista se utilizó, como insumo de la presente indagación, una ponencia escrita que elaboró la maestra para socializar su experiencia en dos eventos académicos.

El análisis de la información se realizó siguiendo el procedimiento denominado inducción analítica (Goetz y LeCompte, 1988). Este procedimiento implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas.

Para asegurar el rigor metodológico (Ruiz, 1999), en lo general, o la credibilidad y la confirmabilidad de los resultados, en lo particular, se utilizaron los procedimientos de confirmación con el participante y el de triangulación teórica.

El caso

El caso seleccionado para realizar la indagación empírica es una maestra que tiene actualmente 42 años y trabaja en educación superior desde 1994, identificada a partir de este momento como "Andrea". Actualmente ella trabaja en cuatro instituciones, una pública y tres particulares, en los niveles de licenciatura y postgrado.

Ella afirma que su necesidad de innovar y las experiencias que se derivaron de la misma surgen después de egresar de sus estudios de maestría, en el año 2000, pero no sería sino hasta septiembre de 2002 en que logra desarrollar

Σ una estrategia diferente de trabajo (...), esta forma de trabajar la sustenté en las aportaciones de grandes teóricos como Ausubel, Flavell y Novack.

Al iniciar con este tipo de innovaciones en su práctica docente, la maestra "Andrea", realizó una sistematización de la experiencia, la cual fue socializada mediante una publicación y la presentó como ponencia en varios eventos académicos.

∑ *La experiencia que hice en el “X” la publiqué y he tenido la oportunidad de presentarla en eventos.*

Más allá de este tipo de socialización, la maestra “Andrea” también hace participe a sus compañeros de sus experiencias.

∑ *Con los compañeros también lo he socializado, algunos toman cosas de las que uso y lo aplican en su práctica.*

El proceso de innovación

En un primer momento, al hablar sobre sus experiencias de innovación, la maestra “Andrea” afirma

∑ *Sigo un proceso, voy registrando lo que funcionó y no funcionó.*

Por otra parte, en su conceptualización de la innovación, afirma que es la necesidad la que genera la innovación e inserta en la discusión la idea de la innovación como un proceso.

∑ *La innovación es un proceso organizado y creativo que parte de una necesidad que el profesor visualiza en su práctica y que trata de trascenderla para llegar a un cambio que impacte y que se debe evaluar para ver si se logró.*

En congruencia con esta postura se encuentra la afirmación de Moreno (1995) en el sentido de que la innovación educativa no puede ser considerada un acto que se produce de manera directa ya que la innovación educativa es un proceso, y como tal, atraviesa necesariamente por una serie de fases.

Ante la pregunta expresa de cuál es ese proceso, la maestra “Andrea” ofrece las siguientes fases o momentos

∑ *Primero fue detectar la necesidad del grupo (...)*

∑ *Segundo, respetando el contenido y pensando en qué medios podían facilitarles el aprendizaje, inicié una búsqueda y me di cuenta que era con las estrategias y recursos.*

∑ *Las empecé a aplicar, al principio había dificultades, por que no sabían como hacerlo, les llevé escritos, hice ejemplos.*

∑ *Después me di cuenta que podía utilizar medios, haciendo videos, programas de radio, revistas y todo eso, preguntando como se podía hacer.*

∑ *Iba aplicando e iba indagando aquello que no gustaba para modificarlo o dejarlo de lado.*

En este proceso, descrito de manera sucinta, se puede observar la insistencia en dos elementos: *la necesidad como generadora de innovación y el contenido curricular como punto de partida,*

a) La necesidad como generadora de la innovación

La maestra “Andrea” se considera innovadora por que realiza cambios en la forma de abordar los contenidos curriculares de sus materias, pero estos cambios, para ella, siempre parten de una necesidad, en ese sentido es que conceptualiza a la necesidad como

Σ *Lo que está obstaculizando que se tenga un acercamiento con lo que se está enseñando,*

Σ *Dificultad que presentan (los alumnos) para entender tal o cual tema.*

Esta necesidad puede ser ubicada en los alumnos o en ella misma

Σ *La innovación parte de mi necesidad, de las necesidades de mis alumnos, de facilitarles el conocimiento*

Con esta visión la maestra “Andrea” se ubica en el *modelo de resolución de problemas* (Huberman, 1973 y Havelock y Huberman, 1980) que tiene como centro al usuario de la innovación y que parte del supuesto de que el usuario tiene una necesidad definida y de que la innovación va a satisfacerla. Este modelo, el más utilizado según refieren Blanco y Messina (2000), puede ser ubicado en una visión crítico-progresista de la innovación educativa (Barraza, 2005), y esto obedece a que esta visión se encuentra comprometida con un supuesto básico: reconocer en los actores del colectivo escolar a los agentes del cambio.

b) Los contenidos curriculares como punto de partida

Ante estas necesidades la maestra “Andrea” se enfrenta a la posibilidad de hacer cambios en su práctica profesional, cambios que forzosamente tienen un prerrequisito: respetar el contenido curricular.

Σ *Trato de respetar los contenidos del programa, pero llegando a ellos de manera más creativa.*

Σ *Parto de los contenidos curriculares para de ahí ver los recursos didácticos, los medios, las estrategias, la evaluación, etc.*

La experiencia innovadora

Los cambios que realizó la Maestra “Andrea”, en su práctica profesional, se focalizan, en primera instancia, en su forma de abordar el contenido y en segundo lugar, en la evaluación que realiza.

Con relación a los cambios en la forma de abordar el contenido, la Maestra “Andrea” refiere el uso de técnicas, estrategias y medios para la enseñanza. En el caso de las técnicas y los medios para la enseñanza considera que involucran la dimensión grupal de su trabajo y los usa para *“dinamizar el trabajo en el aula”*. Como técnicas refiere haber utilizado las siguientes:

- ∑ Collage.
- ∑ Lluvia de ideas.
- ∑ Conferencia,
- ∑ Foro.
- ∑ Café literario

Mientras que los medios, como los murales, las revistas, folletos y elaboración de videos y programas de radio, los utiliza para la *“planeación, selección y organización de lo que se está aprendiendo, pues los alumnos para desarrollarlos como producto de trabajo, requerían de un auto análisis profundo, y sobre todo de una gran creatividad”*.

Las estrategias las utiliza para movilizar los procesos mentales de los alumnos, por lo tanto tienen una implicación eminentemente individual. Estas estrategias son clasificadas en su ponencia escrita como preinstruccionales y coinstruccionales, siguiendo la clasificación establecida por Hernández Rojas y Díaz Barriga (1999).

Entre las estrategias preinstruccionales ubica a las siguientes:

a) Los organizadores previos, *“esta estrategia me permitió una mejor organización cuando iniciaba algún tema, (...) como docente me permitió establecer algunos puentes cognitivos entre la información nueva con los referentes previos de los alumnos”*.

b) El cuadro CQA, *“esta actividad es muy sencilla, pues en un cuadro se pide a los alumnos que escriban lo que saben del tema que se va analizar (C), en otro cuadro lo que quisieran conocer (Q), en el caso del último cuadro se espera al final para ver lo que asimilaron los alumnos, y lo exponen por escrito (A), de esas manera puedo detectar el nivel de asimilación que obtuvieron”*.

Entre las estrategias coinstruccionales ubica a las siguientes:

a) Estrategias de análisis y discusión como lluvia de ideas, debates y analogías, *“estas estrategias motivaron al grupo, ya que establecían diferencias entre los teóricos, asumían análisis más críticos, y sobre todo hacían críticas sobre las mismas desde una postura de reflexión”*.

b) Mapas conceptuales y redes semánticas, estas estrategias se utilizaban para detectar los conceptos centrales de un autor, sin embargo, es necesario reconocer que *“fueron de las estrategias que mayor dificultad presentaron, ya que se les problematizaba dar una jerarquización adecuada; para los*

estudiantes todo era importante, sin embargo poco a poco fueron identificando adecuadamente y fue sorprendente ver con que facilidad los realizaban”.

c) Señalizaciones, en esta estrategia “*los alumnos detectaban aquellos conceptos esenciales de los temas, al identificarlos por los subtítulos, las negritas, cursivas o mensajes que enviaba el autor; de esta manera los alumnos los registraban en sus libretas y posteriormente le daban una interpretación muy personal”.*

Con relación a los cambios realizados en la forma de evaluar, la Maestra “Andrea”, afirma

Σ Creo que soy diferente a los demás, no me quedo con el clásico ensayo, a los alumnos les pido que realicen un foro, hagan una revista; llega el momento en que los estudiantes se pierden más en eso, que en pensar que es una evaluación.

Propósitos de la innovación

Los propósitos que persigue la maestra “Andrea” para realizar estos cambios en su práctica docente se ubican en dos planos diferentes: el primero se sitúa en la clase escolar que desarrolla cotidianamente y es de carácter inmediato, mientras que el segundo se orienta a su rol profesional y es de carácter mediato.

El primer propósito conduce a la pretensión de lograr una clase atractiva

Σ Trato de hacer atractiva la clase, no Light.

Y una clase atractiva debe entenderse como

Σ Hacer una clase dinámica, una clase no tediosa, que tenga ese tinte de gusto para el estudiante, en un ambiente de reírnos, de analizar, hacer cosas diferentes.

Esta finalidad concuerda con el enfoque que la mayoría de las innovaciones en Latinoamérica le dan a la innovaciones en el campo de la metodología (Blanco y Messina, 2000), en este enfoque el énfasis está en lograr el aprendizaje significativo y comprensivo de los alumnos, la participación activa de éstos en su proceso de aprendizaje, aprender haciendo y aprender a aprender, y favorecer la autoestima de los alumnos

El segundo propósito busca la transformación de su propia práctica docente para la solución de las problemáticas inherentes a la misma.

Σ La innovación es una transformación de mi propia práctica que me permite minimizar una problemática que me esté aquejando.

En ese sentido, la maestra “Andrea” refiere en su ponencia que al iniciar su experiencia innovadora consideró que su “*práctica debía estar orientada a ser una docente experta, en el sentido de ser dinámica, estratégica y*

autorreguladora, en donde el dialogo debía ser constante para que los estudiantes se familiarizaran con experiencias y análisis de los contenidos”.

La innovación como experiencia individual

Esta experiencia de innovación es vista, por la maestra “Andrea”, como una experiencia individual, otorgándole a la institución y a sus compañeros de trabajo un papel periférico

Σ *Yo parto de la necesidad que tengo como profesora, de la necesidad de los alumnos, no me problematizo tanto con la institución.*

Σ *Trato de llevar un proceso adecuado, en cuestión de la organización, no me baso en eso.*

Σ *(con relación a mis compañeros), con los que más me relaciono los hago partícipes de lo que realizo.*

Estas situaciones la llevan a afirmar que su experiencia de innovación

Σ *Ha sido un tanto individualista, (ya que) percibo que la mayoría de los docentes no encajarían con el trabajo que realizo*

Esta postura se encuentra en correspondencia con un elemento central de la Teoría de la Innovación: la experiencia personal (Barraza, 2005); este postulado enfatiza que una innovación es y debe ser considerada una experiencia personal que solamente adquiere su pleno significado en la práctica profesional de los involucrados.

Esta visión individualista de la innovación educativa se encuentra en contradicción con otro elemento central de la Teoría de la Innovación: la integralidad (Barraza, 2005), la cual afirma que el proceso de innovación debe ser capaz de articularse con la dimensión curricular y la gestión institucional y sobre todo debe abordarse de manera sistemática integrando diversas acciones, que de manera coordinada, afecten a toda la institución escolar y no solo a una parte; Sin embargo, esta contradicción es más aparente que real, pues la experiencia innovadora de la maestra “Andrea” se ubica en el nivel de educación superior donde la libertad de cátedra permite transformar nuestra propia práctica sin entrar en conflicto o colaboración con la institución y los compañeros, mientras que el principio de integralidad normalmente aduce al nivel de educación básica donde una respuesta integral es absolutamente necesaria.

Dificultades y facilidades para realizar una experiencia innovadora

Cuando la maestra “Andrea” aborda las dificultades con las que se ha enfrentado para llevar a cabo una experiencia innovadora nos remite a tres ámbitos: el personal, el de los alumnos y el de la institución.

∑ *En un inicio era el temor de arriesgarme a cambiar cosas. Quería seguir igual, analicen lecturas y les encargo el producto.*

∑ *A veces encuentro a una o dos personas que se resisten a hacer el trabajo,*

∑ *Algunas veces las dificultades son institucionales, encuentro burocratización y falta de disposición.*

En el caso de las facilidades, la maestra “Andrea” reitera la visión individual y personal de la innovación, ya que todas las facilidades mencionadas tienen que ver con su persona

∑ *Se me ha facilitado por que conozco la materia que doy, eso me permite hacer cosas. Se me facilita por mi carácter, no me problematizo. Se me facilita por que aunque me pongan piedras en el camino logro lo que quiero, ¡será mi terquedad!*

Esta postura coincide con los resultados de la investigación realizada por Matas, Tojar y Serrano (2004), una de las pocas investigaciones realizadas en educación superior, que al preguntarle a los maestros de la universidad de Málaga a que atribuían los cambios experimentados, las respuestas fueron que los cambios obedecieron a su propia iniciativa (91.7%) y a su experiencia docente (89.1%).

Los resultados de la innovación

Una vez realizada la innovación, la maestra “Andrea” puede constatar los resultados de la misma; resultados que ella misma cataloga como buenos en base a cuatro argumentos:

∑ *En primera veo un cambio en los alumnos, en la forma de hacer presentaciones, discutir.*

∑ *Creo que me da resultados por que oigo comentarios de que soy diferente, la clase no es rutinaria, ellos muestran disposición.*

∑ *A algunos compañeros les llama la atención la forma de trabajo.*

∑ *Exalumnos se siguen acercando para preguntarme sobre la forma de trabajo.*

En lo general, la Maestra “Andrea” refiere en su ponencia que las estrategias utilizadas en su experiencia innovadora “les ha permitido (a sus alumnos) formar un conjunto de procedimientos y operaciones que les permita adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento, así como constituir un plan general propio para que pudieran hacer uso estratégico de su forma de procesar, en sí de tener una actividad mental, que les permitiera manipular y transformar lo que estaban aprendiendo, en sí procedimientos que les permitan

aprender a aprender; y en mi persona darme cuenta que como docente puedo aprender día con día situaciones nuevas que permitan fortalecer la sensación de ser una docente innovadora”.

¿Innovación educativa?

Una vez planteada la experiencia realizada por la maestra que constituye el caso de la presente investigación cabe preguntarse si la experiencia que tuvo, y continúa desarrollando, puede ser clasificada como una innovación educativa. Para responder a esta pregunta es necesario precisar en que consiste la experiencia que realizó la maestra “Andrea”.

La maestra “Andrea” desarrolló una estrategia de trabajo donde articula técnicas, estrategias y medios para la enseñanza; esta estrategia la condujo a realizar una práctica docente que la ha distanciado de las prácticas docentes prevalecientes en las instituciones donde labora y que puede ser caracterizada por tres componentes: la cátedra verbal, la elaboración de fichas resumen, como control de lectura y la escritura de ensayos como forma de evaluación. En ese sentido, la estrategia desarrollada por la maestra implica una selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la enseñanza, por lo cual se considera un cambio en la práctica docente.

Este cambio fue deliberado (tuvo respaldo teórico y un papel activo de búsqueda y análisis por parte de la realizadora), sistematizado (llevó a cabo registros y análisis de la experiencia), tuvo, y tiene, un alto grado de utilización (continúa desarrollándolo hasta la fecha y algunos compañeros han utilizado alguna de sus técnicas, estrategias o medios para la enseñanza) y reportó mejoras substanciales (tanto en los alumnos como en la propia maestra), por lo cual, en términos de Moreno (1995) puede ser clasificada como una auténtica innovación.

Tipo de innovación

La innovación educativa se puede presentar en diferentes ámbitos; algunos autores presentan perspectivas reduccionistas que centran su atención exclusivamente en el proceso de enseñanza (Morrís, 1978 y Libedisnski 2001) o en el proceso de la gestión institucional (Gómez, 2002 y Fierro, 2005), mientras que otros ofrecen perspectivas más comprehensivas e integradoras que intentan recuperar diferentes ámbitos para la innovación educativa (Rivas, 1983 y ANUIES, 2003).

Bajo una perspectiva comprehensiva se ubica la identificación que realiza Barraza (2005) de ámbitos, y por consiguiente de tipos, de innovación educativa; esta perspectiva nos conduce a identificar tres tipos de innovación (vid Tabla No. 1) en función de las prácticas impactadas por los cambios: institucional, curricular y didáctica.

Institucional	Curricular	Didáctica
Prácticas políticas: negociación del conflicto y toma de decisiones.	Prácticas de elaboración de diagnósticos: definición de modelos y construcción de estrategias de recolección de la información.	Prácticas de planeación didáctica: elaboración de registros, construcción de modelos y definición de procesos.
Prácticas administrativas: planeación, dirección, organización, comunicación y evaluación.	Prácticas de estructuración curricular: definición de modelos y enfoques	Prácticas de intervención didáctica: construcción de estrategias didácticas y medios para la enseñanza,
	Prácticas de evaluación curricular: definición de modelos y construcción de estrategias de recolección de la información	Prácticas de evaluación de los aprendizajes: diseño de instrumentos y construcción de estrategias.

Tabla N°1. Ámbitos y prácticas de la innovación educativa (Barraza, 2005)

En esta clasificación se puede observar que los cambios realizados por la maestra “Andrea”, (diseño de una estrategia que articula técnicas, estrategias y medios para la enseñanza para la conducción de su clase y para evaluar el aprendizaje de sus alumnos) se ubican en las prácticas de intervención didáctica y de evaluación, por lo tanto el tipo de innovación que realiza la maestra “Andrea” es didáctica.

A manera de cierre

Como se puede observar, a través de la descripción de las diferentes categorías, la experiencia de innovación que realiza la maestra “Andrea” puede ser catalogada como:

- Innovación didáctica (Barraza, 2005) ya que se centra en prácticas de intervención didáctica y de evaluación.
- Orientada al modelo de resolución de problemas (Huberman, 1973 y Havelock y Huberman, 1980) ya que: a) parte de una necesidad que se intenta solucionar con la innovación y b) reconoce la importancia de los recursos internos o personales para la solución de los problemas.
- Una experiencia personal que adquiere su pleno significado en la práctica profesional que desarrolla la propia maestra.
- Una experiencia exitosa donde los propósitos, tanto mediatos como inmediatos, son alcanzados y permiten obtener los resultados, que en términos de la propia maestra son satisfactorios.

Referencias

- Barraza Macías Arturo, Gutiérrez Rico Dolores y Ceniceros Cázares Delia Inés (2004), *Necesidades formativas en los ámbitos de la innovación educativa*, disponible en Monografías.com, en URL: <http://www.monografias.com/trabajos21/necesidades-formativas/necesidades-formativas.shtml>
- Barraza Macías Arturo (2005), *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa*, en la revista Innovación Educativa, Núm.28, Vol. 5, pp.19-31
- Barraza Macías Arturo (2006), *La gestión de los procesos de innovación*, en Revista Educación 2001, Núm.130
- Blanco R. y Messina G. (2000), *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Calderón López Velarde Jaime (1999), *Innovación educativa*, en la revista Investigación Educativa, No. 1,
- Canales Reyes Roberto (2005), *Estudio de opinión y necesidades formativas de profesores, en el uso e integración curricular de las TIC, para sustentar una propuesta de formación orientada a la innovación didáctica de aula*, disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/dim/docs/investigaci%F3nRCanales.doc>
- Domingo Ángel (2005), *TIC, Internet, innovación y cambio educativo: estudio de casos*, trabajo doctoral, disponible en <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/domingo0605.pdf>.
- Estebaranz García Araceli, Mingorance Díaz Pilar y Mayor Ruiz Cristina (1994), *Redes profesionales para la innovación en la educación infantil*, en Revista Fuentes, No. 2.
- Ferrada T. Donatila, Villena S. Alicia y Schilling L. Carol (2003), *Supuestos teórico-educativos: evidencias de la intervención de la asesoría externa a los liceos montegrande*, en Revista Praxis N° 3, pp.57-70, disponible en http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero3/ferrada_praxis_3.htm
- Fierro Cecilia (2005) , “La gestión de la innovación educativa”, en la *Antología Electrónica del curso Innovación y Formación Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español*, preparada por Manuel Muñiz, Durango, Autor.
- García Gómez Juan Rodrigo (2005), *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Algunas evidencias encontradas en el «mundo de la vida» de las Organizaciones escolares*, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No. 1, disponible en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/GarcíaG.pdf

- Goetz J. P. y LeCompte M. D. (1988), *etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, España, Morata.
- Gómez Malagón María Guadalupe (2002), "La innovación y cambio para el mejoramiento escolar", en la *Antología de Expectativas, innovación y Cambio de la Función Directiva*, del Diplomado Gestión Educativa para Directivos de Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional, México, (2002), Autor.
- Havelock R.G. y Huberman A. M. (1980), *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*, Ginebra, Suiza, UNESCO-OIE.
- Hernández Rojas, Gerardo y Díaz Barriga Frida. (1999) *Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Huberman, A. M. (1973), *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París, Francia, UNESCO-OIE.
- Libedisnki Martha (2001), *La innovación en la enseñanza*, Paidós
- Moreno María Alejandra y Ferreira Adriana (2004), *La relevancia de las visiones de sentido común de los maestros en el desarrollo de propuestas innovadoras de enseñanza de las ciencias en primaria*, en Revista Electrónica de Enseñanza Vol. 3, No. 3.
- Matas, A., Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). *Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6, disponible en:
<http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>
- Miranda Christian (2005), *La autoestima profesional: una competencia mediadora para la Innovación en las prácticas pedagógicas*, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 1, disponible en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Miranda.pdf
- Monné Marsellés Pilar y Pujals Pérez Gemma (2005), *Innovación en las prácticas escolares en la formación inicial del profesorado; una contribución para la transformación educativa*, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No. 1, pp. 846-857.
- Moreno Bayardo María Guadalupe (1995), *Investigación e Innovación Educativa*, Revista la Tarea No. 7,

- Morrish I.(1978), *Cambio e innovación en la enseñanza*, Salamanca, España, Anaya.
- Pedro Francesc e Irene Puig (1999), *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*, Barcelona, España, Paidós.
- Ruiz Olabuénaga José Ignacio (1999), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Bilbao, España, Universidad De Deusto.
- Rojano Teresa (2003), *Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México*, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 33
- Sancho J. M., Hernández F., Carbonell J., Sánchez-Cortez E. y Simo N. (1993), *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*, Madrid, España, CIDE.
- Stake Robert E. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, España, Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1988), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, España, Paidós.
- UNESCO (1975), *El tiempo de la innovación en materia de educación*, México, SEP SETENTA.
- Vázquez Recio Rosa y Ángulo Rasco Félix (2003), *Introducción a los estudios de casos*, Granada, España, Aljibe.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*, Newbury Park, CA, Sage Publications.