

ARTÍCULO ORIGINAL

La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria

Educational Innovation in University Social Responsibility Context

Amauris Laurencio Leyva,^I Pablo Cornelio Farfán Pacheco^{II}

I Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba.

II Unidad Académica de Educación Superior Virtual (UNADEVI), Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

RESUMEN

Encarar la relación entre la innovación educativa y la responsabilidad social universitaria en función del desarrollo integral sostenible constituye, además de un reto en lo teórico y en lo procedimental, una demanda impostergable de la universidad contemporánea. Ese es precisamente el hilo conductor del presente trabajo, en el que, además de la reflexión en torno a la relación antes aludida, se ofrecen vías y procedimientos para su proyección efectiva en el ámbito universitario, desde las perspectivas de la asunción del bien común como paradigma de desarrollo.

PALABRAS CLAVE: desarrollo educativo, proyección sociocultural, universidad.

ABSTRACT

To face the relation between educational innovation and university social responsibility in terms of sustainable comprehensive development, besides being a theoretical and procedure's challenge, it is an undeletable demand of the contemporary university. Such is precisely the guiding threat of the present work, in which, besides making a reflection on the aforesaid relation, several ways and procedures will be provided for its effective projection in the university context, as from the perspectives of the assumption of the common good as a development paradigm.

KEYWORDS: educational development, socio-cultural projection, university.

Un abordaje crítico al tópico de los modelos de innovación educativa

La asunción de la universidad como un ente de confluencias formativas, donde se proyectan de manera sistemática la institución académica, el polo investigativo y el centro cultural, orientados -en su interacción- a la comprensión, la socialización crítica y la transformación positiva de la sociedad en su multidimensionalidad, demanda un rumbo de la educación superior que trascienda los límites que convencionalmente establecen sus contextos y referentes culturales. Desde esta perspectiva, resulta muy necesario pensar en un núcleo articulador de las pretensiones planteadas, y es precisamente ahí donde se hace evidente la universalidad conceptual y operativa de la responsabilidad social como eje estructurador de la proyección sociocultural de la universidad contemporánea.

Concebir la educación superior en la dinámica de la regulación y la transformación positiva integral de la sociedad en general y de sus ámbitos en particular; así como de los resortes académicos, intelectuales, culturales y logísticos que tal pretensión involucra, convierte a la innovación educativa en un importante factor de incidencia en la consolidación de la responsabilidad social universitaria. Sirva entonces este trabajo como un detonante para abundar y polemizar en torno a un tema álgido, urgente y aún pendiente en el desarrollo universitario actual.

Este artículo tiene como propósito afianzar la reflexión y el debate en torno a los tópicos referidos, pero no en virtud de recabar convencionalismos formales, que aun cuando resultan necesarios raras veces activan la polémica. La intención de estas consideraciones se asienta en un terreno más secular, tendiente al acercamiento y el diálogo crítico entre gestores, protagonistas y beneficiarios de la innovación educativa en el contexto de la educación superior.

El intento de propiciar una comprensión de la innovación educativa, desde las perspectivas de la visión fenoménica e institucional de la educación superior, entraña el reto conceptual de abordar el tema en su pluralidad sociocultural; sin perder la orientación educativa de su perfil, ni la cosmovisión de su expresión en el ámbito universitario.

Desde esta óptica, mucho pudiera abundarse en torno al objeto de estudio; no obstante, es menester partir de los argumentos que al respecto han esgrimido prestigiosos intelectuales durante algo más de cuatro décadas dedicadas al desentrañamiento de la temática.

Entre estos pudiéramos destacar a Watson (1967), Rogers y Shoemaker (1971), Coughlan, Cook y Safer (1972), Banathy (1973), Havelock (1973), Stiles-Robinson (1973), Levin (1974), Zaltman y Duncan (1977), Morrish (1978), Brown y Moberg (1980), Olson (1980), Huberman (1984), Escudero (1995), Delorme (1985), Sancho, Hernández, Carbonell *et al.* (1993), Parra, Castañeda, Camargo *et al.* (1997), Blanco y Messina (2000), Libedisnski (2001), entre otros importantes autores.

La simple evocación cuantitativa de estos autores hace evidente la tradición intelectual del tema de la innovación educativa. Esta visión se consolida si se procede al análisis cualitativo del contenido de sus trabajos, que se agrupan en tres modelos teóricos fundamentales: «Modelo de investigación y desarrollo», «Modelo de interacción social»; y «Modelo de resolución de problemas».

En el primer grupo, correspondiente al «Modelo de investigación y desarrollo», se agrupan los trabajos de Watson (1967), Rogers y Shoemaker (1971), Coughlan, Cook y Safer (1972), Havelock (1973) y Huberman (1984). Las perspectivas fundamentales de este enfoque redundan en la asunción de la innovación como

proceso orientado a la proyección de la investigación en función del desarrollo integral de procesos e instituciones educativas, las que, por su interacción sistémica, se benefician de esta, sea cual fuere el campo de aplicación científico-tecnológica que se produzca en sus áreas y funciones.

Concerniente al «Modelo de interacción social», el segundo grupo está integrado por los trabajos de Banathy (1973), Stiles-Robinson (1973), Levin (1974), Zaltman y Duncan (1977), Morrish (1978), Brown y Moberg (1980), Olson (1980), Escudero (1995) y Delorme (1985). En términos generales, las perspectivas teórico-metodológicas de este enfoque sustentan la concepción de la innovación educativa como un proceso de interacción social, mediado por la producción e intervención científico formativa, en función del perfeccionamiento de las actividades, áreas y funciones sustantivas en su integralidad. En tal sentido, este proceso orienta, define y fundamenta la interdependencia y sinergia de actores, procesos e instituciones, en el contexto del proceso de formación integral de los sujetos sociales y de la sociedad en su conjunto.

En el tercer grupo, relativo al Modelo de resolución de problemas, confluyen los trabajos de Sancho, Hernández, Carbonell *et al.* (1993); Parra, Castañeda, Camargo *et al.* (1997), Blanco y Messina (2000) y Libedisnsky (2001). La principal regularidad de este enfoque radica en la asunción de la innovación educativa como espacio de confluencia de los recursos humanos, financieros, materiales y organizacionales; en virtud de la producción, fundamentación, adopción y sistematización de propuestas, algoritmos y buenas prácticas, que hagan posible la superación de las contradicciones, limitaciones y problemáticas que afectan el decursar exitoso de las acciones, los procesos y las funciones educacionales.

Un procedimiento de análisis que triangule los modelos previos revela con claridad los núcleos conceptuales básicos de la innovación educativa. En primera instancia, hay que considerar el carácter sistémico y procesual de la innovación, vista desde las perspectivas de la participación de los actores en su desarrollo y de la relación de los componentes, las actividades y funciones educativas, en el ámbito del perfeccionamiento de los subprocesos integrados al proceso general de formación.

En otro sentido, es también evidente que la innovación educativa supone el hallazgo, producción, intervención y transformación social positiva de los entornos, instituciones, actores, procesos y funciones de las instituciones educativas. No se trata únicamente de gestionar la concepción e implementación de productos, alternativas y constructos novedosos para la educación; tan importante como eso es garantizar que esta gestión incida en el crecimiento, el desarrollo cualitativo y el perfeccionamiento integral del proceso de formación.

Otro elemento nuclear en la concepción y praxis de la innovación educativa, que puede inferirse de las aproximaciones teórico-metodológicas desarrolladas en torno al tema, es aquel que precisa el requerimiento de proyectar la innovación en función de la superación de las limitaciones presentes en los escenarios y procesos educativos. Desde tal concepción, la praxis innovadora debe afincarse en el dominio exhaustivo de la realidad formativa en los niveles sociocultural, institucional, contextual y personal; o sea, debe integrar las perspectivas macro, meso y microsociales de la educación y sus procesos, en los ámbitos de la gestión, desarrollo y concreción de la actividad educativa en su integralidad.

De este modo, la innovación se convierte en reflejo crítico y herramienta de transformación progresiva de las limitaciones, carencias y contradicciones educacionales de sus actores, escenarios y procesos formativos. En este sentido,

la innovación requiere de la proyección conjunta de los factores, las concepciones y prácticas que propicien cambios favorables en las áreas y funciones de la educación. Desde esta óptica, la gestión organizacional, la administración y la proyección pedagógica de la formación constituyen aristas indispensables en el desarrollo coherente y efectivo de la innovación educativa.

Havelock y Huberman (1980) conceptúan el fenómeno de la innovación educativa como «una sucesión cronológica de hechos, cambios de estrategias y actitudes, un proceso de solución de problemas y una visión del proceso como un sistema abierto» (p. 87).

Por su parte, Nichols (1983) ofrece un criterio contentivo de hallazgos, novedades, productos, tecnologías y procedimientos; proyectados en función de la intervención y el perfeccionamiento de procesos, actividades y funciones de índole diversa. Al respecto, el autor define la innovación como «aquella idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera» (p. 24).

En esta línea de análisis y con mayor énfasis en la perspectiva educativa del fenómeno, De la Torre (1997) considera la innovación educativa como:

una propuesta de plan y su desarrollo, con el fin de cambiar y mejorar algún aspecto educativo concreto, dígame currículo, gestión de las relaciones interpersonales o de formación, etc. Se trata, por tanto, de una acción planificada, que implica la existencia de un cambio no madurativo, evolutivo o casual; sino de un cambio perseguido, planificado y desarrollado con intencionalidad. (p. 65)

Un concepto que esboza el fenómeno en el contexto específico de la educación superior plantea que: «En el caso de la universidad, la innovación educativa suele coincidir con la búsqueda de la mejora docente. El fin último está dirigido, por tanto, al alumnado, a la optimización del aula como entorno de formación» (Rivas Navarro, 1998, p. 38).

Como puede apreciarse, las disquisiciones anteriores se mueven en dos áreas fundamentales: la concepción global del fenómeno y su ejecución práctica en el contexto formativo. Las primeras definiciones consolidan la visión procesual, sistémica y participativa de la innovación; la última definición, en cambio, sobredimensiona la perspectiva pedagógica del tema, en detrimento de una concepción integradora de su cosmovisión y praxis.

Si se pretendiera entonces ofrecer una visión global de la innovación educativa, esta se podría definir como un proceso socioeducativo orientado a la proyección de entornos, procesos, funciones y actores educativos, con la generación, producción e implementación de novedades científico-tecnológicas, en función del perfeccionamiento integral de la educación.

Es evidente que por su papel en la formación profesional y en garantizar la formación continua de profesionales e instituciones, la universidad asume un rol activo en el proceso de innovación educativa. No solo se trata de proyectar la gestión universitaria en función de la innovación, sino de concebir el proceso desde las perspectivas de la integración de sus entornos, factores y procesos, en función de la actividad innovadora.

Nadie duda que la universidad constituye una pieza clave en la actividad de referencia por tres razones básicas: la primera consiste en que en esta institución

se concentra, directa e indirectamente, la avanzada del pensamiento social e intelectual de su contexto sociocultural; la segunda se refiere a las posibilidades reales de proyección formal de ese capital humano y cultural, en aras de generar nuevos conocimientos, productos, alternativas y tecnologías que se reviertan en el desarrollo integral de la sociedad y de las instituciones en ella integradas; y la tercera radica en las potencialidades de la universidad para la generación, promoción, generalización, evaluación y validación de la actividad innovadora y sus productos fundamentales, a partir de la proyección sociocultural e institucional de sus funciones sustantivas, procesos y actores fundamentales.

Pensar, entonces, en un proceso de innovación educativa universitaria conlleva tomar en cuenta los elementos siguientes:

- Identificación, discernimiento y fundamentación de los requerimientos, las necesidades, expectativas y motivaciones institucionales en los niveles macro, meso y microsocio; entendiéndose por macro el contexto social global; por meso, el ámbito institucional; y por micro, las especificidades de la realidad de los actores, los procesos y las funciones fundamentales.
- Socialización crítica, precisión y determinación de los núcleos, ejes y ámbitos de proyección académica, profesional, investigativa y sociocultural de la institución, sus actores y procesos fundamentales.
- Definición de políticas coherentes con la política del ramo de inserción institucional, propiciatorias de la generación, aplicación y validación de propuestas garantes de una adecuada proyección socioeducativa de los actores y las funciones de la universidad, en aras del desarrollo sociocultural integral de la institución y el contexto social en su integralidad.
- Diseño de algoritmos y creación de estructuras que potencien el desarrollo institucional de la actividad innovadora. Es menester aupar la cultura institucional de innovación, a partir de priorizar en su gestión la innovación educativa, para lo que se requiere de una estructura funcional que garantice la promoción, el control, la evaluación y la retroalimentación de la actividad referida.
- Sistematización de la discusión académica permanente en torno a la innovación y sus derroteros institucionales, académicos, profesionales y socioculturales; donde se privilegie la discusión colectiva de todos los actores del proceso.
- Demostración, por medio de evidencias concretas, del influjo favorable de la práctica innovadora en el cumplimiento integral de los objetivos de la institución y de la pertinencia de esta como elemento catalizador de sus resultados y buenas prácticas.
- Diseño e implementación de estrategias para la adecuación del trabajo organizacional en función del despliegue de la innovación educativa como proceso de confluencia de los actores, los procesos y las funciones sustantivas de la universidad.
- Integración en la evaluación institucional y de desempeño del proceso innovador desde dos perspectivas de análisis: el papel de la innovación en los resultados institucionales y en el desempeño profesional y académico de sus principales actores; así como el rol

que desempeñan la institución y sus actores en el desarrollo de la innovación educativa.

Innovación educativa y responsabilidad social universitaria

La proyección de la innovación educativa en el contexto de la responsabilidad social universitaria forma parte del itinerario cultural de las universidades y de las funciones fundamentales que sostienen su imaginario y praxis.

En tal sentido, se considera la responsabilidad social universitaria como un núcleo articulador de la universidad en su dinámica social, orientado a la regulación de los procesos de formación integral de sus actores, a la interacción recíproca y productiva con la diversidad de entornos, funciones y prácticas sociales, económicas, ideopolíticas, técnicas y culturales, garantes del desarrollo integral y sostenible de la sociedad. Además, encauza la proyección de su potencial científico en aras de la solución de la multiplicidad de problemáticas que afectan sus entornos y demandan un curso de la investigación, la docencia y la extensión universitaria en función del bien común como paradigma de desarrollo.

Son diversos los posibles argumentos a esgrimir acerca de la relación innovación educativa-responsabilidad social de la universidad. Lo más importante en este sentido no es legitimarla conceptualmente, sino estimular procedimentalmente su reciprocidad. En lo adelante se presentarán algunas consideraciones y criterios de implementación de esta relación, sobre la base de la declaración de principio de una proyección crítica constructiva, comprometida y responsable.

Pretender ofrecer criterios orientadores de la relación innovación educativa-responsabilidad social universitaria supone el reto de asumir un grado de generalidad en el análisis, de modo que este supere los lastres que acarrear los lindes contextuales de las realidades e instituciones. Desde tal óptica, las pautas a ofrecer deben ser tan amplias como su aplicabilidad demande y tan flexibles como su implementación requiera, siempre desde la égida de su coherencia con un desarrollo social, integral y sostenible, y con el bien común como paradigma de desarrollo.

Sobre esta base, se considera importante asumir el posible alcance de la innovación educativa, vista desde el prisma de la responsabilidad social universitaria. En tal sentido, se hace necesario valorar algunos de los referentes teóricos que marcan los derroteros intelectuales de la temática, entre los que pueden destacarse Epper y Bates (2004), Salinas (2004), Palomo, Ruíz y Sánchez (2006), De Pablos y González (2007), De Pablos y Jiménez (2007), García-Valcárcel (2007), y García, Trejo y Licona (2012).

El análisis crítico de estos trabajos permite trazar una serie de regularidades que, por su elocuencia y rigor, merecen especial atención. Dentro de estas valdría la pena considerar, en primera instancia, la referida a las manifestaciones de la innovación educativa, que independientemente de no asumirse en interacción con la responsabilidad social universitaria, sí aporta elementos suficientes para la comprensión de la consistencia de la relación entre ambas. En este sentido, se disciernen tipos básicos de innovación en el contexto educativo, donde llega a considerarse la innovación como:

1. Proceso orientado a transformaciones relevantes de amplia repercusión socioeducativa, lo que se traduce en cambios

sustanciales en las concepciones, las prácticas y los hábitos, relacionados con los fundamentos, las tareas, las acciones, los roles, los procedimientos y las funciones, insertados en la práctica educativa integral.

2. Estrategia de gestión propensa a la elevación de los estándares de calidad institucional y sociocultural, ajustados a la funcionalidad de esta como un medio y no como un fin en sí mismo, lo que la torna cíclica y optimizable.
3. Proceso articulador de la creación, aplicación y generalización de novedades evidentes, invenciones validadas y buenas prácticas, así como de la experimentación de variantes alternativas y posibles soluciones. En este contexto, la innovación no reduce su alcance al ámbito creativo exclusivamente; deja margen, además, a la implementación de creaciones de probada consistencia y a la experimentación, en aras de su verificación, de nuevos productos.
4. Postura política, marcada por la intencionalidad organizacional de fomentar intervenciones deliberadas y flexibles, generadoras de cambios favorables en la dinámica estructural y funcional de los entornos sociales e institucionales, que a su vez resultan un mecanismo efectivo de reajuste y retroalimentación de sus fundamentos y prácticas.

Como puede advertirse, a partir de tales postulados, la visión, el alcance y las proyecciones de la innovación educativa de cara a la responsabilidad social universitaria superan las fronteras de las instituciones y esta se torna un mecanismo de interacción entre la universidad y la sociedad, de imperioso rigor si se asume el carácter regulador y proactivo de la responsabilidad social universitaria, en aras del bien común y de un desarrollo social sostenible.

Sentadas las bases para la delimitación de las orientaciones fundamentales de la innovación educativa, es posible asumir otra perspectiva de análisis de similar complejidad, que –como la anterior– expresa una regularidad de los estudios en torno al tema en análisis. Se trata de las dimensiones en las que se proyecta el fenómeno. En términos lógicos, todo proceso social se relaciona con niveles de mayor y menor gradación. Esta perspectiva se percibe en la relación de lo macro, lo meso y lo microsocioal.

Es evidente que el fenómeno en estudio obedece claramente al esquema sociológico de esta relación; ahora bien, lo importante en este caso no es tanto la comprensión de su inserción en el ámbito social, sino la delimitación de sus espacios de interacción y materialización socioeducativa, que adquiere matices importantes en su imbricación con la responsabilidad social universitaria. En esta dirección se trazan tres dimensiones de la innovación educativa:

1. Sociocultural, relacionada con las políticas estatales y gubernamentales en general y las políticas científicas y educativas en particular, los proyectos de educación no formal, informal y no escolarizados, el papel y la proyección de los medios masivos de comunicación, y la integración de la totalidad y pluralidad de los sistemas de influencia educativa, en virtud de la formación integral de los individuos y la sociedad en torno al ideal del bien común como

paradigma de desarrollo y el desarrollo integral sostenible como premisa social.

2. Institucional, concerniente al perfeccionamiento de los procesos, funciones, escenarios y actores de la organización; a la actualización y retroalimentación de las estructuras, los factores, los mecanismos, las políticas, las estrategias y los criterios de gestión institucional, acordes con las necesidades, las demandas y los requerimientos prevaletentes de desarrollo, y en función de la satisfacción general de necesidades, intereses, expectativas y requerimientos de la institución en general y de sus actores en particular. De igual modo, la dimensión se relaciona con el clima laboral, la logística e infraestructura institucional, las condiciones de trabajo y los mecanismos de estimulación existente.
3. Curricular-pedagógica, referente a la implicación formal de la innovación en el proyecto educativo, transversalmente integrado al perfil de formación profesional y a los planes y programas de estudio, siempre en correspondencia con las demandas de la época, la sociedad, la profesión y el contexto. En esta dimensión, la innovación trasciende a todos los escenarios de formación, de modo que no solo se cree una cultura de innovación, sino que se contribuya a la formación de sujetos innovadores, portadores y garantes de esa cultura. Desde tales perspectivas, la docencia universitaria debe orientar su mirada a la innovación como un tema transversal, imprescindible para la formación integral de los sujetos sociales. De este modo, se es consecuente con la responsabilidad social universitaria en lo que atañe, tanto a esa función específica como a su relación con las otras funciones sustantivas (la investigación y la extensión universitaria), que abocarán su proyección formativa en proporcionalidad con los criterios establecidos.

Otra de las regularidades que se expresan en torno al posicionamiento de la innovación educativa con respecto a la responsabilidad social universitaria es aquella referida a las condiciones para el óptimo desarrollo de la innovación. En este plano se sintetizan algunos de los requerimientos necesarios para sustentar y favorecer la práctica innovadora en las instituciones de educación superior, vistos desde las perspectivas de interacción de dos niveles de relación: el organizacional y el intelectual:

- Requerimientos organizacionales:
 - Existencia de una política asertiva y funcional, que establezca las líneas fundamentales de innovación, las prioridades y vías de concreción necesarias, el apoyo logístico y el respaldo institucional, así como las normas que rigen la práctica innovadora.
 - Disponibilidad de mecanismos operativos y eficientes de control y seguimiento del proceso de innovación institucional, de los proyectos a él integrados y de los resultados reales, potenciales y requeridos.
 - Cobertura de ámbitos, escenarios, espacios y medios para la socialización crítica, la divulgación y la implementación de los productos resultantes de la actividad de innovación.

- Acceso a recursos materiales, financieros y tecnológicos que permitan la concreción de las acciones concernientes a la actividad innovadora de las áreas y los actores de la institución.
- Empleo de formas efectivas de estimulación –moral y material– de individuos o colectivos con buenos resultados en la actividad de innovación, en correspondencia con el perfil y las posibilidades de la institución.
- Creación de mecanismos formales –institucionales e interinstitucionales– para la validación, implementación y generalización de los productos de innovación.
- Requerimientos intelectuales:
 - Desarrollo de competencias, referidas a la creación y proyección de redes de trabajo; al uso creativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con énfasis en aquellas que propician el trabajo colaborativo y la socialización en red; al dominio de la metodología de la investigación, de los procedimientos de indagación y de los recursos tecnológicos en que se apoyan; a la valoración crítica de las implicaciones socioeconómicas, culturales e ideopolíticas de los resultados, productos y servicios científico-tecnológicos; y al compromiso real y la responsabilidad manifiesta con respecto al impacto y la pertinencia de la práctica innovadora.
 - Acceso y compartimentación de la información disponible en torno a las disímiles líneas en que se proyecta la actividad de innovación.
 - Propiciación de la cooperación y la colaboración tanto en los ámbitos de localización, procesamiento y manejo de la información y del conocimiento, como en los ámbitos de la creación, implementación y generalización de los resultados innovadores. En este contexto es pertinente delimitar lo cooperativo y lo colaborativo; lo primero referido a relaciones simétricas entre las partes interactuantes y lo segundo concebido a partir de las asimetrías de estas.
 - Asunción de un perfil ético que someta al escrutinio axiológico a la totalidad de los procesos de creación, instrumentación, socialización y generalización de los resultados de innovación generados.
 - Compromiso ideopolítico y sociocultural con los valores que sustentan el devenir, la actualidad y el futuro de la identidad y el proyecto social establecido en común acuerdo por la sociedad. Ello supone el respeto a la diversidad, un manejo intercultural de lo social y una asunción responsable de la normatividad jurídica y social, alejada de posibles prácticas corruptas, delictivas e ilegales.
 - Proyección evidente y demostrable de la práctica innovadora, en virtud del desarrollo integral sostenible y del bien común como paradigma de desarrollo.

Un aspecto interesante a propósito de la innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria es aquel concerniente al algoritmo o ciclo de adopción y desarrollo de la innovación. Al respecto, García, Trejo y Licona (2012) ofrecen una clara propuesta de los diferentes momentos por los que precisa

atravesar una institución educativa para afianzar la actividad innovadora. Concretamente, los autores refieren cinco pasos básicos: metacognición, interés, evaluación, ensayo y adopción.

Sobre la metacognición advierten que se produce a partir de la sensibilización de agentes e instituciones con respecto a sus limitaciones y potencialidades; aspectos que los hacen conscientes de la necesidad de asumir la innovación como práctica transformadora, para la cual precisan de una formación que requieren y no poseen.

Respecto al interés, declaran que consiste en la disposición de los agentes y las instituciones de buscar información en virtud de la generación de conocimientos para materializar la innovación.

Acerca de la evaluación, alertan que se trata de un momento de examen mental de la propuesta de innovación y de las implicaciones presentes y futuras de su implementación. Sobre esta base se decide la aplicación o no de la variante experimental.

Con respecto al ensayo, previa evaluación favorable que decida su aplicación, se procede a la puesta en práctica de la innovación a escala limitada para constatar si, en su situación, esta tiene una utilidad real.

Finalmente, la adopción es el momento en el que, apoyándose en un resultado favorable del ensayo y con las posibilidades de optimización de la innovación, se toma la decisión de adoptar o rechazar esta última; en caso de adopción, ello supone su reproducción a mayor escala.

Lo expuesto hasta aquí ofrece una clara visión de que no basta con la asunción discursiva de la innovación para concretar su praxis y tampoco es acertada la analogía con la investigación y la actividad de ciencia y técnica. La innovación, como proceso, transita por las funciones, los procesos, escenarios y actores educativos, sobre la base de una adecuada proyección de su contenido en la dinámica organizacional de la institución.

La modelación de la innovación educativa en el ámbito universitario guarda una relación estrecha con la responsabilidad social en este nivel de enseñanza. Una verdadera innovación llega a serlo si demuestra consistencia, veracidad y posibilidades reales de aplicación y generalización; de lo contrario quedaría en el terreno de la improcedencia empírica.

En el universo de la innovación educativa cada vez adquiere mayor connotación el tema de las buenas prácticas. Las regularidades que se expresan en la literatura consultada refrendan la consideración de la innovación como un ámbito de generación, evaluación y certificación de buenas prácticas. Ya desde la década del ochenta del pasado siglo el tema de las buenas prácticas educativas ocupaba la atención de los círculos académicos relacionados con las ciencias de la educación. Esto se confirma con un importante trabajo de Chickering y Gameson (1987, p. 83), en el que se establecen siete principios que configuran como una buena práctica educativa aquella que:

1. promueve relaciones entre profesores y alumnos,
2. desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos,
3. aplica técnicas activas para el aprendizaje,
4. permite procesos de retroalimentación,
5. enfatiza en el tiempo de dedicación a la tarea,
6. comunica altas expectativas, y
7. respeta la diversidad de formas de aprender.

Los principios enunciados, independientemente de su valor orientador y su rigor metodológico, reducen el alcance de las buenas prácticas a un terreno estrictamente pedagógico, lo que suscita la inquietud de si es posible o no concebirlas en otros ámbitos de desarrollo.

Al respecto, los trabajos actuales tienden a ampliar el horizonte de las buenas prácticas. Esto se hace explícito en el trabajo de Epper y Bates (2004, p. 38) cuando redefinen las buenas prácticas a partir de cuatro características fundamentales:

1. Contribuyen a mejorar el desempeño del proceso.
2. Responden a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada. Su diseño se realiza desde un enfoque innovador.
3. Aplican métodos de excelencia basados en la innovación.
4. La categoría de «buenas prácticas» las hace extrapolables a otros contextos.

De tal perspectiva de análisis procede en este ámbito la asunción de la definición aportada por De Pablos y Jiménez (2007). A su juicio, el término buenas prácticas designa:

un modelo que permite enfocar los procesos de cara a la optimización de los resultados. Desde esta perspectiva, las instituciones que siempre están en proceso de aprendizaje reúnen las mejores condiciones para sistematizar, experimentar y evaluar sus prácticas. Este análisis crítico de las propias prácticas es lo que hace que sean transferibles a otros contextos. (p. 12)

En nuestra consideración, asentada en el perfil de la innovación educativa, las buenas prácticas son un patrón de actividad, consensuado y empíricamente legitimado, que sirve de referente para cumplir un determinado objetivo, con independencia del contexto en el que se promueve, dada su cualidad de ser transferible.

Diversos son los argumentos que se esgrimen en torno a la relación innovación educativa-responsabilidad social universitaria. Los criterios que a lo largo de estas reflexiones se manejan apuntan a considerar lo útil que resulta, en el plano del desarrollo de la educación superior, asumir la referida relación en aras de encarar con racionalidad científica y perfil innovador las demandas económicas, socioculturales, ideopolíticas y formativas del desarrollo.

Modelo para el desarrollo de la innovación educativa en el contexto de la responsabilidad social universitaria

Las principales exigencias de la innovación educativa en el ámbito universitario son las siguientes:

- En su desarrollo deben concurrir varios subprocesos: docente-educativo, de enseñanza-aprendizaje, de investigación, de extensión; y otros articulados armónicamente en la interrelación de las funciones sustantivas.
- Debe fundamentarse en la necesidad del perfeccionamiento y la retroalimentación continua del proceso formativo en su integralidad,

lo que exige orientar el trabajo de actores, funciones y procesos en aras de la generación, socialización e implementación de concepciones, productos, alternativas y prácticas novedosas; garantes del perfeccionamiento demandado.

- Ha de favorecer el acceso a los presupuestos y recursos de avanzada en términos cognoscitivos, metodológicos, prácticos y tecnológicos que, en torno al ámbito formativo universitario, se despliegan nacional e internacionalmente.
- Precisa coherencia con respecto a las demandas procesuales y contextuales del presente, así como lograr niveles de anticipación a los requerimientos económicos, culturales, intelectuales, históricos y socioprofesionales que deberá afrontar el desarrollo universitario en su devenir.
- Amerita la proyección en su seno de la multi- inter- y transdisciplinariedad, así como de la colaboración interna y externa de la universidad en los diferentes niveles de resolución económica, social, cultural y profesional.
- Implica una sinergia integrativa de las relaciones entre entidades de la universidad y el territorio, sus recursos humanos, materiales y financieros, sus políticas consecuentes con la actividad innovadora, el respaldo administrativo y la proyección científico-tecnológica en la dinámica del trabajo educativo integral de la universidad.
- Supone y privilegia el trabajo colectivo y la integración en redes, a la par, de la atención, de modo contextualizado de las necesidades formativas de las instituciones de educación superior y del entorno donde se enclavan.

Un modelo universitario de innovación educativa tiene los siguientes propósitos:

- Estimular el desarrollo de la innovación educativa en el ámbito de la educación superior.
- Proyectar la interacción socioeducativa de la universidad en función de la innovación educativa y viceversa.
- Fundamentar, concebir y diseñar variantes, alternativas y propuestas que propicien el desarrollo de la actividad innovadora.
- Lograr el perfeccionamiento y la progresión de la innovación educativa, a partir de las potencialidades formativas y organizacionales que al respecto ofrece la introducción de las TIC.
- Hacer una modelación teórico-metodológica del desarrollo de la innovación educativa universitaria.

Los principios formativos de un modelo universitario para el desarrollo de la innovación educativa son los que siguen:

- Principio de la interacción entre los presupuestos pedagógicos, las concepciones tecnológicas y los criterios organizacionales que sustentan la racionalidad de las acciones y estrategias orientadas al desarrollo de la innovación educativa.

- Principio de la reciprocidad entre las exigencias contextuales, los requerimientos epocales y las necesidades profesionales, en virtud de la satisfacción coherente de las necesidades, expectativas y concepciones resultantes de la interacción relacional entre la sociedad, el contexto y la profesión.
- Principio del despliegue de las TIC en función del apoyo de los procesos, funciones, escenarios, entornos y relaciones concomitantes en el ámbito de la formación universitaria. No se trata de sobredimensionar el aspecto tecnológico del proceso, sino simplemente de –en la medida de lo posible– ir creando las alternativas que se precisen para asumir la introducción proactiva de las TIC y, de esta forma, disponer de posibilidades reales para desarrollar proyectos en línea, combinados, o para la utilización mediática de estas tecnologías en función de la consolidación de la innovación educativa.
- Principio de la definición, el ordenamiento y la estructuración de los roles, las jerarquías y regulaciones que requiere la innovación educativa para su desarrollo progresivo en el contexto universitario. En tal sentido, es atinado apuntar que, dada las complejidades que entraña el desarrollo de la innovación educativa y las interacciones sociales e institucionales que esta actividad supone, se hace necesaria la comprensión exhaustiva de los roles a asumir por parte de los factores que intervienen, los niveles de jerarquía instituidos en su sistema, y las regulaciones que se establecen para el desempeño óptimo de sus procesos.
- Principio de la complementación entre el trabajo colaborativo y la innovación educativa. De este modo, se estimula que las relaciones sociales del proceso coadyuven a la conformación de un ambiente de cooperación, intercambio y constructividad sociocrítica.
- Principio de la relación entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el contexto de la proyección formativa de la innovación. Desde tal perspectiva, las propuestas integradas al modelo no solo estarán orientadas a ofrecer información fiable, suficiente y significativa, que garantice el desarrollo de los procesos, los actores y las funciones universitarias, sino que es necesario, además, concebir y estimular la formación multifacética de estos, en función de incrementar sus niveles de competitividad social, cultural y profesional.
- Principio de la relación entre lo afectivo-cognitivo, lo crítico-valorativo y lo social-transformador. A partir de estas relaciones, los agentes del proceso concederán especial prioridad a la formación de motivos, a la obtención de conocimientos de avanzada, y a la concreción de un desempeño interdisciplinario en su área de proyección socioprofesional; todo ello desde las perspectivas del desarrollo de un espíritu inconforme, proclive a la obtención de nuevos conocimientos sobre las realidades objeto de estudio, a la investigación, y a la búsqueda y al planteamiento de posibles vías, alternativas e instrumentos para la transformación integral de su entorno.
- Principio de la interacción entre la docencia, la investigación y la extensión universitaria en la multiplicidad de propuestas configuradas

en el modelo. De este modo en la innovación se aprecia la asunción sistémica de los fenómenos sociales, culturales, económicos y educativos, así como su estudio holístico, el perfeccionamiento sistemático y su capacidad para adaptarse a las exigencias profesionales, sociales e institucionales de los tiempos que corren.

- Principio de la flexibilidad conceptual, procedimental y organizativa. Desde tal posición ha de asumirse una visión dialéctica en la concepción, praxis y optimización del modelo, que permita integrar los más disímiles criterios, en aras de lograr una propuesta integradora de todas aquellas alternativas que en el pasado, presente y futuro den muestras de factibilidad y pertinencia educativa. La declaración formal de una orientación dialéctica elude, en términos de orientación teórica y metodológica, cualquier pretensión de proyecciones eclécticas en el proceso.
- Principio de la evaluación integral y actualización sistemática del modelo. En este sentido, se precisa concebir la evaluación, no solo de las consecuencias educativas del modelo, sino también de su propia configuración estructural-funcional. Desde esta perspectiva, será posible mantener actualizada la propuesta y perfeccionar los resultados derivados de ella. En este proceso se recomienda la proyección de los eslabones internos y externos de la evaluación, donde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación garanticen una visión integral del proceso y su positiva transformación y actualización sistemáticas.

Estos elementos deben confluir en la propuesta de un modelo para el desarrollo de la innovación educativa en las instituciones de educación superior. Es necesario que su orientación no entrañe solo el desarrollo de la dimensión pedagógica de la innovación educativa en el ámbito universitario; sino que es menester estimular una prospección holística de este, que presuponga una simbiosis armónica y constructiva de los procesos sustantivos de la universidad, donde formación, investigación y extensión supongan una verdadera proyección de la innovación educativa en cualquiera de sus ámbitos de resolución.

La configuración de un modelo para el desarrollo de la innovación educativa en el contexto universitario requiere que exista una consecuencia dialéctica con las realidades características de nuestros ámbitos de desempeño y que se hagan congruentes sus pretensiones con los soportes técnicos y materiales de los que disponen las instituciones. No obstante, el modelo debe trascender los análisis retrospectivos y orientarse prospectivamente, de modo que sus núcleos operacionales resulten válidos, tanto en coyunturas de limitación como en circunstancias de bonanza tecnológico-material. Esta orientación permitirá sopesar de manera cuidadosa la quietud conservadurista que impone el entorno y la facultad adaptativa que exige el desarrollo.

Desde esta concepción, se requiere de un análisis adecuado de las tendencias que se advierten en el espectro de la innovación educativa, donde el trabajo en redes, el intercambio académico, el aprendizaje organizacional y el desarrollo de trabajos colaborativos –entre otros temas– deben ser aspectos a estudiarse con detenimiento para establecer las peculiaridades del modelo que se precisa configurar.

A partir de los aspectos declarados, es posible esbozar a nivel propositivo, un procedimiento orientado al desarrollo de la innovación educativa de cara a la responsabilidad social universitaria. Este, sucintamente, se estructura a partir del ciclo siguiente (figura 1):

- Caracterización:
 - Requerimientos institucionales.
 - Requerimientos intelectuales.
 - Preparación de docentes, investigadores, técnicos y directivos.
 - Condiciones y regularidades de los entornos, funciones y procesos.
 - Desarrollo estudiantil.
 - Demandas, necesidades y requerimientos sociales e institucionales.

- Sensibilización:
 - Motivación y preparación de los actores.
 - Orientación de las funciones y los procesos institucionales.
 - Condicionamiento de los entornos.

- Estandarización:
 - Políticas.
 - Prioridades.
 - Líneas.
 - Normas.

- Implementación:
 - Puesta en práctica del ciclo de innovación.
 - Control y monitoreo de los resultados.
 - Adopción de innovaciones.
 - Bitácora de buenas prácticas.
 - Socialización, implementación y generalización de resultados.

- Evaluación:
 - Autoevaluación.
 - Evaluación externa.
 - Certificación de la actividad innovadora y de sus principales productos.

- Retroalimentación:
 - Análisis estratégico del proceso innovador.
 - Definición de direcciones y acciones de perfeccionamiento.
 - Planteamiento de premisas y orientaciones para la actualización del ciclo innovador.

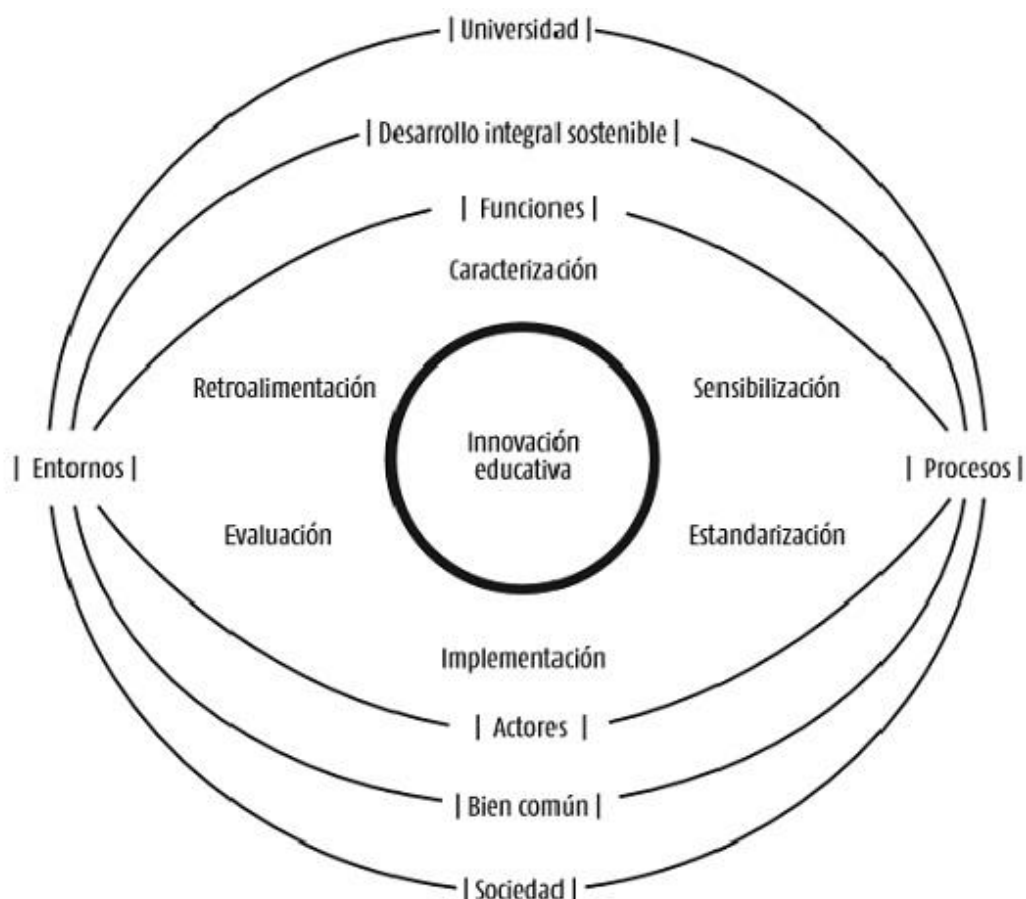


Figura 1. Representación gráfica del modelo de innovación.

Conclusiones

Es menester destacar que las pretensiones de pautar la proyección de la innovación educativa desde la óptica de la responsabilidad social universitaria implican la asunción de criterios tan amplios como lo reclame su aplicabilidad y tan flexibles como sea necesario para su implementación, siempre desde la defensa de su coherencia con un desarrollo social, integral y sostenible, y de acuerdo con el bien común concebido como paradigma de desarrollo.

La visión, el alcance y las proyecciones de la innovación educativa comprometida con la responsabilidad social universitaria desbordan los límites de las instituciones. Esta se convierte en un medio de interacción entre la universidad y la sociedad, de inmediato rigor si se asume la condición reguladora y proactiva de la responsabilidad social universitaria, en interés del bien común y de un desarrollo social sostenible.

El trabajo sugiere dimensiones para el desarrollo de la innovación educativa, abunda en torno a los requerimientos organizacionales e intelectuales para su proyección y profundiza en el rol de las buenas prácticas en este ámbito. Sobre esta base se esboza, a nivel propositivo, un procedimiento orientado al desarrollo de la innovación educativa de cara a la responsabilidad social universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANATHY, BELA H. (1973): *Developing a Systems View of Education: The Systems Models Approach*, Lear Siegler/Fearon Publishers, Belmont, California.
- BLANCO, ROSA y GRACIELA MESSINA (2000): *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- BOVERMANN, TILL y F. W. RUSSELL (2004): *A Culture of Innovation and the Building of Knowledge Societies*, UNESCO, París.
- BROWN, WARREN B. y DENNIS J. MOBERG (1980): *Teoría de la organización y la administración*, Limusa, México D. F.
- CHICKERING, ARTHUR W. y ZELDA F. GAMESON (1987): «Seven Principles for Good Practise in Undergraduate Education», *American Association for Higher Education Bulletin*, March, Washington D. C., pp. 3-7.
- COUGHLAN, R. N.; R. A. COOK y L. A. SAFER (1972): «An Assessment of a Survey Feedback-Problem Solving-Collection Decision Intervention in Schools», project n.º OE105, Northwestern University, Evanston, Illinois.
- DE LA TORRE, SATURNINO (1997): *La innovación educativa*, Editorial Dykinson, Madrid.
- DE PABLOS PONS, JUAN y ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS (2007): «Buenas prácticas con TIC, apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias», *Revista L.A. de Tecnología Educativa*, vol. 6, n.º 2, Málaga, pp. 15-28.
- DE PABLOS PONS, JUAN y TERESA GONZÁLEZ (2007): «Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en las TIC. Sus desarrollos en el ámbito autonómico», ponencia, II Jornada Internacional sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento, enero, Morán de la Frontera, Sevilla.
- DELORME, CHARLES (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción: perspectivas para la innovación escolar*, Editorial Narcea, Madrid.
- EPPER, RHONDA y TONY BATES (2004): *Enseñar al profesorado cómo usar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*, Editorial UOC, Barcelona.
- ESCUADERO, JUAN MANUEL (1995): «La innovación educativa en tiempos turbulentos», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 240, Fundación Dialnet, Universidad de La Rioja, pp. 18-21.
- GARCÍA GÓMEZ, RODRIGO JUAN (2006): «Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas», Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid.
- GARCÍA, HÉCTOR; SERGIO TREJO y DIANA LICONA (2012): *Incubando proyectos educativos. Los agentes de cambio politécnicos y prácticas innovadoras*, Instituto Politécnico Nacional (IPN), México D. F.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, ANA (2007): «Estrategias para una innovación educativa mediante las TIC», *Revista L.A. de Tecnología Educativa*, vol. 1, n.º 2, Málaga, pp. 41-50.
- GATHER THURLER, MÓNICA (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*, Graó, Barcelona.
- HAVELOCK, RONALD G. (1973): *Solving Educational Problems. The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries*, UNESCO, Ginebra.
- HAVELOCK, RONALD G. y A. MICHAEL HUBERMAN (1977): *Solving Educational Problems. The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries*, UNESCO, Ginebra.

- HAVELOCK, RONALD G. y A. MICHAEL HUBERMAN (1980): *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, Ginebra.
- HUBERMAN, A. MICHAEL (1984): *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*, OIE/UNESCO, París.
- LEVIN, RICHARD C. (1974): «On the Sources and Significance of Interindustry Differences in Technological Opportunities», *Research Policy*, n.º 24, Philadelphia, pp. 185-205.
- LIBEDISNSKY, MARTA (2001): *La innovación en la enseñanza*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- MORRISH, IVOR (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*, Anaya, Salamanca.
- NICHOLLS, A. (1983): «Innovation and Development: between the True and Wrong, a Route to Think», *American Association for Higher Education Bulletin*, March, Washington D. C.
- OLSON, J. K. (1980): «Teacher Constructs and Curriculum Change», *Curriculum Studies*, vol. 12, n.º 1, April, Queen's University, Kingston, Ontario, pp. 1-11.
- PALOMO, RAFAEL; JULIO RUÍZ y JOSÉ SÁNCHEZ (2006): *Las TIC como agentes de innovación educativa*, Consejería de la Junta de Educación de Andalucía, Sevilla.
- PARRA, RAFAEL; ELISA CASTAÑEDA, MARINA CAMARGO y JUAN CARLOS TEDESCO (1997): *Innovación escolar y cambio social*, Fundación FES-FRB-COLCIENCIAS, Bogotá.
- RIVAS NAVARRO, M. (1998): *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*, Universidad Complutense de Madrid.
- ROGERS, EVERETT M. y F. FLOYD SHOEMAKER (1971): *Communication of Innovations: a Cross-Cultural Approach*, Free Press, New York.
- SALINAS, JESÚS (2004): «Los recursos didácticos y la innovación educativa», *Comunicación y Pedagogía*, n.º 200, Madrid, pp. 36-39.
- SANCHO, JUANA MARÍA *et al.* (1993): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*, CIDE, Madrid.
- SANCHO, JUANA MARÍA *et al.* (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*, Octaedro, Barcelona.
- STILES, LINDLEY J. y BEECHAM ROBINSON (1973): «Change in Education», en G. Zaltman (ed.), *Processes and Phenomena of Social Change*, John Wiley and Sons, New York, pp. 255-280.
- TEJADA, JOSÉ (1998): *Los agentes de innovación en los centros educativos*, Aljibe, Málaga.
- WATSON, G. (1967): *Resistance to Change*, Pergamon General Psychology Series 35, Pergamon Press Inc., New York.
- ZALTMAN, GERALD y ROBERT DUNCAN (1977): *Strategies for Planned Change*, John Wiley and Sons, New York.

RECIBIDO: 30/9/2015

ACEPTADO: 12/1/2016

Amauris Laurencio Leyva. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba. Correo electrónico: amalaurc@cepes.uh.cu

Pablo Cornelio Farfán Pacheco. Unidad Académica de Educación Superior Virtual (UNADEVI), Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Correo electrónico: pfarfan@ups.edu.ec