

# La investigación y la innovación de los docentes de Bogotá: ¿para dónde vamos?

FABIO JURADO VALENCIA\*

De acuerdo con los acervos documentales del IDEP<sup>1</sup> y considerando los escritos presentados en la convocatoria anual para premiar las mejores experiencias de innovación y de investigación, un número significativo de docentes de Bogotá muestra la viabilidad y pertinencia de la transformación de la escuela. Según estos documentos se colige que es posible innovar e investigar en torno a los problemas fundamentales de la educación, desde el ejercicio mismo de la docencia y desde el reconocimiento de sus factores asociados: masificación de las aulas, fragmentación de las familias, insuficiencia alimentaria, tiempos restringidos en la jornada escolar... Maestros y maestras acometen los retos implicados en los proyectos, sean de innovación o de investigación, en la búsqueda de respuestas a preguntas asociadas con la propia práctica. Para estos docentes los problemas de la escuela constituyen un acicate en la perspectiva de indagar y de asumir el rol intelectual que les corresponde. Más allá de recalcar en el discurso de la

---

\* Fabio Jurado Valencia es docente-investigador del Instituto de Investigación en Educación y del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Este artículo surge del proceso sobre la valoración de las propuestas que los docentes de Bogotá presentaron en el VI Premio a la Innovación y la Investigación Educativa, convocado por el IDEP en 2012. El equipo estuvo conformado por Sayra Benítez, Silvia Rey, Luis Carlos Castillo, Mónica Sarmiento, Carlos Barriga y Fabio Jurado.

1 Por ejemplo véanse: *III Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un balance internacional*, Serie Memorias Dos, 1998; *La investigación: fundamento de la comunidad académica*, 1998; y la serie Educación y Ciudad: *Factores asociados a la calidad de la educación, 2010*; *Investigación en formación docente, 2011*.

queja, los docentes innovadores e investigadores asumen la escuela como un organismo problemático sobre el que nadie tiene la verdad y que, en consecuencia, presupone investigar e innovar.

La ruta para transformar la escuela se fundamenta precisamente, y de manera prevalente, en la disposición intelectual y crítica de los agentes principales de la educación –los docentes–; por eso es necesario confiar en ellos, reconocerlos como sujetos epistémicos y como tejedores de comunidades de aprendizaje. Como señala Vaillant (2005, 65),

[...] por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar.

Tal disposición intelectual converge en las diversas iniciativas que según las circunstancias serán siempre unas apuestas, unas estrategias posibles para afrontar los problemas visibles e invisibles de las prácticas pedagógicas.

Los agentes universitarios, de otro lado, hemos de fungir como interlocutores y acompañantes en un proceso que nunca se cierra, porque la educación perfecta no existe y son sus problemas lo que nos anima a co-investigar. Pero estas acciones presuponen también reconocimientos y estímulos, pues las comunidades académicas requieren de los respaldos sociales necesarios para la construcción de horizontes a largo plazo, para persistir en la idea y en la actitud hacia la innovación, es decir, hacia la transformación y el encuentro con lo nuevo.

## Los estímulos para la docencia

La legislación sobre la educación en Colombia invoca por el reconocimiento público a los docentes mejor evaluados. En efecto, el capítulo 6 de la Ley General de Educación (1994) se refiere a los estímulos para los docentes. Así, el artículo 133 hace referencia al “año sabático”; se señala aquí que

[...] anualmente los veinte (20) educadores estatales de la educación por niveles y grados mejor evaluados del país, y que además hayan cumplido diez (10) años de servicio tendrán una (1) sola vez, como estímulo, un (1) año de estudio sabático, por cuenta del Estado, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional (MEN, 1994).

Después de 20 años de promulgada la ley es necesario realizar el balance sobre el cumplimiento de este mandato. Otros estímulos se relacionan con la asignación de recursos para el “programa de crédito educativo para la profesionalización y

perfeccionamiento del personal docente del servicio educativo estatal” y con los programas de vivienda y la financiación de predios rurales para los docentes que trabajan en estas zonas. En este caso, en ciudades como Bogotá y Medellín y en ciudades pequeñas y periféricas (San José del Guaviare y Arauquita) los docentes han sido subvencionados con porcentajes en el valor de la matrícula para cursar maestrías y doctorados; en cierto modo este estímulo se ha cumplido trascendiendo el préstamo, dando lugar a la condonación de una parte del valor de la matrícula.

De otro lado, el Plan Decenal de Educación 2006-2016, definido por el MEN, en el capítulo 3, dedicado a los agentes educativos, señala que funcionará

[...] un sistema nacional de formación, actualización y promoción de maestros con directrices y lineamientos que articulan niveles y promueven acciones de apoyo a procesos de innovación e investigación pedagógica, comunidades académicas, experiencias significativas, pasantías, programas de maestría y doctorado, uso de las tecnologías y la creación de un fondo editorial (MEN, 2006: 47).

En consecuencia, promover “[...] acciones de apoyo a procesos de innovación e investigación pedagógica [...] experiencias significativas”, presupone la definición de estrategias para su selección, para su reconocimiento y divulgación. En el fondo, se trata también de estímulos para los agentes educativos que, mediante proyectos, acometen los dilemas de su profesión en un periodo como el actual en el que los modelos canónicos de la enseñanza se han fracturado y exigen investigar e innovar al respecto.

Desde la macro-legislación de la educación en el país cada ente territorial define su propio plan sectorial o su plan decenal atendiendo a sus especificidades. Así, por ejemplo, la Secretaría de Educación de Bogotá cuenta con el respaldo de un organismo como el IDEP, cuyas funciones centrales se orientan a respaldar y promover las iniciativas de los docentes en el ámbito de la investigación y la innovación en vínculo con las prioridades de cada plan sectorial. De allí que se señale que

[...] la investigación e innovación educativa y pedagógica es esencial para los propósitos de la política educativa. El IDEP se fortalecerá institucionalmente para cumplir su propósito misional de contribuir en la generación del conocimiento pedagógico y educativo y en el incremento del capital escolar en el campo de la educación orientado al afianzamiento de una sociedad del conocimiento (SED, 2008: 103).

Por tanto, al IDEP le compete “[...] promover, sistematizar y divulgar las innovaciones y experiencias pedagógicas”, así como “[...] contribuir a la formación

investigativa de los maestros y maestras, promover y apoyar la organización de grupos y redes de maestros investigadores, socializar y divulgar los resultados de la investigación educativa y de las innovaciones pedagógicas” (SED, 2008: 104). Para ello, el IDEP cuenta con “[...] los instrumentos de comunicación y divulgación de que dispone en la actualidad: el magazín *Aula Urbana*, la revista *Educación y Ciudad*, el programa radial *Aula Urbana Dial* y la publicación de libros” (SED, 2008: 105).

El IDEP es una institución que anima a los docentes en la búsqueda de alternativas a los problemas detectados al interior de las escuelas y de sus entornos. Con el objeto de acentuar el reconocimiento a los docentes que investigan e innovan, en el año 2007 el IDEP creó el *Premio a la Investigación e Innovación Educativa*, previo aval del Concejo de la ciudad. La convocatoria se dirige a todos los docentes de las instituciones educativas oficiales de Bogotá. En la convocatoria del año 2012 se consideraron las siguientes fases<sup>2</sup>: divulgación; taller sobre especificidades de la convocatoria y aspectos relacionados con el formato textual; recepción de los textos (escritos de máximo 15 páginas); nombramiento de los lectores evaluadores según las temáticas; selección de los 20 mejores trabajos; visita y registro audiovisual en las instituciones educativas de donde provienen los 20 mejores trabajos; sustentación por los autores de los 20 mejores trabajos ante el comité interinstitucional; premiación a los 10 mejores trabajos; talleres de socialización sobre los resultados de todo el proceso.

De forma paralela, el grupo evaluador de la universidad realizó una caracterización de los trabajos galardonados en las convocatorias anteriores y una caracterización de todos los trabajos presentados en 2011 y 2012. En todas las convocatorias la mayoría de las propuestas se ubican en la modalidad de Innovación; los datos de 2011 y 2012 son ilustrativos.

## Algunos hallazgos en la caracterización de los trabajos en innovación e investigación

Al identificar las características de los escritos de los docentes galardonados y los escritos presentados en el año 2012 se optó por clasificarlos en tres grandes ámbitos: 1) Gestión institucional y factores asociados; 2) Intención hacia la transversalidad y 3) Áreas del currículo. En cada ámbito se identifican las experiencias de innovación y de investigación.

---

2 El Grupo de Investigación en Evaluación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, lideró el proceso. El grupo de evaluadores de las propuestas de 2012 estuvo constituido por: Emira Garcés, Josué Granada, Giovanna Castiblanco, Aldo Parra, Guillermo Bustamante, Gloria García, Nelsy García, Ibeth Correa, Patricia Galindo, Mónica Sarmiento, William Vásquez, Luis Carlos Castillo, Eneried Lasso, Luis Guillermo Ortiz, Silvia Rey, Sayra Benítez, Enrique Rodríguez, Jeffer Chaparro, Carlos Barriga y Fabio Jurado.

Se entiende por *gestión institucional y factores asociados* a aquellos escritos en los que se muestra el desarrollo de proyectos que apuntan hacia los problemas de la convivencia, la estructura administrativa, el gobierno escolar, el PEI, el sistema institucional de evaluación, el malestar de los docentes, la relación con los padres de familia...

Se incluyen en el grupo de trabajos que tienen una *intención hacia la transversalidad* a aquellos en los que se muestra la intersección entre asignaturas del currículo o que desde un determinado tema (el agua, por ejemplo) desarrollan proyectos de aula.

El mayor número de propuestas presentadas en las seis convocatorias se concentra en el ámbito de las *áreas del currículo* y se trata de escritos en los que se exponen los resultados de innovaciones o investigaciones en las especificidades de cada área o asignatura:

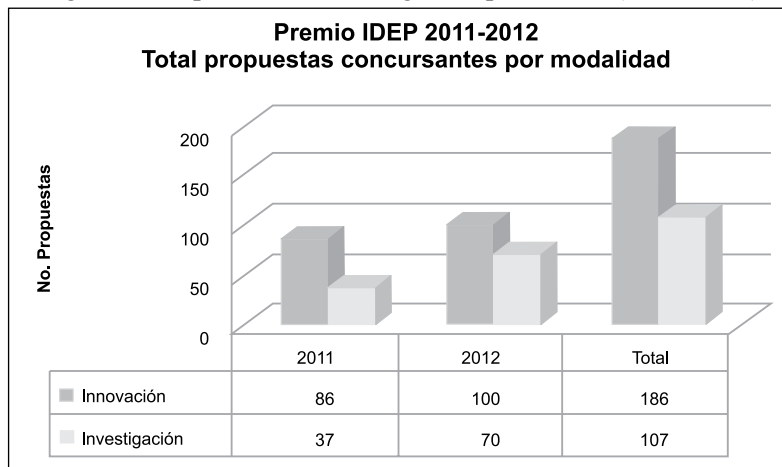
Entre los años 2007 a 2012 se han galardonado 28 docentes en investigación y 32 en innovación; es importante señalar que la convocatoria considera la selección de cinco galardonados en investigación y cinco en innovación; sin embargo, se presume que por la recepción de pocas propuestas en investigación en el año 2007 hubo siete galardonados en innovación y sólo tres en investigación.

Como se observa en la figura 1, el mayor número de propuestas ganadoras, en la modalidad de investigación, proviene de las áreas curriculares, de las cuales lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales son, en su orden, las áreas más reconocidas. Llama la atención, al respecto, el ascenso progresivo del área de ciencias naturales; es comprensible lo que ocurre con el área de lenguaje (se incluye lengua extranjera), pues es el área que más tiene programas de formación, proyectos de investigación y de extensión en la ciudad y en el país (talleres, seminarios, congresos, conferencias) porque ha tenido una comunidad de docentes más cohesionada en redes sobre la lectura y la escritura, mientras que en el área de ciencias naturales ha habido menos oportunidades de trabajo colectivo, y con mayor razón resulta loable su alta presencia en las convocatorias; de acuerdo con la lectura de todas las propuestas presentadas en el área de ciencias naturales, en los años 2011-2012 se colige el impacto de los Proyectos Ambiental Escolar –PRAES– en las iniciativas de los docentes.

Se observa también que en investigación hay un despunte progresivo de los directivos docentes, quienes presentan propuestas en *gestión institucional y factores asociados*; los temas relacionados con la salud, la convivencia, la fragmentación familiar, el abandono escolar, la formación docente, entre otros, sobresalen en estas iniciativas que, de cierto modo, dialogan con muchas propuestas presentadas en ciencias sociales; en esta área es peculiar que haya pocas

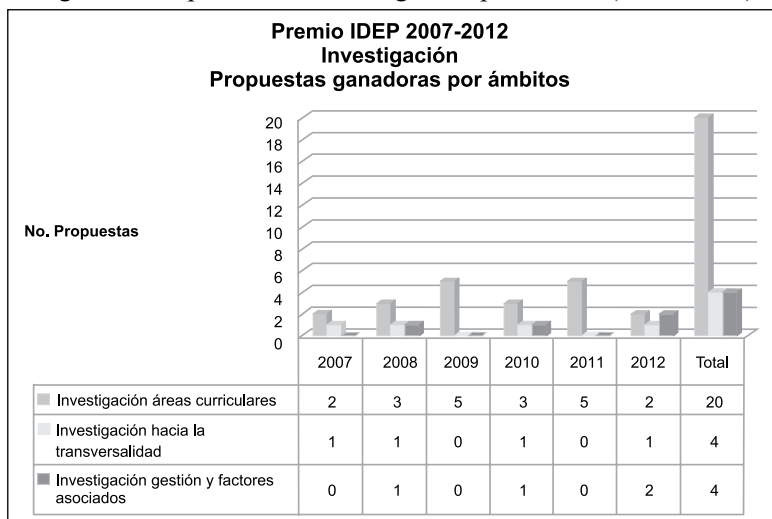
propuestas con énfasis en las pedagogías para la historia y la geografía; en cambio, la mayoría se concentra en problemas sociales, como el desplazamiento y la violencia o la inclusión y la interculturalidad.

Figura 1. Propuestas en investigación premiadas (2007-2012)



Fuente: Todas las figuras corresponden a esta evaluación. Jurado *et al.*, 2012.

Figura 2. Propuestas en investigación premiadas (2007-2012)

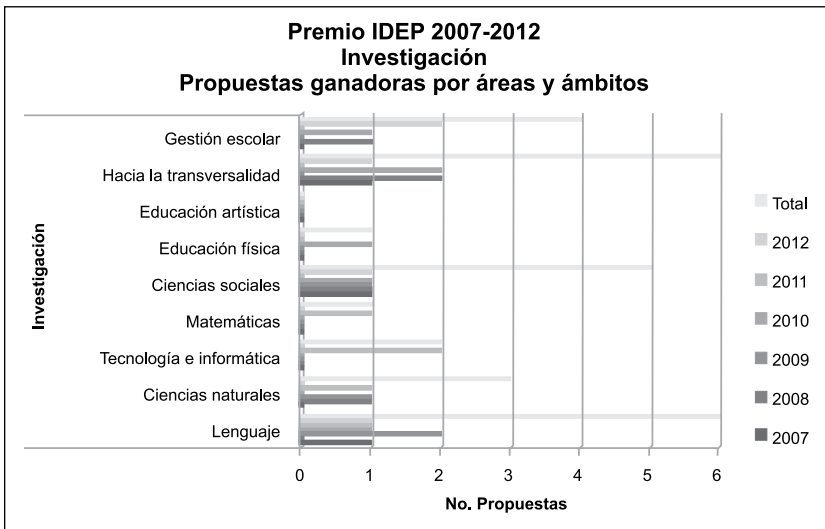


Cabe resaltar asimismo el número de propuestas ganadoras en *iniciativas transversales*, si bien la distancia respecto a las *áreas específicas del currículo* es notable: como se observa, las áreas siguen siendo protagónicas en los procesos curriculares. De otro lado, el área de matemáticas revela un rezago si

se considera que es también un área a la que se le ha dado la importancia que merece con programas de formación y de respaldos a la investigación; en esta área habría que incentivar la participación en las convocatorias e intensificar la formación y el respaldo a investigaciones lideradas por los docentes mismos: apoyar, por ejemplo, a los docentes de esta área en estudios de maestría y de doctorado.

Al desagregar las áreas curriculares en la modalidad de investigación, se observa la equivalencia en número de galardones en lenguaje (6) y en transversalidad (6) y un acercamiento de ciencias sociales:

Figura 3. Propuestas ganadoras por áreas y ámbitos



En el caso de la innovación, en el mismo lapso (2007 a 2012), el grupo de propuestas ganadoras es mayor en transversalidad, y le siguen en su orden ciencias naturales, lengua castellana, ciencias sociales, gestión institucional, tecnología e informática, matemáticas, educación física y educación artística.

El despunte de propuestas hacia la transversalidad es coherente con lo que caracteriza a las innovaciones: una tendencia a trascender el carácter uni-disciplinar, como resultado de la apropiación de los documentos producidos por la Secretaría de Educación y por grupos de investigación de las universidades, que invocan la integración curricular y por el trabajo a partir de los problemas de la ciudad y del país; la tendencia a trabajar cada vez más desde la pedagogía en proyectos hace que la intención hacia la transversalidad se acentúe.

En innovación, el ámbito *áreas curriculares* también concentra el mayor número de propuestas galardonadas. Las diferencias entre los otros dos ámbitos

es muy leve (una más en transversalidad). Sin embargo, al desagregar las áreas curriculares, el ámbito *hacia la transversalidad* tiene el mayor número de galardones:

Figura 4. Propuestas en innovación premiadas (2007-2012)

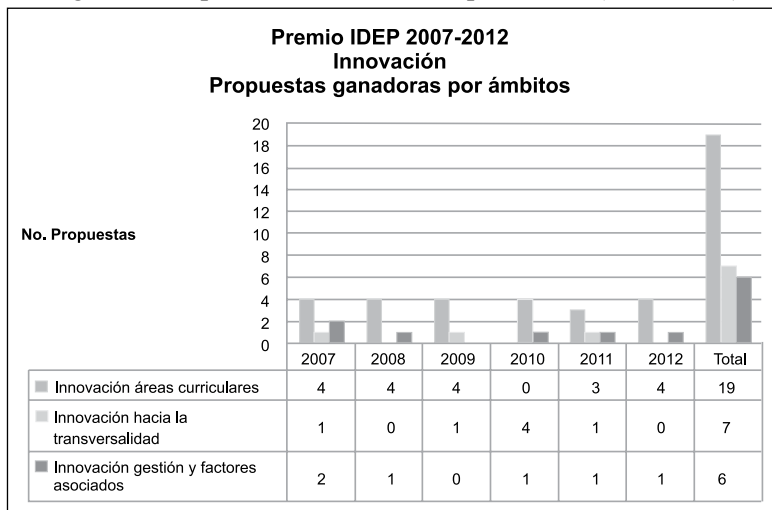
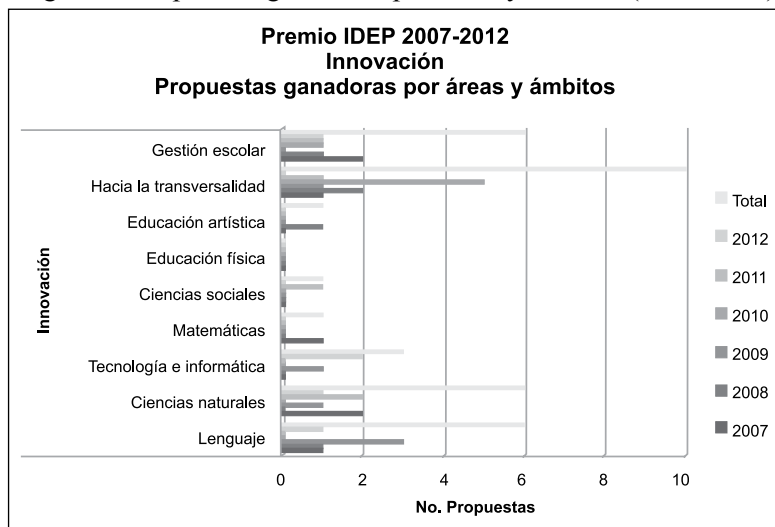


Figura 5. Propuestas ganadoras por áreas y ámbitos (2007-2012)



Respecto al número de propuestas presentadas en los años 2011 y 2012, en las dos modalidades, las *áreas curriculares* tienen el mayor número de propuestas: 235, siendo el área de lenguaje la de mayor participación; es importante resaltar el número de propuestas en *gestión institucional*:



Figura 6. Total de propuestas en investigación, 2011-2012

| Años  | Total propuestas presentadas por áreas y ámbitos, en investigación 2011-2012 |                    |                          |             |                   |                  |                     |                          |                       |
|-------|--|--------------------|--------------------------|-------------|-------------------|------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|
|       | Lenguaje   | Ciencias Naturales | Tecnología e Informática | Matemáticas | Ciencias Sociales | Educación Física | Educación Artística | Hacia la Transversalidad | Gestión Institucional |
| 2011  | 12   | 4                  | 2                        | 3           | 4                 | 1                | 1                   | 1                        | 9                     |
| 2012  | 11   | 12                 | 2                        | 4           | 15                | 2                | 3                   | 10                       | 11                    |
| Total | 23   | 16                 | 4                        | 7           | 19                | 3                | 4                   | 11                       | 20                    |

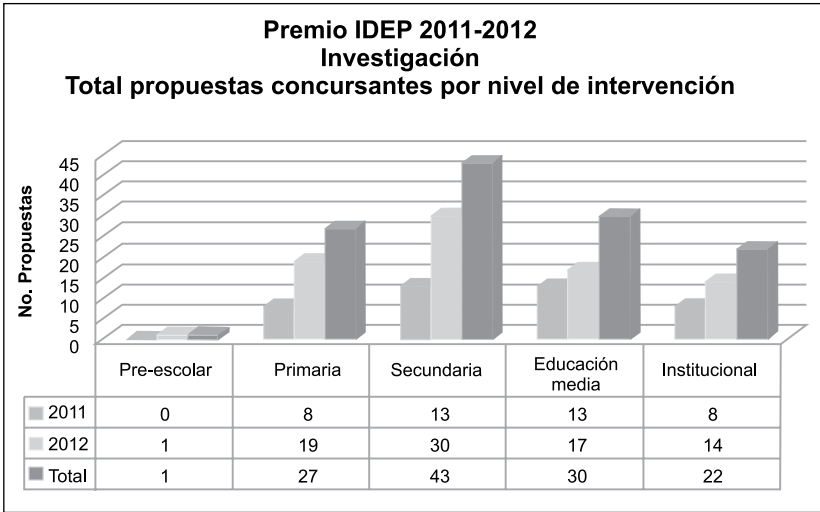
Figura 7. Total de propuestas en innovación, 2011-2012

| Años  | Total propuestas presentadas por áreas y ámbitos, en innovación. 2011-2012 |                    |                          |             |                   |                  |                     |                          |                       |
|-------|--|--------------------|--------------------------|-------------|-------------------|------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|
|       | Lenguaje   | Ciencias Naturales | Tecnología e Informática | Matemáticas | Ciencias Sociales | Educación Física | Educación Artística | Hacia la Transversalidad | Gestión institucional |
| 2011  | 23   | 11                 | 10                       | 4           | 17                | 3                | 5                   | 8                        | 5                     |
| 2012  | 13   | 15                 | 14                       | 9           | 17                | 5                | 13                  | 7                        | 7                     |
| Total | 36   | 26                 | 24                       | 13          | 34                | 8                | 18                  | 15                       | 12                    |

Entre las de *gestión* la mayoría es de carácter investigativo (20); se infiere que en *gestión* es más práctico investigar que innovar, lo cual se corresponde con la complejidad que implica transformar a corto plazo las estructuras de gestión y de administración de las instituciones educativas; ser consecuentes con el proceso que se da respecto a las propuestas de este ámbito (la mayoría en investigación) implicaría prever que con el tiempo los efectos de las investigaciones podrían converger en propuestas para innovar la gestión, pero todo dependerá de la capacidad en la recuperación y el seguimiento de las investigaciones ya realizadas.

Otro aspecto fundamental es el nivel escolar de intervención, ya sea en innovación o en investigación. Aquí se observan resultados que son coherentes con la tradición de la formación de los docentes: más propósitos investigativos en la básica secundaria y en la media (sumados estos dos niveles, si consideramos que en Colombia la distinción entre uno y otro nivel es muy relativa) respecto a la educación preescolar y primaria que, al contrario, tienen menos propuestas. En la modalidad de investigación, según niveles escolares de intervención, las diferencias se representan en la figura 8:

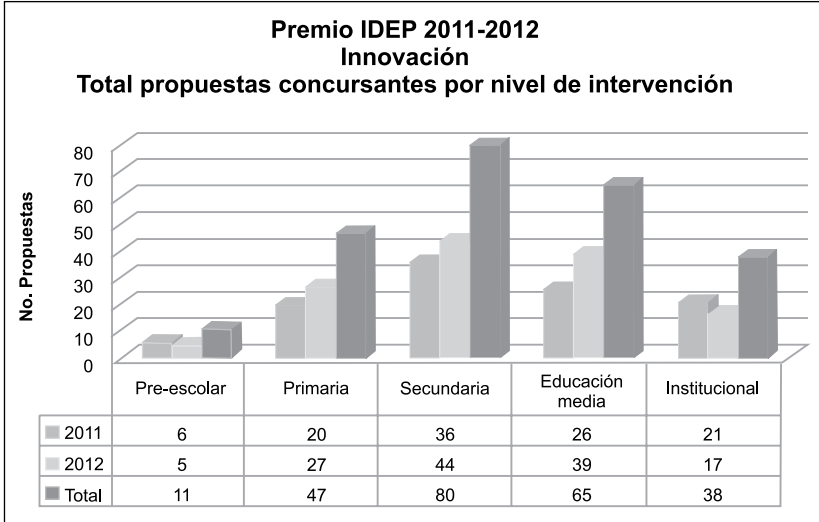
Figura 8. Propuestas de investigación, según nivel de escolaridad (2011-2012)



Según la legislación vigente, la educación media está comprendida por los grados 10 y 11 y de forma mayoritaria tiende hacia la formación propiamente académica con muy pocas diferencias respecto a la educación secundaria, si bien en los dos últimos años la Secretaría de Educación de Bogotá le apuesta a programas de articulación con la educación superior, identificando modalidades de formación a nivel técnico. Al respecto es necesario realizar los balances sobre su impacto; algunas de las propuestas de investigación en torno a educación media apuntan hacia el análisis de los problemas relacionados con la articulación. Así, sumadas las propuestas de básica secundaria con las de educación media –propuestas desarrolladas en 10 y 11– se observa que duplican a las de primaria; esto se debe a que muchos docentes de secundaria (que también son docentes de educación media) han cursado maestrías, cuyas tesis se han concentrado en dichos grados; cabe señalar que el 90% de las propuestas de investigación provienen de tesis de maestría, las cuales han sido objeto de filtros de evaluación en el marco de las regulaciones académicas.

En Innovación, el nivel en el que más se interviene es la educación secundaria (80 propuestas), pero hay un número significativo en educación primaria (47); esto también es coherente con las dinámicas que en formación permanente –PFPDs– ha promovido Bogotá: son dos décadas de actualización docente con énfasis en los enfoques constructivistas o en la pedagogía activa; la pedagogía por proyectos es recurrente, ágil y potente en la educación primaria y es menos utilizada en los otros niveles; sin embargo, estos datos nos sorprenden y ameritan análisis más finos.

Figura 9. Propuestas de innovación, según nivel de escolaridad (2007-2012)



Sumadas las propuestas de básica secundaria y media, las diferencias respecto a educación primaria son muy leves, aunque se elevan si a educación primaria se suman las de preescolar (también este nivel es muy relativo, pues el grado de transición se convirtió en primero de primaria, dado que se espera que al finalizar este grado los niños dominen el sistema convencional de escritura).

Un aspecto relevante –que por ahora no se aborda con datos estadísticos– hace referencia a los ciclos; es una constante en las propuestas, sobre todo a partir del año 2009, identificar ciclos y no grados, así como campos de pensamiento en lugar de asignaturas, o indicadores de logro en lugar de estándares; esto revela el nivel de aprehensión de las políticas educativas en la ciudad por parte de los docentes y resulta interesante analizar en futuras investigaciones cómo se implementa el enfoque por ciclos, que es, sin duda, una ruta muy potente para alcanzar niveles de alta calidad en la educación; en el enfoque por ciclos el trabajo de los docentes se orienta a partir de equipos pedagógicos y de proyectos y no tanto a partir de programas curriculares asignaturistas de carácter individual. Se prevé que a medida que se fortalezca el enfoque por ciclos, en las futuras convocatorias del Premio aparecerán ya no tanto niveles o grados sino ciclos: es un ideal en el que habría que insistir.

Un último aspecto en este balance se relaciona con la procedencia académica de los docentes innovadores e investigadores de Bogotá. El Premio en referencia es un pretexto para identificar de manera auténtica los niveles de formación inicial y continua de los docentes y, sobre todo, qué tipo de universidad es la que los forma. La mayoría de las propuestas en investigación son lideradas por do-

centes que cursaron sus pregrados en una universidad pública –Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad Nacional–; la diferencia respecto a los autores que cursaron sus pregrados en universidades privadas es significativa. Los datos sobre los niveles de formación en posgrado requieren de una revisión más detenida por cuanto hay muchos casos de docentes que han cursado más de una especialización, regularmente en universidades privadas, donde es más amplia la oferta. En las maestrías hay una tendencia a cursarlas en las universidades públicas.

## Unas conclusiones

La educación en Bogotá es un referente para todas las regiones del país. En las dos últimas décadas, Bogotá se trazó un proyecto educativo que logra sostener y cualificar progresivamente pese a las grandes dificultades relacionadas con la alta migración de familias provenientes de distintas zonas geográficas. Esta migración no es ajena a las condiciones de pobreza y de inequidad que caracteriza a capas amplias de la población. Pero es desde esta realidad social que tanto el IDEP como la SED acometen el compromiso de cualificar la escuela como una posibilidad de ofrecer –a mediano y largo plazo– mejores oportunidades sociales a sus habitantes. Para lograrlo respaldan procesos de formación y de actualización pedagógica de los docentes, ya sea con programas de formación permanente de docentes –PFPD–, de diplomados, de maestrías y de doctorados, así como de apoyo a proyectos de investigación y de innovación, en la consideración de que sólo en la medida en que los docentes sostengan el ritmo en la reflexión sobre sus prácticas será posible lograr transformaciones; estas reflexiones están mediadas por los formadores o por los grupos de trabajo que los mismos docentes constituyen en vínculo con redes académicas –en las convocatorias de 2011 y 2012 se presentaron 82 propuestas en grupo, en la modalidad de innovación–. Son estas dinámicas de la formación o actualización pedagógica lo que hace que cada año se identifiquen nuevos proyectos y nuevas iniciativas docentes ya sea desde las áreas del currículo, desde cada ciclo o desde la transversalidad curricular. Nos llama la atención entre los enunciados y las constantes semánticas (véase *Estado del arte*, volumen 2 del informe) la referencia a los ciclos, sobre lo cual también habría que adelantar investigaciones para determinar si existen o no o si simplemente es una denominación.

Los docentes necesitan que los pares académicos se pronuncien respecto a lo que investigan o innovan; muchas veces, por la complejidad de la ciudad es difícil que los docentes puedan tener un interlocutor fuerte que les ayude a decantar sus avances y a definir rutas para sistematizar la experiencia; esto pone en cuestión el rol de los grupos universitarios que han “acompañado” o “asesorado” a las instituciones educativas.

La convocatoria al Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica es una posibilidad para socializar los resultados de sus proyectos y a la vez contar con un apoyo para la retroalimentación en la perspectiva de sistematizar y de continuar con los procesos. Así, el reconocimiento no es sólo a un producto que los docentes proponen para su evaluación en la convocatoria al premio sino que también es un reconocimiento a la labor pedagógica, a la praxis social que les compromete. El premio es también un reconocimiento a la autoformación del docente o de grupos de docentes, dado que en muchos casos las iniciativas han surgido de la propia experiencia y no necesariamente de un programa explícito de formación.

Si bien la investigación presupone la innovación y la innovación tiene algún enlace con una orientación hacia la investigación, o la innovación proviene de la investigación, o es uno de sus productos, se pueden definir criterios para distinguir una de otra en el ámbito de la educación. Algunos de estos criterios son:

- La investigación es el desarrollo de un proyecto con el cual se busca analizar y solucionar un problema; en este caso sobre pedagogía, evaluación o currículo, o sobre la gestión y la organización de la escuela, o sobre convivencia y relaciones entre la escuela y la comunidad.
- La investigación implica un proceso de sistematización escrita de la información y de explicación sustentada de los resultados, destacando el conocimiento nuevo aportado por la investigación.
- La innovación es la transformación que se opera sobre un modelo que proviene de una tradición, prevaleciendo la experiencia demostrativa de dicho cambio. En el caso de la educación se trata de innovaciones pedagógicas.
- La innovación presupone un proceso o desarrollo de acciones que son demostrativas de los cambios y las transformaciones; estos cambios implican el contraste con un modelo pedagógico que le antecede.

Tanto la investigación como la innovación se enlazan con los procesos de formación y autoformación de los docentes, en tanto inciden en las prácticas escolares y contribuyen al crecimiento intelectual de los grupos, de estudiantes y de docentes. Los contextos de colaboración son propios de la investigación y la innovación en educación y determinan sus dinámicas y sus efectos significativos. Por eso la importancia de otorgar reconocimientos a quienes avanzan en esta dirección. Pero es de gran importancia también considerar a los docentes investigadores e innovadores como formadores, y es éste otro reconocimiento de gran relevancia y de unos efectos más rápidos en la transformación de las prácticas de otros docentes.

## Referencias bibliográficas

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad Nacional.

Ministerio de Educación de Colombia. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: MEN.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012*. Bogotá: SED.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

### *Bibliografía de consulta*

Aguerrondo, I. (1992). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectivas*, *XXII* (3).

Aguerrondo, I. (2002). *Escuelas del futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores, Educación.

Aguerrondo, I. (2010). Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericanas. *Educación y Sociedad* (19).

Barrios, C. (2011). Formación dentro y fuera de la escuela. Antítesis o síntesis. *Educación y Sociedad* (20).

Muñoz, L. A. (2010). Estudios de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá. *Educación y Sociedad* (19).

Sancho, J. M. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Vaillant, D. (s.f.). Innovaciones en la formación docente del Uruguay: los Centros Regionales de Profesores. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año *x* (29).

# INNOVACIÓN

