



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Estrada, Marcos J.

EVALUACIÓN DE IMPACTO DE UN CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (INED) EN CHIAPAS,  
MÉXICO. UNA MIRADA DESDE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 3, 2009,  
pp. 189-206

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## EVALUACIÓN DE IMPACTO DE UN CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (INED) EN CHIAPAS, MÉXICO. UNA MIRADA DESDE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

*Marcos J. Estrada*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art11.pdf>

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2009  
Fecha de dictaminación: 12 de mayo de 2009  
Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2009



**E**l artículo que se presenta se inscribe en la temática de la evaluación cualitativa, particularmente reportando lo concerniente a una experiencia de innovación educativa y de buenas prácticas en el campo educativo en el estado de Chiapas, México.

Innovación Educativa (INED)<sup>1</sup> es una institución que construye y realiza un proyecto de colaboración multi-institucional entre el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Secretaría de Educación de Chiapas e Innovación y Apoyo Educativo A.C., cuyo propósito es impulsar la calidad educativa, con la participación de los diferentes actores, mediante procesos innovadores de formación que transformen las prácticas y las articulen con las políticas educativas (INED, 2007).

Lo que se reporta en este trabajo es la evaluación realizada por el Área de Investigación y Evaluación de INED durante dos ciclos escolares, 2006-2007 y 2007-2008. Para su exposición se recurrirá a un ejercicio sintético de presentación de los hallazgos de cada uno de estos dos recortes de evaluación de impacto.

## 1. PROBLEMÁTICA: BUENAS PRÁCTICAS, INNOVACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Es necesario hacer la distinción de las innovaciones escolares propias de las escuelas e instituciones que dependen del sistema formal de educación, de aquellas innovaciones educativas que provienen de las comunidades educativas amplias. Son estas últimas en las que este trabajo se inscribe. Las innovaciones educativas en México, por lo general, han sido desarrolladas por diversas instituciones y organizaciones de la sociedad civil, que no dependen o que guardan poca relación con los organismos públicos del estado mexicano. Las podemos caracterizar como respuestas de las comunidades educativas a las insuficiencias de los sistemas educativos nacionales para dotar de educación pertinente y de calidad a los ciudadanos. No es casual que, al menos en México, en su mayoría provengan de zonas rurales (Zorrilla, 2005) y de contextos de alta marginación.

Sin embargo, por su independencia, flexibilidad y ausencia de normas burocráticas (Santizo, 2005; Carbonell, 2002), a las organizaciones de la sociedad civil se les ha facilitado innovar en el campo de la educación, pero uno de sus puntos críticos es, precisamente, el de la evaluación, que no es lo mismo que la lógica de la sistematización a la que algunas experiencias sí suelen llegar.

En el caso particular de INED, la evaluación formal de su trabajo se empezó a realizar a mediados del 2006, de manera interna, y apoyados financieramente por la fundación Ford para esta actividad. Ciertamente este aspecto es uno de los más relevantes para valorar y tener un juicio sobre las actividades que muchas organizaciones realizan, pero que es la menos tratada precisamente por los recursos que demanda.

Ante tal situación, muchas experiencias quedan sin ser evaluadas, sin saber de sus logros y aportes y, por ende, sin difundir, alimentando las críticas sobre las mismas, encontrando poco eco en las instituciones educativas y, en general, en las políticas públicas, como prácticas a ser tomadas en cuenta o al menos como base de reflexión. Estamos pues ante un dilema: la autonomía de las organizaciones sociales respecto al sistema educativo formal les ha permitido innovar sin restricciones, pero su mirada estratégica

---

<sup>1</sup> Antes llamada Casa de la Ciencia que (<http://www.redinnovemos.org/content/view/304/80/lang.sp/>), como parte de su proceso de profesionalización y de congruencia con su práctica real, se ha visto la necesidad de buscar un nombre que refleje su misión, visión y objetivos institucionales actuales (<http://www.ined.edu.mx/>). Sin embargo sigue siendo en esencia un centro de innovación educativa que es parte de un convenio multi-institucional entre ECOSUR, Innovación y Apoyo Educativo A.C., y la Secretaría de Educación de Chiapas.

parece estar puesta en que en algún momento el sistema las mire y reconozca como opciones posibles y efectivas para sus contextos.

## 2. INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS

Ciertamente entre innovación educativa y buenas prácticas pareciera haber una relación infranqueable, sin pretender hacer una diferenciación rígida haré algunos contrastes conceptuales y operativos entre "buenas prácticas" e "innovaciones educativas".

Las buenas prácticas en educación son, en efecto, posibles porque parten de la identificación de necesidades de una determinada población y responden a ella de manera pertinente (Zorrilla, 2005). Agregaría, por lo anterior, que son formativas y cumplen su cometido de impactar positivamente en las comunidades de referencia.

Carlos Ornelas (2005:4-6) caracteriza como buenas prácticas a aquellas que cumplen con ciertos elementos: calidad, equidad, administración (gestión o gobernanza), evaluación, financiamiento, formación y actualización docente, tecnologías de la información y la comunicación e inclusión social (educación no formal).

La mayoría de los elementos destacados por Ornelas referentes a las buenas prácticas están presentes en los programas educativos formales o en experiencias provenientes de éstos, sin embargo en las experiencias informales o no formales de las comunidades educativas amplias, hay elementos que bajo esta identificación de las buenas prácticas resultarían insuficientes para nombrarlas y caracterizarlas; debido a que, sin que las innovaciones educativas sean exclusivas de lo no sistémico, su autonomía y flexibilidad han repercutido en la creación de ambientes formativos alternativos y diversificados, que han tenido efectos favorables sobre la formación de los actores de referencia.

Por su parte la innovación educativa en México ha sido muy prolífica en los últimos años, en especial en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que, como tema y perspectiva emergente empezó a ser retomada por las políticas y las diferentes expresiones de las organizaciones de la sociedad civil. El caso de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada en 2001, es de destacar pues institucionalmente ha apoyado y difundido parte de estas experiencias de innovación educativa que se han implementado en México. Pero la distinción entre educación formal perteneciente al sistema educativo y las experiencias más autónomas de diferentes organizaciones, no ha sido una diferenciación que permita marcarlas o no como innovaciones educativas. Es decir que no es éste el punto que nos permitiría marcar una distancia con las buenas prácticas. Pero ciertamente ha contribuido a elaborar criterios para identificar experiencias innovadoras, por ejemplo: dirigidas a grupos indígenas y con pertinencia cultural, adecuadas a la realidad local, que ven a la escuela como totalidad (vinculación con la comunidad), con repercusión directa e inmediata en la práctica educativa y, por último, que ponga en práctica una política tendiente a la equidad (Lara, 2005:9-10). Más allá de la generalidad en que están enunciadas, resaltan las características de pertinencia de inserción en el contexto, es decir que las acciones y contenidos provengan de la comunidad de referencia.

Una de sus características más importantes y que diría es la fuente de donde emana la necesidad de la innovación, es la insatisfacción de las comunidades educativas con el tipo de educación que se les brinda y por la manera en que se ha impartido la educación (Schmelkes, 2005:14; 2006:7), o sea las innovaciones educativas surgen por demandas específicas de los actores. En efecto, Delgado (2004:11)

define a las innovaciones educativas de una manera sencilla y, por eso, precisa: “implica un cambio cuyo fin es lograr una mejora en la práctica correspondiente [...] responde a una problemática específica y está dirigido a beneficiar a un grupo con características particulares”. Aún así siguen haciendo falta elementos que precisen más al concepto de innovación educativa y que, considero, se conseguirán al ir dialécticamente de la teoría a la práctica y de ésta a la teoría, y sobre esto es que los datos de evaluación de una institución como INED nos puede aportar suficientes elementos para la precisión.

En Innovación Educativa se ha tomado al concepto de “innovación en educación” como una práctica y como el eje sobre el cual gira la mayor parte de su trabajo, intentando que permee no sólo a las acciones y estrategias de formación que se implementan, principalmente con los docentes, sino también en la investigación, la evaluación, el clima y la vida institucional en general. Los aportes de las intervenciones educativas que la institución efectúa se pasan por el tamiz del conocimiento del campo educativo, pues a las denominadas “innovaciones” que se realizan fuera del sector formal de educación, se les ha criticado precisamente por su falta de evaluación, sistematización, difusión y el conocimiento de su impacto, y esto, considero, es parte de no tener parámetros claros sobre lo que en el campo de referencia se consideran “elementos de innovación educativa” (Estrada, 2008b).

He definido a la innovación educativa como una acción tendiente a solucionar problemas educativos que han sido claramente detectados por las comunidades educativas, a los cuales es necesario dar una respuesta a través de ideas creativas, que generen nuevas propuestas que representen un cambio significativo en determinada realidad socioeducativa. Ciertamente me aparto de una definición convencional o reducida de la innovación al no caracterizarla como el momento del uso de las nuevas tecnologías en educación, que es casi la definición de sentido común que se suele dar, diría que esta idea atiende únicamente a la dimensión técnica de la innovación; por el contrario la defino desde las transformaciones que se consiguen al nivel del sujeto y de las comunidades educativas a través de los procesos de formación.

Así pues, y reconociendo que no hay una manera de caracterizar a la innovación y que hay más bien modelos de innovación e innovaciones culturalmente determinadas (Ortega *et al.*, 2007), es que hago una distinción más precisa de las innovaciones educativas a partir de los siguientes indicadores para su análisis y valoración, que a su vez tienen la pretensión de subsumir las buenas prácticas como parte de un proceso de cambio educativo más amplio denominado “innovación educativa”:

**CUADRO 1. INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DE LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS**

|  |  |
|--|--|
| <b>Demanda educativa planteada por los sujetos</b>           | La experiencia surge como respuesta a una demanda o propuesta de una determinada comunidad, colectivo o agrupación que ha detectado la necesidad.          |
| <b>Diagnósticos</b>  | El trabajo parte de un diagnóstico de la realidad socioeducativa del contexto, se detectan las necesidades de formación y las dimensiones de intervención. |
| <b>Objetivos, estrategias y metas consensuadas</b>           | Se han creado en consenso con los actores, se encuentran claramente definidas y/o modificadas durante el desarrollo del proceso.                           |
| <b>Estrategias formativas intencionadas y diversificadas</b> | Acciones que implementadas resuelven las necesidades planteadas en los diagnósticos, transformando su práctica o su realidad social y educativa.           |
| <b>Conoce y se retroalimenta de experiencias similares</b>   | Se inspira en otras experiencias y se retroalimenta de los hallazgos o dificultades que éstas hayan presentado.  |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Autonomía                  | La experiencia cuenta con un grado importante de independencia en: lo pedagógico, objetivos, organización, gestión, administración, financiamiento, etc.  |
| Apropiación de los actores | Los sujetos devienen en los actores principales del proceso mostrando un nivel alto de apropiación del mismo, plasmado en su participación, sus aprendizajes, posibilidades de continuidad y dirección.   |
| Redes-vinculaciones        | Ha logrado entablar relaciones de colaboración y/o comunicación con diferentes actores a través de los cuales puede ir logrando recibir apoyos, difundir e incidir en diferentes campos como las políticas públicas.  |
| Participación social       | La comunidad educativa (padres de familia, autoridades locales, organizaciones de la sociedad civil, gobierno, asociaciones, etc.) se involucra en las acciones de la experiencia.  |
| Sistematización            | El proyecto cuenta con los insumos necesarios o se encuentra sistematizado en sus diferentes etapas, momentos o recortes, y permite determinar los aprendizajes y conocimientos necesarios para la experiencia.   |
| Evaluación                 | El proceso ha sido debidamente evaluado bien sea a través de la evaluación diagnóstica, formativa o sumativa, o se cuenta con los elementos para determinar sus aportaciones y/o replanteamientos de manera horizontal y democrática, logrando consenso sobre los resultados. |
| Difusión                   | La experiencia se ha logrado difundir por diferentes medios: libros, artículos en revistas, periódicos, simposios, seminarios, conferencias, eventos, etc., principalmente dirigidos a actores estratégicos, como los docentes, por ejemplo.                                  |
| Impacto                    | Existen evidencias documentadas del logro de los objetivos y metas planteadas al inicio del proceso, en un nivel alto el impacto representaría una mejora en la vida de los actores.  |

### 3. EVALUACIÓN DE IMPACTO BAJO UNA MIRADA CUALITATIVA

Bajo la perspectiva cualitativa, la lógica convencional y hegemónica de la evaluación se transforma, particularmente, en uno de los instrumentos de medición como son los indicadores. Todo indicador hace referencia a una construcción intencionada -adecuada al proceso que se pretende evaluar- que permita ser el medio a través del cual se pueda determinar el logro o el avance de los objetivos de determinado proceso. Los indicadores nos ayudan a medir el grado de evolución o los resultados finales, son el medio para arribar a la emisión de un juicio fundamentado sobre un proceso en específico. Pero desde nuestra perspectiva los juicios siempre mantienen una carga subjetiva pues pasan por la interpretación del evaluador, el cual se intenta disminuir en la medida en que se exponen los datos empíricos y se recurre a las tradiciones teóricas del campo educativo y a los elementos de la evaluación participativa y democrática (Simons, 1999:61), que permita, a través de la fusión de horizontes, lograr consenso sobre los resultados.

En efecto, parto de una comprensión amplia de la evaluación de impacto, entendida como el proceso evaluativo que "trata de calibrar la medida en que un programa o proyecto ha producido los cambios deseados que se han indicado en los objetivos", es decir mide el grado "de 'éxito' o 'fracaso' de un programa/proyecto determinado" (FNUAP, 1995:14).

En concordancia con la lógica institucional de conseguir cambios cualitativos en educación, que no siempre responden a cambios macro o generales que pueden ser controlables, medibles y verificables, es

que la evaluación cualitativa nos ayuda desde las ciencias sociales (Mayorga, (2004) más a comprender e interpretar los logros institucionales en los actores educativos con los que trabaja. Así, se entiende esta perspectiva bajo ciertas características: a) se realiza a través de un contacto intenso y de largo plazo en el campo; b) tiene una pretensión holista al reconocer que los hechos pequeños hablan de grandes temas y que en la particularidad se puede situar un tema general; c) se pretenden recabar datos sobre las percepciones de los actores “desde dentro”; d) es interpretativa; e) el investigador es el principal instrumento y; f) gran parte del análisis se hace con el discurso de los sujetos (Shaw, 2003:30-33).

Sin duda los aportes del campo de la evaluación nos han arrojado datos variados y perspectivas encontradas, sin embargo hay un patrón común que me sirve para saber de su sentido y definición; es decir, se concibe como el proceso que recopila datos sobre determinado proceso y acción para poder emitir un juicio sobre su valor (Chadwick, C. B. y N. Rivera, 1991; Torres y Bertoni, 2000; Amigues, y Zerbato-Poudou 1999; House y Howe, 2001) y tomar decisiones en diferentes niveles: continuidad, reformulación, término, etc.

Asumo la perspectiva evaluativa formulada por House y Howe (2001), que parten de ciertos principios en la comprensión de evaluación, entre los que se encuentra quizá el fundamental: romper la dicotomía entre datos y valores, y mostrar que éstos más bien son interdependientes (Ídem, 2001). La concepción democrática deliberativa es, en esencia, donde se expresan de mejor forma los principios evaluativos que defienden; es decir, se trata de una comprensión que, aunque es dialógica no asume que los implicados tengan siempre la razón, por eso busca consenso y el cumplimiento de tres requisitos: inclusión, que estén presentes los intereses y concepciones de los implicados; diálogo, que posibilite que las perspectivas e intereses de los afectados sean auténticamente expresadas y, deliberación suficiente, que permita llegar a conclusiones válidas (House y Howe, 2001). Así pues, intento superar el problema de legitimidad de la evaluación en la medida en que los actores *se reconozcan* en las conclusiones (Carrión, 2005).

#### 4. METODOLOGÍA

El artículo reporta dos momentos o recortes evaluativos que requirieron un abordaje distinto para la recopilación de los datos y la construcción del conocimiento. Se partió de la comprensión de que las innovaciones educativas, por su carácter y naturaleza, se evalúan de mejor forma con metodologías cualitativas (Perrin, 2001), principalmente porque las innovaciones se centran más que en el producto en el proceso (Carbonell, 2002). La primer parte del análisis que presento corresponde a una evaluación que se construyó bajo la lógica del descubrimiento, con una perspectiva más abierta pues se trataba de diagnosticar a qué campos del conocimiento había estado contribuyendo el trabajo de la institución, al no tener una línea de base este primer momento suplió dicha ausencia; así, lo que intenté fue determinar a partir de la evidencia, indicadores *ex post* que permitieran nombrar sus hallazgos y aportes al campo educativo. El segundo momento corresponde propiamente a una evaluación que partió de indicadores institucionales. Tomando como referentes a la misión, visión y los objetivos de la institución, se construyeron indicadores que permitieron saber acerca del impacto y que posibilitaron, a partir de éstos, saber de la congruencia entre objetivos institucionales y prácticas concretas (Morduchowicz, 2006).

Para el primer recorte se inició una estrategia analítica para determinar el impacto de INED a través de sus diferentes programas y proyectos, tomando las evidencias discursivas como un acontecimiento material (Habermas, 1996). Es decir, no como algo meramente dicho, sino como una práctica, un hecho,



una representación; y moviéndome desde la ubicación de patrones emergentes (Bertely, 2000) hasta llegar a encontrar el núcleo de los elementos destacados por los beneficiarios, que a su vez mostraba que configuraban acciones a emprender por los sujetos. Partí pues del presupuesto de que el núcleo de los elementos más significativos de los usuarios viene acompañado de su acción consecuente. Así, encontré mediante el análisis del discurso, diferentes acciones en las cuales la institución, como centro de innovación educativa, está incidiendo. Los indicadores surgieron a partir de las evidencias, proceso inverso al de la evaluación convencional, cuyo intento era determinar en qué medida la institución había ido consiguiendo impacto y en qué campos.

Se analizaron entrevistas y cuestionarios realizados a los usuarios en los últimos años, así como también de las diferentes evaluaciones e investigaciones que se han hecho sobre INED por instancias e investigadores externos, en este sentido es que esta parte conlleva una mirada reconstructiva. El presente artículo considera de igual forma, el trabajo de campo que ha realizado el área de investigación y evaluación, obtenido mediante el acompañamiento a los proyectos y en contacto constante con los usuarios directos.

El segundo recorte está dirigido por la búsqueda del impacto por medio de los indicadores institucionales previamente elaborados y consensados. Se dio seguimiento a todos los proyectos e intervenciones de INED, de los proyectos de los tres programas a través de evaluaciones formativas y sumativas así como de sus eventos, festivales, foros, encuentros, etc. A través de la metodología cualitativa aplicamos cuestionarios abiertos o cualitativos, observaciones y entrevistas con los usuarios, durante, antes y después de las estrategias de formación de los participantes y asistentes<sup>2</sup>. Adicionalmente, al tener los resultados de la evaluación de impacto cerramos con una evaluación participativa que fue una suerte de devolución institucional para fusionar horizontes y lograr no sólo el consenso al que suele referirse esta perspectiva, sino también sirvió para detectar algunos cambios, logros y retrocesos ocurridos entre la finalización de la evaluación y el momento de entrega del reporte de impacto.

## 5. PRIMER RECORTE DE EVALUACIÓN BAJO LA LÓGICA DEL DESCUBRIMIENTO

### 5.1. Desarrollo de Innovación Educativa

Como todo proyecto, INED ha venido transformándose para responder de manera más efectiva al devenir socioeducativo de la región. Dicha evolución se plasma esencialmente en los actores destinatarios de sus acciones formativas, en donde se ha consolidado como punto de referencia en los procesos de innovación educativa y formación docente.

En los últimos años se observa una disminución en el número de usuarios atendidos; esto responde a una cuestión estratégica de mayor alcance en el impacto, pues durante los primeros años se trabajaba con los estudiantes, supliendo en cierta medida la función de los docentes pero, ante un cuestionamiento acerca de su verdadero impacto, se fue cobrando conciencia de que el esfuerzo de formación e innovación educativa debía estar concentrado, preferencialmente, con los docentes frente a grupo, con formadores de formadores y con estudiantes que se estaban formando como docentes. Esto, sin duda, ha

---

<sup>2</sup> Esto incluye a los diferentes momentos de seguimiento con los actores, por ejemplo observaciones *in situ* de su práctica docente, en sus centros de trabajo.



incrementado el número de beneficiarios indirectos pues cada docente de primarias indígenas atiende, en Chiapas, un promedio de 27.7 alumnos (INEE, 2004:492).

La estructura de los programas y proyectos de la institución se han transformado también de manera importante, para dar respuesta a los retos de la innovación educativa en el contexto, su conformación actual se puede observar en el cuadro siguiente.

**CUADRO 2. PROGRAMAS DE INED**

| Comunidad y escuela<br>(Objetivo general)  | Docencia<br>(Objetivo general)   | Liderazgo educativo<br>(Objetivo general)   |
|--|--|---|
| Contribuir a la construcción y consolidación de comunidades educativas para fomentar su liderazgo en procesos de innovación educativa. | Desarrollar modelos que transformen la práctica en el aula en colaboración con los colectivos docentes | Impulsar procesos innovadores a través de la asesoría educativa, investigación-acción, gestión y el desarrollo de competencias profesionales que fortalezcan el liderazgo pedagógico de los colectivos. |

En el primer recorte de evaluación, se da cuenta principalmente de la evolución de los procesos y de algunos resultados generales que podrían considerarse, a la manera de hipótesis, como impacto. Se han tomado tres elementos de referencia: de *calidad*, de *formación* y de *conocimiento*, que, a su vez, se desglosan en indicadores de medición.

#### 5.1.1. Calidad Institucional

Se refiere a la relevancia de las acciones mediante las actividades formativas e innovadoras, a la eficacia interna y externa considerando cumplimiento de objetivos, a la eficiencia de los recursos humanos y materiales, así como a la adaptabilidad institucional y a procesos de evaluación de impacto. Algunas de las preguntas que se intentan responder con este indicador son: ¿Qué aprendizajes deja la experiencia? ¿Qué tanto cumple con los criterios de innovación? ¿En qué grado INED se va convirtiendo en un punto de referencia en innovación educativa?

**CUADRO 3. INDICADORES DE MEDICIÓN ENCONTRADOS PARA CALIDAD INSTITUCIONAL**

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Procesos innovadores     | <p>"se tomó en cuenta la realidad, se consideró la experiencia en todo momento, se permitió construir con respecto al proceso y experiencia de cada quien." (ATP Chihuahua)</p> <p>"se puede decir que empezamos a partir de los conocimientos previos que traemos, de acuerdo a nuestra formación académica, aunque sea algo muy general, se construyó algo muy concreto, y que realmente se reafirme y se ponga en práctica." (ATP Chiapas)</p> <p>"¿qué detecto [de diferente]? En el enfoque en que otros diplomados es teórico para que cada uno lo lleve a la práctica, aquí no, aquí es más humano, parte de uno en el trabajo, el que uno está haciendo, combinando con lo teórico, por eso es un enfoque diferente y me va a resolver". (ATP Chiapas)</p> <p>"[Fue] innovador para mí porque yo tenía el concepto de un diplomado, este, de manera cuadrada, formal, de 'este conocimiento te lo estoy impartiendo' y, este, veo que [como] está proyectado el diplomado no es así [...] sino que el conocimiento se construyó, o se va construyendo a través de todos los compañeros que estamos participando en el diplomado." (ATP Chiapas)</p> |
| Dispositivo de Formación | <p>"El modelo de educación que promueve es autónomo, libre, sin esquemas estructurados, guía a una libertad total, de investigación y aprendizaje, porque la investigación te da la libertad. La [Casa de la Ciencia] da mucho en términos de la innovación educativa." (Supervisora zona 020)</p> <p>"Me gustó y lo que absorbí rápidamente fue el tratamiento a las personas, el lado humano, de la comunicación porque yo era de las personas que asumía una actitud a la 'ahí se va', '¿para qué me involucro?', que es la generalidad de los directivos, para qué te metes en broncas, yo llevaba esta indecisión de '¿me involucro o dejo que pase?' Es necesario activarse y entrarle por los niños que se merecen todo y para ellos estamos, debemos hacer conciencia que como supervisor y maestro nos debemos a los niños." (Director de escuela)</p>   |

## 5.2. Procesos innovadores: metodología práctica y participativa

Uno de los elementos que más han resaltado los usuarios es, sin duda, la metodología que INED emplea en todos sus procesos de formación. Tomando algunos elementos de la perspectiva constructivista, entienden que el conocimiento no se deposita de forma “*bancaria*” -como diría Freire (1972)- en los docentes o alumnos, sino que se construye y reconstruye conjuntamente, por eso es que los facilitadores son eso, acompañantes del proceso de formación de los usuarios.

La metodología de innovación que se emplea ha tenido por cometido el hacer prácticos los talleres y diplomados, de tal manera que, a través de la participación y construcción propia de los sujetos, se vayan descubriendo elementos para ser trasladados a su propia realidad. El contenido no es elaborado *a priori* sino que se construye colectivamente con los usuarios. Un elemento sustantivo de INED en este sentido es su papel formativo, porque parte de las necesidades de formación de sus usuarios y lo hace de manera participativa, lúdica y humanista.

Las expresiones de los docentes nos muestran la fuerte valoración que se tiene de las estrategias metodológicas que los ponen a ellos en el centro de las actividades, volviéndolos actores principales del proceso que junto con INED construyen; en donde la institución es sólo un acompañante de su proceso.

Los sujetos usuarios valoran el dispositivo de INED porque está compuesto por diferentes elementos que ellos consideran innovadores, precisamente porque se convierten *en novedad* en su trayecto formativo en tanto atienden y resuelven sus necesidades de formación. Los docentes resaltan que es innovador porque su perspectiva es constructivista, pero más que esto, porque es esencialmente participativa, no prescribe ni elabora *a priori* contenidos, sino que es a partir de la propia reflexión y diagnóstico de necesidades, que pone en movimiento diferentes estrategias para atenderlas. La perspectiva participativa complementa la mirada constructivista, pues sin el involucramiento claro y decidido de los sujetos no podría construir ningún mecanismo innovador. Además, los usuarios valoran el hecho de que promueva un trabajo de colaboración entre ellos mismos, fomentando el verse como pares *en* disposición de compartir sus conocimientos y experiencias.

Otro elemento innovador es que rompe con la dicotomía de investigación por una parte y acción y práctica educativa por la otra. Para los docentes ha sido innovador el hecho de que INED presente esta perspectiva en su práctica, mostrándoles que ellos también construyen conocimiento y, por lo tanto, lo pueden llevar a su ejercicio profesional. La perspectiva convencional que se suele presentar en muchos de los talleres de actualización a los que acuden en el sistema educativo nacional, consiste en mostrarles el conocimiento producido, descontextualizado y abstracto, sin mediaciones para llevarlo a su práctica; en cambio, el que conocen en INED, parte de sus necesidades y se va construyendo de manera conjunta, mostrándoles que lo teórico explica la práctica y la puede guiar en la medida en que haya una relación constante con ésta.

### 5.1.2. Procesos formativos

Se refiere a todas las transformaciones que ocurren al nivel del sujeto; se compone de los procesos identitarios, las competencias para la autoformación, la transferencia del conocimiento, la pertinencia de las estrategias y, en general, de todas las operaciones que se realizan sobre sí. Una de las preguntas que se intenta responder es: ¿Qué cambia en el usuario (actitudes, hábitos, disposiciones, etc.)?

**CUADRO 4. INDICADORES DE MEDICIÓN ENCONTRADOS PARA PROCESOS FORMATIVOS**

|   |  |
|---|--|
| <b>Procesos identitarios</b><br>(Identidad reivindicada,<br>autónoma) | <p>"Permitió que comenzara a construir una concepción diferente del quehacer del asesor." (ATP Chihuahua)</p> <p>"En general, lo que hemos vivido de estos días, me está sirviendo para identificar, es decir, identificarme tal como puedo ser o cómo debe ser un Asesor Técnico Pedagógico y, al mismo tiempo, pues entonces empezar a conocer qué hacer para ser mejor en el trabajo." (ATP Chiapas)</p>  |
| <b>Pertinencia</b><br>(Estrategias pedagógicas<br>innovadoras)        | <p>"Sí es aplicable porque lo vivido en este módulo está basado en la realidad del entorno donde laboramos." (ATP Chihuahua)</p> <p>"Lo aprendido es aplicable a las condiciones que existen en mi región porque no exige recursos que no están a nuestro alcance. Creo que desde el inicio se tomó en cuenta las condiciones en que laboramos." (ATP Chihuahua)</p> <p>"Casa de la Ciencia me ofrece estrategias para trabajar en aulas multigrado. Sabemos qué [es] lo [que] tenemos que hacer pero no sabemos cómo." (Estudiante normalista, en Zorrilla, 2003:6)</p> |
| <b>Trabajo colaborativo</b>   | <p>"[Me gustó] el trabajo en equipo y rescatar las experiencias de los compañeros, de sus éxitos y fracasos y, sobre todo, ponerme como [en] actitud de ver mis carencias que tengo." (ATP Chihuahua)</p> <p>"Este trabajo que se nos está dejando de investigación, es prácticamente una condición para estar con ellos, descubrir con ellos, investigar con ellos para poder, entre todos, también formar nuestro propio perfil, como asesor formar un equipo, un colectivo precisamente." (ATP Chiapas)</p>   |
| <b>Transferencia de los<br/>conocimientos y saberes</b>               | <p>"A nosotros nos ha beneficiado mucho el vínculo con la Casa de la Ciencia porque hemos llegado a tener, aproximadamente, un 35% de niños lectores activos de una población de 517 niños." (Director de escuela, en Bertely, 2005:105)</p> <p>"No hay apoyo de la Secretaría [de Educación] sino ¡puro discurso y rollo! ¿No se podrían asegurar, al menos, que las Bibliotecas de Aula lleguen? Gracias a La Casa de la Ciencia le dimos utilidad a los poquitos libros que llegaron." (Director de escuela, en Bertely, 2005:107)</p>                                |

La formación es el proceso mediante el cual el sujeto participa a través de su praxis intencional, reflexiva y crítica, en la transformación de sí mismo. Tiene como punto de partida la contextualización de las necesidades, en un ambiente de intersubjetividad y recuperación autocrítica de la experiencia (Yurén, 1999). Para que exista formación se requiere poner a los sujetos en *situación de formación*, es decir, crear las condiciones para que ellos vivan y experimenten lo aprendido y lo vinculen con su vida profesional. Una de estas condiciones es, como veremos, la pertinencia de los contenidos y de las metodologías.

INED responde al indicador "formación" por atender a tres cuestiones básicas con los usuarios: a) implementa procesos educativos a partir de diagnósticos previos de detección de necesidades formativas; b) contextualiza las necesidades modelando cómo se podría hacer en la práctica a través de la figura del "facilitador" o de "acompañante" y, c) logra que el conocimiento sea transferible, es decir, que sea llevado a la práctica por los usuarios.

Lo que el análisis revela es que hay una fuerte valoración hacia el trabajo que han experimentado en los diferentes cursos y talleres en la institución, destacando sobre todo que se les ofrece una formación que no encuentran en otro lado y que responde a las exigencias de su práctica profesional, lo que quiere decir que es práctica; por eso mismo pertinente y vinculable a su trabajo cotidiano.

Las evidencias nos muestran que INED ha logrado la transferencia del conocimiento. Este indicador es importante pues expresa en cierta medida el impacto de determinado proceso educativo, dado que es justo en la práctica cuando se ponen en juego los conocimientos y las herramientas experimentadas en

los procesos de formación. Es precisamente donde se puede descubrir el nivel de impacto alcanzado. Además, es uno de los momentos más relevantes ya que no es sólo que haya transferencia de conocimientos y de prácticas innovadoras, sino que se trata también de la repercusión que tiene en los procesos educativos de los estudiantes que son atendidos por los usuarios docentes. Este es el nivel que siempre se aspira alcanzar en los procesos que pretenden ser formativos.

Los discursos de los sujetos expresan la manera en que se ha ido incorporando a su práctica lo experimentado en INED, mostrándonos que, efectivamente, se han iniciado procesos de transformación educativa a partir de su participación en los cursos y talleres. Sobresale que los primeros cambios que se hacen perceptibles sean en ellos mismos. Se trata de replantear su propia práctica y de cuestionarse sobre su trayecto formativo; o sea, en las operaciones que primero hacen sobre sí mismos y, correlativamente, con los demás, con los pares o con los estudiantes.

La identidad profesional ha sido también un elemento clave a conseguir en los profesionales en educación, especialmente porque repercute de lleno en la manera en que abordan su trabajo y el sentido que le otorgan. En estos casos, ha sido una necesidad evidente en los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's) -y *grosso modo* en la mayoría de los docentes- pues pareciera que no tienen claras sus funciones. Esto tiene que ver con la manifiesta ambigüedad en torno a cómo son percibidos por sus pares, por el conjunto de la sociedad y también con el modo en que ellos mismos se perciben como parte de una profesión socialmente desvalorizada. INED ha contribuido a lograr una identidad para sí, reivindicada (Dubar, 2002), que los ha llevado a elaborar su propio perfil profesional en aras de que se apropien de él y que, a partir de tener una identidad fuerte, propia, puedan abordar su trabajo de manera más responsable y profesional.

Los docentes valoran la oportunidad que el dispositivo institucional les proporciona para conocerse entre ellos, verse como compañeros de trabajo y compartir sus experiencias y conocimientos. Esto muestra que no sólo se incide a nivel de enseñanza-aprendizaje, sino también a nivel institucional, pues al fomentar el trabajo en pares y colaborativo, abriendo la posibilidad de trabajar bajo dispositivos que fomentan relaciones más cercanas, impacta en el clima de la institución con la que se trabaja. Esto es relevante ya que dentro de la cultura magisterial en México el trabajo de colaboración ha sido poco fomentado, o bien, con resultados desfavorables.

Lo que se encontró es que en diferentes profesores y en distintas escuelas, se han iniciado los medios para la creación de comunidades de aprendizaje que operen sin la presencia permanente de INED. Se puede ver que la intención de la institución es, efectivamente, atender a colectivos docentes por instituciones o escuelas, porque parte del supuesto, y con la intención, de que el impacto no quede sólo a nivel pedagógico de uno o varios profesores, sino que sea la escuela en su conjunto, la que se sume a todo el proceso de trabajo colaborativo y de cambio general.

Por último, en este primer recorte, destaco el consenso de las evaluaciones externas que se han realizado en los últimos años, en las que sostienen que Innovación Educativa se ha convertido, a partir de sus experiencias, sus procesos y el conocimiento acumulado, en un modelo de formación de docentes que es, quizá, su aportación principal al campo educativo y al sistema educativo nacional.

#### CUADRO 5. CONOCIMIENTO DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS

| Conocimiento generado           | Discurso de referencia  |
|---------------------------------|---|
| Modelo de formación de docentes | <ul style="list-style-type: none"> <li>“La propuesta en marcha de formar maestros en servicio y también a los futuros maestros [...] es única en México.” (Zorrilla, 2003:14)</li> <li>“Su labor es relevante por varias razones, entre ellas porque ofrece alternativas de capacitación para los docentes desde fuera del sistema de educación pública, lo cual le permite innovar sin restricciones normativas y burocráticas.” (Santizo, 2005).</li> <li>“La oferta educativa de Casa de la Ciencia [...] trata de asegurar que la reforma educativa vigente se realice en cada salón de clases, en cada escuela. Casa de la Ciencia puede ser un modelo que inspire acciones similares en otras partes de México.” (Zorrilla, 2003:15)</li> </ul> |

En efecto, INED aporta al campo de la educación a través de las actividades innovadoras de formación y mediante la difusión de los modelos de formación que ha implementado en los diversos programas y proyectos. Este es un indicador significativo pues es la muestra de hasta dónde han llegado los proyectos. La pretensión es que todos puedan arribar a la difusión de la experiencia y superar el hecho de tener las memorias y las sistematizaciones de los procesos, no sólo para que se conozca el trabajo que la institución realiza, sino porque también puede fungir como un detonador de experiencias similares: influenciar a otros a realizar innovaciones educativas.

### 6. SEGUNDO RECORTE DE EVALUACIÓN: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Esta última parte muestra el segundo recorte de evaluación<sup>3</sup>, centrándose básicamente en los elementos de la evaluación sumativa de tres de los proyectos que, por sus características innovadoras e impacto, se presentan como los más significativos para la institución; son los que están aportando más datos para la construcción del modelo de intervención de innovación educativa.

#### 6.1. Programa Comunidad y Escuela. Proyecto: “Liderazgo y participación social: una experiencia de reforma educativa en Las Margaritas, Chiapas”

##### CUADRO 6. INDICADORES ATENDIDOS QUE SE ENCAMINAN HACIA EL MODELO DE INTERVENCIÓN

|  |   |
|--|---|
| Articulación y recomendaciones para las políticas públicas | Aunque en un nivel medio <sup>4</sup> , el proyecto está articulando una política pública insuficientemente atendida en México y generando conocimiento en el campo de la participación social en educación (Estrada, 2008).  |
| Fomento a la creación de capital social                    | Con la comunidad educativa del Municipio de Las Margaritas, Chiapas, se consiguió una interrelación importante, básicamente de la comunidad escolar, a través de la cual se lograron tender puentes para encontrar exigencias reciprocas y acciones comunes (Estrada, 2008).                          |
| Procesos de participación social                           | Se consiguió la superación de la participación consultiva hacia una más proyectiva-decisoria al interior de la comunidad escolar (Estrada, 2008).   |
| Alianzas estratégicas construidas en el sector educativo   | En un nivel bajo, pero ciertamente la relación con el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE), del municipio mexicano de Las Margaritas, ha significado una alianza estratégica, pues es el actor fundamental del proceso y la puerta de entrada para trabajos posteriores. |

<sup>3</sup> Originalmente el proceso más amplio, como indicamos en la metodología, implicó un componente de evaluación participativa, que ya no presentamos aquí por cuestiones de espacio, pero que consistió básicamente en presentar los resultados a través de los indicadores institucionales, en donde los programas y los diferentes equipos evaluaron lo que se consiguió en el último ciclo escolar en cada uno de los indicadores, para lograr consenso acerca de la validez de los resultados reportados, así se logró determinar también las áreas prioritarias de atención que se deberán tener en los próximos ciclos escolares.

<sup>4</sup> Los indicadores completos con sus niveles de medición pueden consultarse en <http://www.ined.edu.mx/>

### *6.1.1. Análisis sintético de los hallazgos encontrados*

#### ***Articulando una política pública insuficientemente atendida***

En el estudio de caso que denominé “aprendiendo a participar: el caso del CMPSE de Las Margaritas” (Estrada, 2007), me percataba que desde la reforma educativa de 1992 la participación social ha sido una política siempre presente en los propósitos pero ausente en la práctica. Es de destacarse que inició como una estrategia de gobernanza y como uno de los elementos que pretendía darle vida a la descentralización educativa en México. El hecho es que es claramente una política que no se ha operacionalizado, son pocas las experiencias y los trabajos que existen en el campo educativo referido a la temática de participación social en la educación, y menos aún los que se refieren en específico a los CMPSE. De tal forma que el trabajo hecho por el programa de Comunidad y Escuela ejemplifica fielmente los intentos institucionales por cumplir con uno de sus objetivos: *articular prácticas con políticas educativas*, y es de resaltar que en este proyecto se ha conseguido una articulación importante y efectiva en tanto va en total congruencia con la política, y sobretodo que ha superado los lineamientos formales de la ley al implementar foros de participación social, detectar necesidades educativas de la comunidad escolar, entablar diálogo entre ésta e implementar una estrategia de formación-capacitación a partir de un trabajo previo de detección de necesidades de los actores (padres, madres, docentes y estudiantes).

#### ***Interrelación de la comunidad escolar: hacia el capital social***

Se logró a través de los procesos implementados el reconocimiento entre los actores, la triada educativa como fuente de los cambios en educación. Se alcanzaron a destacar las exigencias reciprocas y las prioridades en educación en el contexto. Este hecho fue sumamente importante pues lograron verse entonces cara a cara, y salieron a flote las exigencias que los actores se hacen entre sí y que finalmente tienen que ver con una línea de encuentro que se refiere a una mayor participación e involucramiento de la comunidad escolar (Estrada, 2008). Esto, además, considero entra en el indicador de fomento a la creación de capital social pues se sentaron las bases para un trabajo de reconocimiento, colaboración y solidaridad entre los actores.

#### ***Superación de la participación consultiva hacia una más proyectiva-decisoria***

Si bien es cierto hubo procedimientos que por su modalidad son considerados como consultivos, el hecho es que fue a partir de poner en juego el trabajo conjunto entre los actores, que se lograron destacar las convergencias en educación como las estrategias de formación a seguir, que vinieron de los propios sujetos y se llevaron a cabo, en ese sentido más que consultiva fue una participación que se acercó a lo decisorio al ponerse en marcha sus propuestas. A la participación social genérica o bajo tintes instrumentales, las acciones emprendidas por el programa lograron adjetivarla como proyectiva y por momentos decisoria.

#### ***Conocimiento generado al campo de la participación social en la educación***

A partir del estudio de caso antes mencionado y del acompañamiento evaluativo, se ha generado conocimiento importante que está guiando las prácticas y que aportan al campo educativo, por ejemplo los siguientes elementos: a) la representación de los docentes acerca de la educación como algo de su absoluta competencia, por eso “participación social en la educación” lo interpretan como algo que les corresponde a ellos y no a otros actores. Trabajar para incidir en estas representaciones de los docentes es un asunto prioritario; b) se fue confirmando la idea de que hay actores específicos que favorecen o interfieren la participación social: los directivos y los supervisores; c) el papel del municipio es sumamente



relevante, un papel protagónico y de voluntad contribuye en los procesos que se implementan y abre el camino para una verdadera descentralización educativa.

## 6.2. Programa Liderazgo Educativo. Proyecto: "El desarrollo de propuestas innovadoras de asesoría a partir del análisis del entorno del Centro de Maestros"

**CUADRO 7. INDICADORES ATENDIDOS QUE SE ENCAMINAN HACIA EL MODELO DE INTERVENCIÓN**

|   |  |
|---|--|
| <b>Procesos identitarios</b>                        | Se afianzó en los docentes la apropiación de una identidad autónoma, reivindicada a partir de su propio perfil construido.   |
| <b>Procesos innovadores</b>                         | El proceso mostró ser innovador al ser esencialmente formativo.  |
| <b>Transferencia de los conocimientos y saberes</b> | Como parte de la innovación este indicador mostró la eficacia del proceso en las adquisiciones de los docentes y en la transferibilidad de los contenidos y estrategias desarrolladas.         |
| <b>Habilidades de investigación</b>                 | Este indicador es la muestra de una serie de competencias y habilidades que aseguran el impacto, pues los docentes están en condiciones de intervenir investigativamente en su práctica.       |
| <b>Evaluaciones internas</b>                        | El proceso de evaluación demostró la efectividad de la evaluación formativa para incidir en replanteamientos y cambios en el proceso; además de proveer un juicio sumativo al final del mismo. |

### 6.2.1. Análisis sintético de los hallazgos encontrados

#### *La identidad reivindicada*

Este proceso claramente analizado por Dubar (2002), se opone a la identidad atribuida en la que suelen encontrarse la mayoría de los docentes, pues ciertamente no tienen posibilidades de intervenir sobre su propio perfil, sin embargo en el caso de los ATP's que participaron en el diplomado, la estrategia fue posible y de resultados efectivos ya que no tenían un referente desde el sistema educativo, había que construirlo entonces y fue el punto de partida para que los docentes conocieran las áreas de formación que deberían de reforzar. Los maestros lograron fortificar su identidad como asesores, se reconocieron en un puesto sin un perfil claro y lograron construirlo para darle sentido a lo que hacen y para hacerlo mejor a partir de una claridad sobre lo que implica su labor, sus funciones.

#### *Proceso innovador*

Se puede enjuiciar el proceso como innovador a partir de haber encontrado tres elementos: a) detección y atención a las necesidades de formación de los docentes; b) estrategias formativas diversificadas e intencionadas que resolvieron sus demandas en la práctica; c) transferibilidad de los conocimientos vistos durante el diplomado. Esto le permite al proyecto y a la institución en general tomar distancia de la postura convencional de entender a las innovaciones educativas bajo la lógica del uso de nuevas tecnologías -que por otra parte fue uno de los componentes al trabajar a distancia por vía de una plataforma virtual-, y la posiciona bajo una comprensión de la innovación que guarda relación estrecha con la formación de los actores y la transformación de su práctica profesional.

#### *Habilidades y competencias para la investigación*

Desde el inicio fue una estrategia muy clara, que los docentes investigaran su propia práctica para transformarla a través de sus proyectos, si bien no a un nivel alto de manejo, sí se han desarrollado en los docentes habilidades para llevar a cabo un proceso investigativo, desde la identificación de sus temas y problemáticas de investigación, pasando por la puesta en marcha de sus técnicas de recolección de datos hasta llegar a reformulaciones y estrategias de atención e intervención en su realidad concreta a partir de sus datos.

### *Tratamiento no dicotómico entre teoría y práctica*

Este considero es un gran aporte de este proyecto, pues ha logrado combinar efectivamente la teoría con la práctica, sin que para los docentes se les haya presentado, sobretodo la teoría, como dicotómica o contraria a su práctica, que suele ser la representación generalizada en los docentes, sino más bien como algo necesario a lo que se recurre para explicarse las prácticas y para orientarlas de mejor manera y hacia la transformación (muestra de la transición paradigmática como diría Boaventura de Sousa, 2002).

### *Producto-Proyecto estratégico*

El que los docentes estén saliendo con un proyecto para aplicar en sus centros de trabajo o con los colectivos que a su vez atienden, nos muestra un impacto importante a nivel de transferibilidad y aplicación de los conocimientos aprendidos, esto además es estratégico pues permite una cierta continuidad del trabajo y asegura otro tipo de impacto, al que hasta ahora no se tuvo acceso.

6.3. Programa Docencia. Proyecto: "Competencia comunicativa desde el contexto bilingüe: construyendo comunidades de aprendizaje bilingües e interculturales como proyecto lingüístico de escuela"

**CUADRO 8. INDICADORES ATENDIDOS QUE SE ENCAMINAN HACIA EL MODELO DE INTERVENCIÓN**

|  |  |
|--|--|
| <b>Procesos formativos</b>                                     | Se caracteriza este indicador por cuatro componentes claramente identificados y desarrollados en los docentes: a) identidad reivindicada, autónoma, como maestros indígenas; b) Pertinencia; c) Trabajo colaborativo y; d) Transferencia de los conocimientos y saberes.   |
| <b>Competencias comunicativas de tipo bilingüe</b>             | Las estrategias formativas permitieron que los docentes desarrollaran competencias comunicativas de tipo bilingüe, argumentativas y discursivas.   |
| <b>Habilidades para el tratamiento de la interculturalidad</b> | Este es un indicador impactado de manera importante, tanto en la práctica pedagógica de los docentes como en sus relaciones cotidianas.  |
| <b>Procesos innovadores</b>                                    | Podemos enjuiciar el proceso como innovador a partir de haber encontrado tres elementos: a) detección y atención a las necesidades de formación de los docentes; b) estrategias formativas diversificadas e intencionadas que resolvieron sus demandas en la práctica; c) apropiación y dirección del proceso por parte también de los sujetos involucrados, entre otros elementos.                        |
| <b>Creación de capital social (comunidad cívica)</b>           | A un nivel bajo pero sobre este indicador abonaron el Festival de la Lengua Originaria desarrollado en el Municipio de Huixtán, con la participación de la comunidad educativa amplia; el conocimiento y presencia de los padres en las reuniones; el intercambio de docentes con Guatemala y la propia colaboración y solidaridad entre los docentes acerca de su trabajo y sus problemáticas cotidianas. |

### *6.2.1. Análisis sintético de los hallazgos encontrados*

#### *Nivel alto de apropiación del proyecto por el colectivo docente*

Los docentes han operado gran parte del proyecto, construido ciertamente en colaboración con INED pero asumiendo más bien la institución un papel de facilitador, pues hubo talleres que los docentes mismos fueron dirigiendo y coordinando; elaborando ponencias a partir de sus proyectos lingüísticos; organizando, dirigiendo y evaluando las acciones conjuntamente realizadas.

#### *Transferibilidad de conocimientos*

Durante las observaciones en clase con los docentes se pudo constatar que se ha logrado la transferibilidad de los conocimientos que se trataron en los talleres de formación: combinaban adecuadamente el uso de las lenguas; creaban situaciones formativas interculturales efectivas, al tomar

elementos del contexto y de su propia cultura como objetos y medios del conocimiento; recreaban las estrategias y dinámicas de aprendizaje a su nivel y contexto.

### *Transformaciones institucionales*

El caso de la escuela de la localidad de Chixte, del municipio de Huixtán, es paradigmático: problemas con la comunidad por el desempeño de los maestros que ya no estaban en el proyecto de bilingüismo. Se cambia a los docentes y se pone a dos participantes activos del proyecto, lo que sucede es: creación de un ambiente intercultural, letreros y figuras en lengua (interculturalidad social); elementos de la cultura como medios y objetos de conocimiento (siembra, fiestas religiosas, maíz, palabras propias de su variante lingüística, etc.); uso de estrategias y dinámicas recreadas a su contexto para un aprendizaje significativo; uso de la lengua como comunicación cotidiana que los otros maestros no utilizaban; y como colofón la comunidad (padres de familia, consejo escolar) presente observando y en cierto modo ejerciendo vigilancia sobre las clases.

## 7. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los tres programas de la institución en conjunto tienen dos indicadores que están atendiendo fuertemente y de manera relacional y que, al día de hoy, es la característica fundamental del trabajo de INED: Procesos innovadores que consiguen la transferibilidad de los conocimientos y el cuestionamiento de las prácticas para construir y/o reforzar su identidad como docentes a partir de su procedencia, sector indígena o ATP; y por otra parte están contribuyendo a la creación de capital social que se alimenta de los procesos de participación social implementados y del contacto constante con las comunidades educativas con las que se trabaja, desencadenando procesos de relacionamiento e involucramiento entre los actores en torno a la escuela, la lengua, la cultura y la participación en general en educación. Estas dos son características esenciales de la innovación educativa.

Las actividades que desarrolla la institución se sustentan en las pretensiones prácticas y se recrean en el proceso, mostrando que es posible desde lo local y la contextualización de las estrategias, ir haciendo transformaciones para construir la reforma educativa que durante años se ha propuesto en el sistema educativo mexicano.

A partir de lo encontrado podemos definir a INED como un dispositivo que crea, promueve y difunde experiencias de innovación educativa para mejorar la calidad de la educación. La conjunción de las evaluaciones externas y la interna nos muestran que INED es una institución única en su campo, y no sólo esto, sino que desarrolla procesos innovadores en educación que han sido efectivos y estratégicos para un impacto que en verdad logre articular la política y la práctica educativa en México<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Por cuestiones de espacio ya no ponemos en este artículo la parte crítica de la evaluación, y que en su momento denominamos "indicadores de prospectiva", que eran indicadores que al momento de las evaluaciones no se habían encontrado en un nivel de suficiencia o que fueron señalados por los usuarios como faltantes y críticas a la institución y sus estrategias, por ejemplo: a) la comunicación externa y la difusión, b) incidencia en políticas públicas, c) seguimiento y atención a la demanda de formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2005). Las buenas prácticas de La Casa de la Ciencia, Chiapas. Un diálogo entre investigadores y prácticos de la educación. En ZORRILLA, Margarita (Coord.). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: COMIE, pp. 51-119.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carrión, C. (2005). "Discusiones necesarias en torno a la evaluación de la educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1259-1263.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa, B. (2006). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Delgado, A. (2004). Presentación. En *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*, 1. México: SEP-CGEIB
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Bellaterra.
- Estrada, M. (2007). *Aprendiendo a participar. El caso del Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE) de Las Margaritas, Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas: Gobierno Municipal de Las Margaritas, CMPSE.
- Estrada, M. (2008). La participación social en la educación: hacia una 'comunidad escolar' en Las Margaritas, Chiapas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2). <<http://www.ried-ijed.org/spanish/articulo.php?idRevista=4&idArticulo=18>> [Consulta: Agosto. 2008].
- Estrada, M. (2008b). *Elementos para la evaluación de Experiencias de Innovación Educativa*. San Cristóbal de Las Casas: INED, Área de Investigación y Evaluación
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.
- FNUAP (1995). *Estructura de indicadores seleccionados para evaluar el impacto de los programas de educación en población*, Documento técnico. N°. 33: Fondo de Población de las Naciones Unidas. [http://www.unfpa.org/upload/lib\\_pub\\_file/168\\_filename\\_techpaper33\\_spa.pdf](http://www.unfpa.org/upload/lib_pub_file/168_filename_techpaper33_spa.pdf) [Consulta: Septiembre. 2007]
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península
- House, E. y Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata
- INNE (2004). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- INED (2007). *Carpeta institucional: ciclo escolar 2007-2008*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: INED.
- Lara, F. (2005). Introducción. En *Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra de Puebla*. México: SEP-CGEIB.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Mayorga, M. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1). <[http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_2.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.pdf)> [Consulta: nov.2008].
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO. <[http://www.iipe-buenosaires.org.ar/\\_pdf/documentos/indicadores\\_educativos.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/indicadores_educativos.pdf)> [Consulta: Marzo.2008].
- Ornelas, C. (coord.) (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina. Tomo I*. México: CEAL-ILCE
- Ortega *et al.* (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1). <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/modelodeinnovacion.pdf> [Consulta: septiembre: 2008] pp. 145-173.
- Perrin, B. (2001). *Cómo evaluar -y no evaluar- la innovación*. Preval. <http://www.preval.org/documentos/00419.pdf> [consulta: septiembre.2008].
- Santizo, C. (2005). Educación de docentes: La Casa de la Ciencia en México. En *Buenas prácticas de educación básica en América Latina, Tomo II*, Carlos Ornelas (coord.). México: CEAL-ILCE, pp. 583-594.
- Schmelkes, S. (2005). Palabras de la Maestra Sylvia Schmelkes. En *Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra de Puebla*. México: SEP-CGEIB.
- Schmelkes, S. (2006). Presentación. En *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural, 2*. México: SEP-CGEIB.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Torres, R. y Bertoni A. y Celman S. (2000). *La evaluación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Yurén, T. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*. México: UPN.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Teresa Yurén, Cecilia Navia, Cony Saenger. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares.
- Zorrilla, M. (2003). *Informe de Evaluación Externa. For innovation in basic-education pre-service and in-service teacher training, to improve the quality of education in Chiapas, México*. Aguascalientes, Ags.
- Zorrilla, M. (coord.) (2005). *Hacer visible buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: COMIE.